

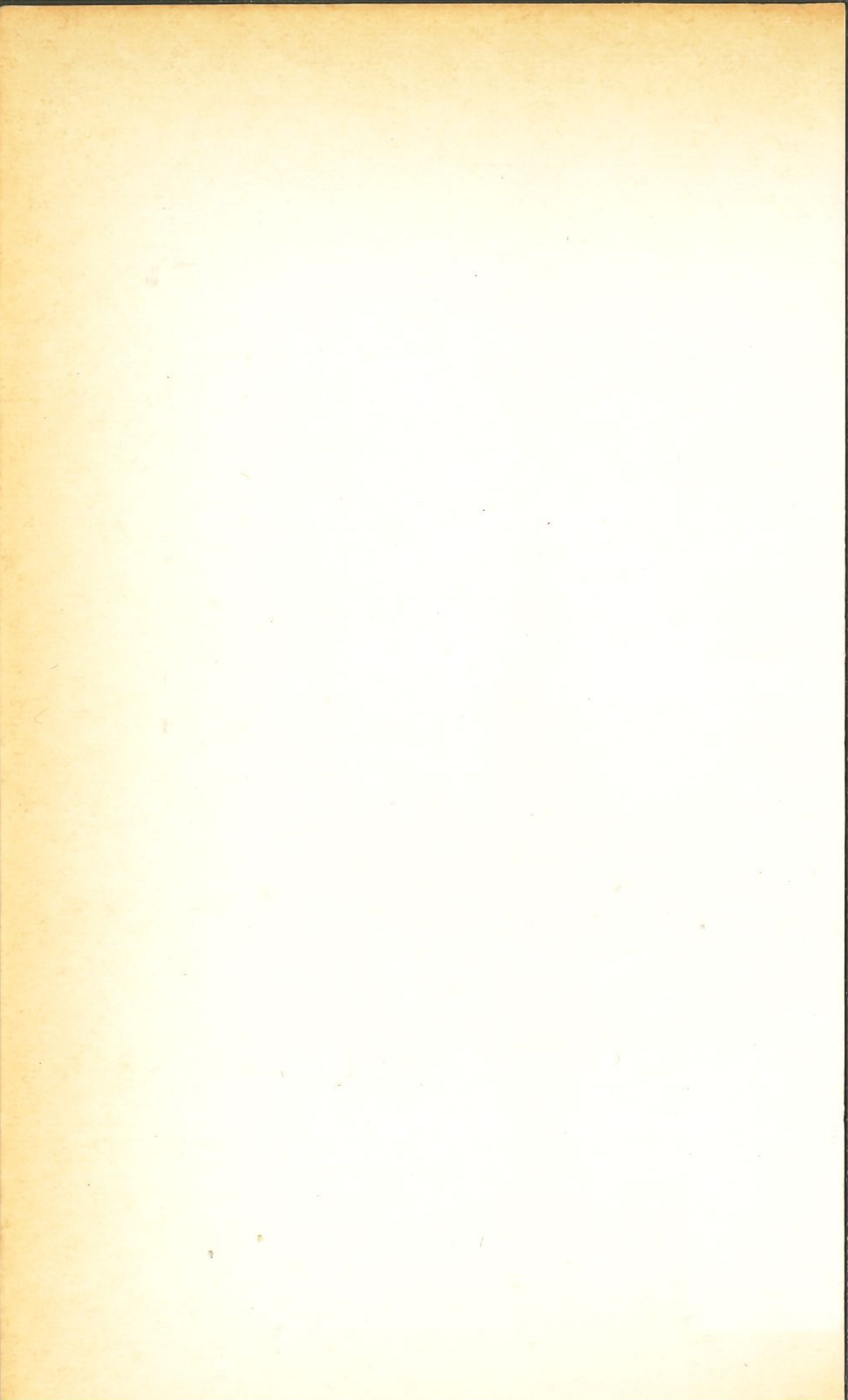
COMO SER LECTOR

Jean Foucambert



*Cuadernos
de Pedagogía*

LAIA



Jean Foucambert

Cómo ser lector Leer es comprender

Prólogo de Josep Alcobé
Traducción de Núria Fabrés

Editorial Laia/Barcelona

La edición original francesa fue publicada por Éditions M.D.I. con el título *La manière d'être lecteur*.

Diseño y realización de la cubierta: Raúl O. Pane

© O.C.D.L., París 1976-1980

Traducción de Núria Fabrés

Primera edición: enero, 1989

Propiedad de esta edición
(incluido el prólogo, la traducción y el diseño de la cubierta):
Editorial Laia, S.A., Guitard, 43, 08014 Barcelona

ISBN: 84-7668-223-9

Depósito legal: B.111-1989

Impreso en Romanya/Valls, Verdaguer, 1, Capellades (Barcelona)
Printed in Spain

Prólogo

Fue por azar que tuve la fortuna de conocer la opinión de Jean Foucambert sobre la lectura. La entrevista que publicaba «Le Nouvel Observateur» del 16 de febrero de 1981 abría para mí soluciones a las dudas y problemas que habían presentado a lo largo de mi vida profesional de educador la enseñanza de la habilidad lectora y la expresión escrita.

A partir de entonces no hablaría de enseñar sino de ayudar a aprender.

Reviviendo ideas que habíanse basado en el aprendizaje natural según Freinet, traté de obtener una información más profunda de las concepciones que eran el fundamento de la labor de estudio y difusión de la AFL (Asociación Francesa para la Lectura), a cuya organización pertenece Jean Foucambert, en primer término «La manière d'être lecteur».

También quería conocer cuál era la reacción de los Grupos de trabajo del movimiento francés ante aquellas concepciones.

Puede explicarse entonces por qué se dan tantos casos de fracaso escolar, pues si bien casi siempre se lograba enseñar el mecanismo de descifrar los sonidos escritos no siempre se conseguía que el sujeto que aprende llegara a ser un buen lector: comprender, obtener una información válida y utilizable.

Fundamentalmente me reafirmaba que la disposición para aprender —no importa qué— depende del deseo y de la necesidad, de la utilidad inmediata que se espera del dominio de aquello que se aprende. La imposición externa y a destiempo —la enseñanza generalmente es así— no consiguen el objetivo.

Recientemente he visto una película: Galileo, que me ha recordado que los descubrimientos —Copérnico, Bruno, Galileo como ejemplo— topaban con las ideas aceptadas hasta entonces por el mundo civilizado que no desea modificar el «statu quo», oponiendo a todo aquello que cambia una concepción adaptada a los intereses imperantes.

Algo semejante ocurre con la lectura. En vez de despertar el interés por saber leer —comprender el escrito, adquirir rapidez y

las técnicas y estrategias correspondientes a los diversos tipos de lectura que cabe practicar según las circunstancias y necesidad— y de facilitar el aprendizaje —que siempre es una opción y un esfuerzo personal— el procedimiento seguido mayormente por quienes tienen la responsabilidad de procurar la adquisición de habilidades y conocimientos es antinatural e impuesto siguiendo normas que llevan a que el aprendiz ante la posibilidad prevista de fracaso se niegue a proseguir y aceptar su papel, utilizando diversos procedimientos, activos o pasivos.

De parte del educador, la oposición —o el desconocimiento más o menos voluntario— a una metodología renovadora de lectura real y efectiva presenta diversos aspectos y se produce a distintos niveles. Pensemos que, según investigaciones hechas con profundidad en muestras muy amplias y variadas, entre aquellos alumnos que han tenido una escolaridad normal y completa solamente un porcentaje bajo llega a ser realmente un buen lector, lector eficiente y autónomo.

A ello han contribuido las diversas vías impropias, inadecuadas, artificiosas, impuestas, que se han utilizado para «enseñar» a leer. A ello contribuyen también intereses comerciales que ofrecen procedimientos que se basan en el uso de libros para lectura colectiva y en voz alta, con contenidos que no solamente no están ligados a las vivencias ambientales y cotidianas del alumno, sino que frecuentemente presentan temas cuya generalidad y temática no tienen ningún interés para el presunto lector. Como también cabe citar que desde ciertas esferas de poder se sigue pretendiendo mantener un mandarín elitista. Este último es un aspecto no precisamente pedagógico, sino social, que en este momento no quiero recoger ni profundizar. Pero que es preciso no desconocer, no olvidar.

Siete movimientos pedagógicos, los más importantes de Francia, preocupados por el aprendizaje auténtico de la lectura y el dominio lector eficaz, llegaron a conclusiones coincidentes y firmaron en diciembre de 1985 un documento conjunto que no puede ignorarse.

Parecidas conclusiones se abren paso también en otros países, al tener preocupaciones semejantes sobre el fracaso escolar y el dudoso aprendizaje de la lectura.

A la labor de clarificación y de difusión de esta concepción científica de la lectura y de una metodología racional ha contribuido singularmente este libro, «La manière d'être lecteur».

No he de pretender explicar el contenido del libro. Quien tenga interés por conocerlo lo leerá sin duda, y hallará claras y amplias explicaciones. Pero me parece conveniente señalar de antemano, y así no se deje de tener en cuenta esta perspectiva, que leer es un ejercicio visual que lleva a la mente de forma directa el significado del escrito, sin pasar por la oralización y la escucha. Leer no

es pronunciar, no es descifrar oralmente el escrito, aunque sea veladamente. Precisa su comprensión y conlleva relacionarlo con conocimiento previos, ser capaz de anticipar el desarrollo del texto y de utilizar la información.

Si así entendemos la lectura de ello derivará una pedagogía distinta, especialmente si tenemos en cuenta también los mecanismos fisiológicos y mentales que funcionan en el saber leer y en los distintos tipos de lectura —estrategias— que utilizamos según la necesidad concreta.

El libro desarrolla con claridad como se aprende verdaderamente a leer y propugna cuál debe ser el método de aprendizaje, con unas líneas pedagógicas que difieren fundamentalmente de las ideas hasta muy recientemente indiscutidas.

Leer es todavía un instrumento de trabajo y de goce imprescindible, a pesar de que esta época de audiovisuales parece hacer menos necesario. También la informática requiere lectores veloces y seguros. Asimismo el escrito en carteles y en televisión acompaña y aclara imágenes que diariamente observamos.

Quien sepa extraer de este libro las consecuencias indispensables a una labor pedagógica eficaz y acertada habrá abierto su camino hacia nuevos horizontes didácticos de liberación cultural y de democracia real de amplias masas populares.

Hemos de ser capaces también de no contentarnos con saber más sobre la lectura, su ausencia y su adquisición. Precisa ponerlo en práctica con firmeza, perseverancia y consecuencia.

Me atrevo a esperar que la lectura de este libro de Jean Foucambert sea determinante reactivo en comprender los errores del pasado y plantear nuestro trabajo futuro como educadores cada vez más conscientes.

Importa, sin embargo, unir esfuerzos, institucionalizar este nuevo enfoque, intercambiar experiencias para transformar un proceso a menudo difícil en un ancho camino de éxito y satisfacción.

Comunicación, intercambio, unidad de acción son claves para una transformación, para una nueva realidad.

Josep Alcobé

Notas a la segunda edición

Este libro se editó por primera vez en 1976. En aquel momento, formó parte de un movimiento muy generalizado que cuestionaba diversas convicciones respecto a la lectura. Hoy, nadie querría arriesgarse a confundir aprendizaje y enseñanza, lectura y descifrado, lectura en voz alta y oralización... Pero, sin que ése sea un balance exacto, hay que plantearse sino estamos solamente ante una moda que expresa una cierta conciencia teórica pero que, en la práctica, no va más allá de la adopción de un vocabulario novedoso.

Si bien las reflexiones han cambiado de tono, la práctica no ha cambiado, siendo ésta más difícil de transformar puesto que se siente avalada por el sentimiento de novedad... Creo que es indispensable llevar a cabo un esfuerzo sistemático de análisis para desenmascarar la incoherencia entre una serie de supuestos modernizantes y unas acciones conservadoras descritas con excesiva ligereza.

No basta con decir que la lectura es la atribución directa de un significado a lo escrito; ¿Cómo nos proponemos a ayudar al niño a convertirse en lector?

Y, cuando los procesos pedagógicos reales comportan otras mediaciones, ¿cómo explicar el desfase entre lo que el niño quiere aprender a hacer y lo que hace para aprender?

Esta segunda edición no aporta ninguna modificación al texto de la primera. He preferido completarla con cuatro colaboraciones aparecidas desde 1976 en «École liberatrice», en la revista «BCD», en los dossiers de la «OFRATEME» y en «Education».

Agradezco la autorización a los responsables de estas publicaciones.

J.F.

Situación del problema

La enseñanza de la lectura lleva mil años de retraso.

F. Richaudeau

Este libro tiene por objeto presentar un conjunto de prácticas pedagógicas en relación con el aprendizaje de la lectura en el niño de dos a once años, así como situar su proceso y sus orígenes entre las tendencias que se manifiestan en este campo. Y, puesto que propone otro tipo de acercamiento a la lectura e intenta justificarlo en el terreno teórico, es necesario demostrar que un cambio de tal magnitud viene reclamado por los mediocres resultados que se obtienen con los métodos tradicionales. Es la única razón para desear algo distinto.

¿De dónde provienen los malos resultados?

No me extenderé en la crítica de la situación actual puesto que resulta desagradable y demasiado fácil tomar como blanco una institución o unas personas cuya honestidad es indiscutible. Además, *el problema de la lectura va mucho más allá del marco de la escuela*: La lectura es una práctica social que cumple una función de comunicación, pero su aprendizaje, a través de la escuela, es una realidad social que permite una selección. Estos dos aspectos, el papel de la lectura en la sociedad y el papel de la escuela en la selección, si bien conciernen al ciudadano, escapan al pedagogo. ¿Qué sucedería si todos los individuos tuvieran acceso, gracias a una lectura eficaz, a todo lo que se escribe? ¿Qué ocurriría en la escuela si todos los niños lo lograran por igual? El nivel de lectura depende (por lo menos en la misma medida) tanto del papel que el sistema social pretende otorgar a la lectura como de las prácticas pedagógicas en sí mismas. Es ilusorio creer que el sólo hecho de emplear nuevas técnicas puede modificar profunda-

mente unos comportamientos (en este caso, una manera de ser lector), independientemente de otras transformaciones, en la misma línea de los elementos exteriores a la pedagogía. Es una batalla que hay que librar en un vasto frente.

En pocas palabras, si los resultados en lectura son los que son, no es a causa de un desgraciado azar; pero sí es importante intentar entender qué sucede en la escuela para que éstos sean así; dicho de otra forma, la política de la lectura va más allá de la pedagogía, *pero es siempre la pedagogía la que sirve de instrumento a esta política*. ¿Cómo? ¿Puede hacerse de otra forma?

La actual pedagogía de la lectura es el resultado de un proceso histórico.

Cuando, al principio del desarrollo industrial, la Tercera República instituyó la escuela obligatoria, se aprovecharon los métodos de lectura que ya se empleaban antes. Algo mejorados, ya que los largos años necesarios para descifrar el primer texto se fueron reduciendo progresivamente. El sistema se reveló eficaz como medio de alfabetización; permitió al conjunto del cuerpo social descifrar los carteles, órdenes de movilización, prohibiciones, que los poderes públicos pegaban en lugar visible, así como los modos de empleo esenciales. También permitió a una minoría acceder a una lectura eficaz, sutil, cultivada; *y es esta posibilidad, muy dependiente de las prácticas familiares, la que garantizaba y garantiza aún la selección escolar*.

Pero este proceso de alfabetización demuestra estar mal adaptado cuando de lo que se trata es de aumentar el número de niños susceptibles de sacar provecho de una escolaridad prolongada. De manera que, desde hace unos quince años, se multiplican los esfuerzos para mejorar el rendimiento de los métodos de lectura sin demasiados resultados, y se hace indispensable saber por qué. Para evaluar a «grosso modo» el nivel lector de la población, resulta cómodo referirse al hecho de que, para cada individuo normalmente preparado para la lectura, ésta comporta una eficacia para transmitir la información de más del doble de la que se consigue por audición de la misma información. Si nos marcamos como objetivo este criterio, y es un criterio modesto comparado con los resultados de lectores muy entrenados, y si se evalúa la eficacia de la lectura en una banda de edades recientes, se puede estimar que el sistema actual apenas si permite alcanzar el 50% de este objetivo. La mitad de los niños, al final de la escolarización elemental* alcanzan un nivel de lectura que no sobrepasa en eficacia (rapidez y comprensión) al que obtienen por medio de la audición; se mantendrán en este estadio algún tiempo y después se producirá una rápida regresión. Menos de la mitad del resto llegarán al criterio indicado; y cabe aquí repetir que este criterio no presupone ninguna predisposición especial, tan sólo un aprendizaje correcto.

* Ver N. de la T. en página siguiente.

Durante este tiempo, la cantidad de informaciones escritas aumenta, y, contrariamente a lo que se afirma a veces, no existe ningún campo de actividad (trabajo, diversión vida familiar y social, salud, etc.) en el que no merezca la pena leer mejor; si bien una encuesta ha revelado que el 50% de los franceses no abrían jamás un libro, no es precisamente en este nivel donde se evidencian más los defectos de lectura. Podríamos incluso pensar que la pobreza de estos resultados se debe a un funcionamiento excesivamente mediocre del sistema existente que no consagraría a la lectura los esfuerzos necesarios. En absoluto. El último año de maternal está ya marcado, de una forma u otra, por la perspectiva del curso preparatorio; éste último es el curso más difícil de la escolaridad, el que provoca mayor número de repetidores y de fracasos, el que ofrece a los jóvenes alumnos las condiciones de vida más duras, más amenazadoras; no es infrecuente que el niño reciba dos horas diarias de una enseñanza de la lectura que todos consideramos difícil y en la que es preciso tener éxito puesto que la posibilidad de ir más despacio supone la amenaza de repetir curso.

El curso preparatorio es, pues, el más académico de todos, aquel cuyas actividades son menos variadas, el que se resiste más a los esfuerzos de transformación: el niño debe aprender a leer y todo queda en suspenso en espera de dicho acontecimiento. Se establece así, en la escuela, un hábito del que después costará desembarazarse.

La ineficacia de este lento y pesado sistema se pone de manifiesto también en la inflación de las prácticas medicas que rodean la lectura. Continuamente oímos hablar de prevención y de reeducación; el niño que logra este aprendizaje aparece casi como un

* Para los lectores que no están familiarizados con la nomenclatura y abreviaturas de la escolaridad en Francia y teniendo en cuenta que se han traducido los nombres de los cursos al castellano pero no las abreviaturas y que, además, esta nomenclatura no tiene ningún parecido con la de la E.G.B. española, se ofrece aquí una tabla de correspondencias edades-cursos de la escolarización obligatoria en Francia:

AÑOS	NIVEL	(GS)		
3-6	Grande Section	(GS)	École maternelle	} Enseignement obligatoire
6-7	Cours Préparatoire	(GP)		
7-8	Cours Élémentaire 1	(CE1)	École Primaire	
8-9	Cours Élémentaire 2	(CE2)		
9-10	Cours Moyen 1	(CM1)	} École Secondaire	
10-11	Cours Moyen 2	(CM2)		
11-12	Sixième (6 ^e)		} École Secondaire	
12-13	Cinquième (5 ^e)			
13-14	Quatrième (4 ^e)		} École Secondaire	
14-15	Troisième (3 ^e)			
15-16	Seconde (2 ^e)		} Études Professionnelles	

(N. de la T.)

privilegiado. ¿Es necesaria una predisposición especial para beneficiarse de los métodos empleados?

Sin ella no habría más remedio que recurrir a la ayuda del psicólogo, logopeda, reeducador psicomotriz, psicopedagogo, etc. Conocedor de las posibles consecuencias a nivel de empleo, no diré ni el número de especialistas públicos y privados que viven principalmente de los fracasos en lectura, ni el número suplementario que los mismos sindicatos de enseñantes consideran necesario, ni la parte del presupuesto de Educación Nacional ni de la Seguridad Social que se dedica a estos conceptos. Pero, gracias a la lectura, o gracias a la dislexia, que viene a ser lo mismo, se ha creado *un nuevo mercado infantil* comparable al que apareció a principios de siglo con los niños calificados de anormales. Nadie vuelve a poner en tela de juicio un sistema tan mortífero y cada cual se escuda tras la intervención de brigadas especializadas. Mientras que aprender a hablar, a andar, e incluso a contar con los dedos, conserva su carácter natural y alegre, el aprendizaje de la lectura resulta, continuamente, para padres, niños y maestros, algo cercano a la tragedia. Esta dramatización del asunto abre las puertas a una confrontación técnica a nivel tanto del material como de los conceptos y el vocabulario empleados; la lectura se convierte en la presa de especialistas de vocabulario ambiguo y el enseñante llega a convencerse de que sus conocimientos no le permiten intervenir, salvo para un restringido número de alumnos etiquetados de normales. De tal manera que todo se agrava y el aprendizaje¹ se separa aún más de la vida del niño.

¿Cómo se hace cuando se hace «bien»?

¿No podemos pensar que los esfuerzos emprendidos recientemente por los innovadores se dirigen a atacar el mal en su raíz? Para analizar, incluso someramente, las orientaciones que prevalecen en los últimos años, hay que destacar las siguientes directrices:

1. En el curso de este capítulo y de los dos siguientes, se construirán definiciones de *aprendizaje del acto de leer*, y de *enseñanza del acto de leer* que pueden diferir de las que maneja el lector cuando encuentra estas expresiones o cuando las emplea. Una falta de comprensión podía establecerse ya por el hecho de que las palabras no tienen el mismo significado para todo el mundo. Aunque el autor ya no tiene ningún poder sobre el uso que se haga de su libro es, sin duda, recomendable proceder a una lectura de este capítulo y de los dos siguientes para contrastar el conjunto de los elementos del problema y después volver a éste para llegar a una posición común. En espera de estas definiciones, para señalar los posibles desacuerdos, estas palabras se presentarán, a veces, entrecomilladas: «---».

A nivel de principios

En el plano pedagógico, se proclama a menudo que la guerra de los métodos no tendrá lugar, o en el caso de los más antiguos, combatientes del método «global» o del «sintético», que la guerra ha terminado. Del primero se ha conservado la importancia de la lectura² real desde las primeras palabras aprendidas globalmente y la necesidad de conceder un lugar importante a los aspectos funcionales y afectivos del aprendizaje³; ya no se olvida que aprendiendo el mecanismo de la lectura *se adquiere también un mecanismo de comunicación*. Del segundo se ha conservado la presentación sistemática y rigurosa de los elementos inferiores a la palabra y de los diversos componentes de la lengua escrita.

Si tuviéramos que decidir, a la vista del terreno conquistado, sobre la ventaja de uno u otro método, tendríamos que conceder, sin duda, la victoria al método sintético.

No porque los empréstitos al espíritu del método global no tengan una cierta importancia en el proceso actual sino porque mientras que la casi totalidad de los principios del método sintético se han conservado, aspectos del método global han desaparecido o no se les concede el mismo valor; ello sucede, por ejemplo, con la noción del acto de leer que había incitado a Decroly a la búsqueda de un aprendizaje ideo-visual y cuyo adjetivo «global» se utiliza más frecuentemente pero remitiéndonos a las estrategias preceptivas y al papel de análisis.

En el plano estrictamente técnico, se nota una evolución en la continuidad. Una posición clave no ha cambiado pues en ello estaban ya de acuerdo todos los adversarios en el terreno de la lectura: el niño, para aprender a leer, debe aprender, desde el principio (desde que lo descubre), alguna cosa que le permitirá establecer una correspondencia entre lo oral y lo escrito. El método sintético ha trabajado mucho tiempo en la dirección de lo escrito hacia lo oral presentando primero los elementos constitutivos de lo escrito, las letras y sus agrupaciones en sílabas dando sus correspondencias sonoras. Hoy bajo la influencia de la lingüística, se tiende a presentar los elementos constitutivos de la lengua oral, que son los sonidos, para asociarles las grafías correspondientes. Puesto que la lengua se construye con palabras (varias decenas de millares) y puesto que las palabras se componen de sonidos (treinta y seis para el francés), parece muy eficaz, para tener acceso a la lengua escrita, aprender las varias centenas de grafemas que corresponden a los treinta y seis fonemas del francés. El acento re-

2. Véase nota 1.

3. Véase nota 1.

cae, pues, sobre el análisis auditivo, sobre la codificación de los sonidos y la decodificación correspondiente; la escritura se aprende en el mismo momento que la lectura: la lengua escrita se conquistaría entonces a partir de la lengua oral, adquirida con anterioridad. El método ha evolucionado, pues, ya que de silábico ha pasado a ser fonemático; *la adquisición de la correspondencia entre lo oral y lo escrito a partir de los elementos más simples*. Es preciso insistir en que este principio de base nunca ha sido seriamente contestado por el método global, la controversia se centraba, sobre todo, en la oportunidad de abordar el estudio de esta correspondencia, inmediatamente para los unos, después de una más o menos larga familiarización con lo escrito para los otros. El método global se opuso, pues, rápidamente al método sintético en nombre de un proceso analítico y bien poco en función de una concepción ideo-visual de la lectura que le habría podido conducir a cuestionar la necesidad de recurrir a lo oral.

Las diferentes etapas

En el plano cronológico, la enseñanza de la lectura se divide en tres períodos que se diferencian de manera bastante clara:

En maternal

Una pre-iniciación antes de la edad de seis años cuyos principios nacen de las supuestas necesidades para superar la fase siguiente, o de la observación de las carencias de los niños más mayores que han fracasado en la lectura. El conjunto de estos principios descansa en un concepto de madurez para la lectura, de «reading readiness», sobre el que se basan también las pruebas o baterías predictorias que pretenden detectar el momento más oportuno para que el niño empiece el «aprendizaje» de la lectura, así como la probable duración de este aprendizaje. Esta pre-iniciación pretende, pues, asegurar en el niño un cierto número de «pre-requisitos». Unos se refieren a habilidades no específicas de la lengua: habilidades motrices, preceptivas, memorísticas, espacio-temporales, etc. Otros se dirigen hacia aspectos de la comunicación: dominio de la lengua oral, ejercitación de la función simbólica, análisis de la cadena hablada, entrenamiento para la codificación y decodificación con signos convencionales, desarrollo de la práctica de la narración, etc. Algunos, por fin, constituyen una sensibilización específica hacia lo escrito: creación de un ambiente rico en libros, álbumes, etc., lecturas frecuentes de cuentos, historietas que dan lugar a múltiples actividades de expresión, transcripción de frases pre-

paradas por los niños, etc, aprendizaje global de algunas palabras, estudio de algunos sonidos, etc.

Todas estas actividades se basan, pues, por una parte en la certeza de que el niño aún no puede aprender a leer, por otra parte en la esperanza de que se le puede preparar útilmente para aprender o más exactamente, a seguir la enseñanza que se impartirá en el curso preparatorio. Es preciso señalar también que, desde hace algunos años, se desarrolla una corriente que tiende a enfrentar efectivamente a los niños, desde la escuela maternal, a leer, pero con un código que no es el que utiliza después. Así, hemos visto niños que trabajaban con pictogramas e ideogramas, cuando el sentido o la palabra se podían traducir con un dibujo convencional. Ahora vemos a los niños utilizando fonogramas, mientras que los fonemas que obtienen por análisis de lo oral los codifica con signos convencionales están copiados del alfabeto fonético internacional.

La intención de tales tentativas es doble:

- Aprendiendo una lectura más sencilla, el niño aprendería a aprender a leer.
- El proceso utilizado ejercita, en el caso de los picto o ideogramas, la función simbólica y la codificación, en el caso de los fonogramas, el desmenuzamiento de la cadena oral hasta la segunda articulación, la de los fonemas.

En el curso preparatorio

Viene a continuación, para los niños de seis años, el «aprendizaje» propiamente dicho que empieza en el curso preparatorio para prolongarse a menudo hasta la mitad del curso elemental, primer año. Los itinerarios siguen variando mucho de una clase a otra, pero como he señalado en las páginas precedentes, todos se proponen proporcionar al niño, o hacérsela conocer, la noción del sistema de correspondencia entre el código oral y el código escrito. Nos encontramos aquí ante un postulado masivamente aceptado, heredado de un encadenamiento de razonamientos, de observaciones, de condicionamientos históricos, que resulta difícil de desenredar y del cual parece incluso incongruente querer examinar el fundamento.

Puesto que lo escrito es la codificación de lo oral y que el niño se mueve ya correctamente en lo oral, le basta con aprender como pasar del primero al segundo para leer, y del segundo al primero para escribir. *El niño debe aprender cómo se escribe la lengua oral y cómo se pronuncia la lengua escrita:* entonces habrá adquirido los «mecanismos de base».

Las siguientes citas son muy representativas de las distintas corrientes que se pueden encontrar actualmente y que están todas de acuerdo, por lo menos en este aspecto:

De Mme. Borel-Maisomy que inspira directa o indirectamente numerosas corrientes reeducadoras: «Leer es, ante un signo escrito, reconocer su sonorización»

De Mme. Paule Mezeix, en el libro que publicó la Ed. A. Colin en 1971 con M. Vistoroky: *Apprendre à lire*, (pág. 8):

«Cuando el niño empieza el aprendizaje de la lectura, la práctica de la lengua hablada le ha enseñado a asociar las ideas con los sonidos combinados en palabras y en frases.

»Aprender a leer es, pues, aprender a reconocer los signos gráficos haciéndolos corresponder a palabras con sentido.

»Cuando sabrá leer, no necesitará pronunciar las palabras, leerá con los ojos. Para ser capaz al mismo tiempo de expresarse por escrito, debe aprender a escribir, es decir, reproducir exactamente el dibujo de los signos.»

De M. Charles Touyanot en su libro *Lecture et conquête de la langue*, publicado por Nathan, también en 1971 pero que, bajo la influencia de la fonética y la fonología, señala una evolución (pags. 62, 63): «...es preciso partir siempre de la experiencia del niño, es decir, en este caso, de los conocimientos intuitivos de la materia sonora de la lengua; es normal que el niño se fije en los fonemas más identificables, los más corrientes o incluso en las oposiciones y parentescos entre fonemas.

»...es natural que todas estas actividades que preceden al análisis-síntesis se ordenen de lo fonético a lo gráfico, y que después se establezcan en un vaivén permanente entre los dos órdenes.

»...Mientras que en el caso de los métodos habituales el esfuerzo se dirige desde el principio hacia la combinatoria gráfica, conviene más bien dirigirlo hacia la combinatoria fonemática abordando de la manera más sencilla las correspondencias entre fonías y grafías...»

Por fin, porque se trata de un método de gran éxito en Canadá y que está haciendo escuela en Francia, sacado de *Apprentissage du français par Le Sablier, Guide pédagogique abrégé, Montreal 1967*.

«La adquisición del mecanismo de la lectura corresponde a la toma de conciencia de la reversibilidad del fenómeno. Para que el niño pueda traducir las letras por sonidos, es preciso que haya tomado conciencia de que los sonidos se traducen por letras o por grupos de letras. De ahí la importancia del deletreo fonético...

»la clave del éxito reside en la práctica cotidiana del deletreo fonético...

»Si el enseñante practica asiduamente el deletreo fonético, más del 80% de los niños leerán cualquier texto en junio, los otros irán ya por buen camino...»

»El niño lee cuando puede descifrar cualquier palabra completa-

mente⁴. Ante la palabra "fotógrafo" el niño procede mentalmente a descifrar la palabra. Después de reconocerla, el niño dice la palabra. Ya sólo le queda, entonces, acelerar el ritmo de la lectura...»

Como escribió Gaston Mialaret, la lectura debe dar al niño «la posibilidad de transformar rápidamente, y sin error, el texto escrito en otra cosa»; pero en el nivel inicial del aprendizaje parece que, para acceder al contenido del pensamiento, esta «otra cosa» sólo pueda ser el lenguaje oral.

Todo sucede como si, para los pedagogos, por lo menos durante el aprendizaje, la lengua escrita utilizara un simbolismo con segundas intenciones: una primera intención de lo escrito a lo oral, una segunda intención, de lo oral al significado: *pero de manera que nunca el simbolismo directo, de lo escrito al significado, pueda ser objeto de un aprendizaje específico, y menos aún que el niño pueda abordar la lectura directamente como lo que será: un medio para captar sin intermediarios el significado mental.*

Este proceso de aprendizaje de la correspondencia, que los autores llaman adquisición del mecanismo de lectura, ocupa la parte esencial del curso preparatorio y exige, según los niños, de seis a doce meses escolares, de trescientas a setecientas horas de trabajo.

Después del curso preparatorio

Viene, entonces, el post-aprendizaje que se extiende desde el curso elemental 1 al curso elemental 2, y aún más allá, si tenemos en cuenta que los momentos de lectura comentada que se dan en el primer ciclo constituyen un entrenamiento continuo para la exploración de un texto.

Los rasgos más importantes de este post-aprendizaje son tres:

Por una parte, la lectura en voz alta ocupa un lugar importante, sin duda porque permite controlar la capacidad de sonorizar un texto escrito, porque permite verificar la comprensión a través de la búsqueda de la entonación correcta en la lectura expresiva; *pero sobre todo porque es absolutamente coherente con el principio fundamental del aprendizaje del curso preparatorio.* Si leer es comprender un texto escrito porque lo transformamos en oral, es preciso automatizar este mecanismo de transformación hasta que la atención dedicada a su realización deje de ser una barrera para la comprensión del discurso.

Es, pues, leyendo mucho y de una manera cada vez más fluida, en voz alta, como las necesidades técnicas dejarán, poco a poco, de ocupar el campo de la consciencia y la mente se hallará cada vez más disponible para captar el significado mental.

Por otra parte, y es un hecho bastante reciente, se concede una importancia cada vez mayor a la lectura silenciosa, reconociendo-

4. Subrayado por el autor.

la como la forma habitual, si no exclusiva, en que lee el adulto. Se tiene, pues, que bajar o cortar el sonido de la lectura en voz alta para interiorizar el habla y obtener una lectura silenciosa. Pero las cosas no están muy claras, ya que cada cual se da cuenta de que esta forma de lectura no sigue realmente la línea de lo que había sido planteado hasta entonces. Existe un material llamado de entrenamiento para la lectura silenciosa o de control de la comprensión, pero en realidad, no se sabe bien como afrontar las dificultades de lectura a este nivel y *no existe en el arsenal pedagógico ninguna manera de intervenir para ayudar a un alumno en la lectura silenciosa excepto el que consiste en hacerle leer en voz alta o hacerle «repasar letra por letra»*

La tercera característica de este post-aprendizaje aparece a través de una política de lectura en la escuela elemental. Se trata de incitar a los niños a que lean. En este campo queda mucho por hacer puesto que las bibliotecas escolares son de una pobreza entristecedora y las relaciones con la biblioteca pública o ambulante son aún poco estrechas. Este esfuerzo sería insuficiente en sí mismo, pues la desafección con respecto a la lectura se produce en gran medida por razones técnicas: para desear leer y leer mucho, es preciso leer suficientemente bien para hallar en ello satisfacción, y para leer así, se necesita leer mucho. Este círculo vicioso en el que se hallan encerrados muchos niños sólo podría romperse aportando una ayuda específica que permitiese progresar y ganar eficacia; ahora bien, esta ayuda brilla por su ausencia: el pedagogo francés no sabe qué hacer para ayudar al niño a leer mejor salvo volver a «hacerle leer en voz alta o hacerle repasar letra por letra», o pedirle que lea mucho... con lo cual se supone que se resuelve el problema. *Es señal de equilibrio y buena salud no utilizar la lectura hasta que su eficacia no ha sobrepasado la de los otros medios de comunicación.*

¿El mecanismo de base...

Para aislar el aspecto fundamental de la actual pedagogía de la lectura y de sus vías de investigación, se puede decir que existe un acuerdo sobre lo que constituye el aprendizaje del mecanismo: *el niño debe aprender a asociar unos determinados sonidos a unos determinados signos escritos para transformarlos en signos orales a partir de los cuales se extrae un significado.*

Este mecanismo se llama desciframiento, pero como esta palabra también evoca una cierta dificultad, un penoso esfuerzo de delecteo, puede preferirse la palabra *oralización* que traduce bien este tránsito obligado. Por lo menos durante el aprendizaje, la palabra escrita no es un significante, no es más que la codificación del significante, y este significante es oral; para alcanzar el signi-

ficado es preciso, pues, decodificar la palabra escrita, oralizarla. Se han llevado a cabo grandes esfuerzos, sobre todo gracias a un mejor conocimiento de la lengua, para facilitar esta transcodificación y es en estos aspectos en los que se basa fundamentalmente la innovación.

De la misma manera, existe un acuerdo casi unánime sobre la importancia de la escuela maternal en la expansión del niño y en el desarrollo de todas sus actitudes entre las cuales aquellas que le permitirán «aprender» fácilmente a leer. Pero las nociones son más vagas en lo que concierne al post-aprendizaje; parece que sea necesario desarrollar el gusto por la lectura y la aptitud para la lectura silenciosa sin que sea posible discernir el vínculo con lo precedente.

Brevemente, para resumirlo aún más, el aprendizaje de la lectura es la gran aventura del curso preparatorio, es la adquisición de un mecanismo; lo que va antes prepara para ello, lo que va después dispensa de su perfeccionamiento. Se dice del niño de seis años que no sabe leer y del niño de siete años que sí sabe leer.

Si el lector de este libro conoce bien lo que se hace en las escuelas y las nuevas tendencias de la enseñanza de la lectura, se dará cuenta de que no hay ninguna intención polémica en lo que precede; pero, para plantear el problema, objeto de este libro, estoy obligado a adelantar ahora algunos puntos que sólo podré justificar en los capítulos siguientes.

... es irrefutable?

Es preciso, pues, preguntarse si la orientación actual de la enseñanza de la lectura es capaz de modificar sensiblemente los resultados que conocemos. Esta orientación señala una continuidad total con el principio fundamental que ha dominado ampliamente las concepciones pedagógicas y que nunca es objeto de debate: el modelo implícito según el cual el niño aprende a leer aprendiendo a oralizar.

Para saber si los esfuerzos actuales son capaces de modificar sensiblemente los resultados es preciso intentar saber de dónde provienen estos resultados que se consideran malos, y con razón:

— Pueden provenir, por una parte, de las formas erróneas que se han empleado para ayudar al niño a aprender a oralizar.

— Por otra parte, pueden provenir de un primer error, fundamental, a nivel del principio general sobre el que se ha decidido basar el trabajo.

¿Podemos ahorrarnos una reflexión sobre el modelo implícito de aprendizaje a partir del cual intervenimos? ¿Es tan evidente que el niño aprende a leer aprendiendo a oralizar? ¿Qué hay en el origen de esta certidumbre? Además, es muy sencillo: si podemos expli-

car de qué manera el niño aprende a leer al aprender a oralizar, todo lo que mejore el aprendizaje de la oralización debería mejorar la lectura; pero si el niño no aprende a leer de esta manera, todas las actividades que apuntan hacia la oralización son poco útiles, inútiles o perjudiciales para la lectura.

En tal caso, una evolución de los resultados no podría provenir más que de una transformación profunda de la práctica pedagógica, no de la mejora de las actividades existentes.

Esta explicitación del modelo de aprendizaje de la lectura, dicho de otro modo, la descripción del proceso que conduce a la lectura, parece una etapa capital. Hay que aclarar dos objeciones para evitar discusiones inútiles:

Se dice a menudo que existen múltiples maneras de aprender a leer, tantas como niños; es verdad, el aprendizaje es un proceso muy personal, pero el conjunto de todos estos aprendizajes individuales define un modelo general que obedece a condiciones muy precisas.

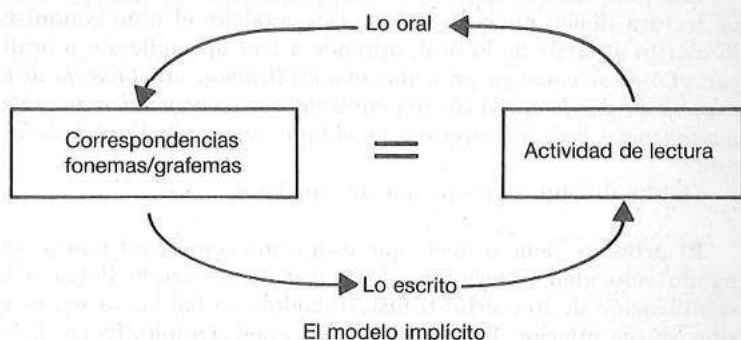
Se dice también que hay múltiples maneras de leer; no cabe duda pero la «única» es, finalmente, la manera general que posibilita todas las otras; nadie pretenderá que saber leer muy lentamente y pronunciando todos los sonidos con los labios sea una forma más de leer. De tal manera que, para avanzar en la definición del modelo de aprendizaje de la lectura, es importante saber bien qué es la lectura y basarse a continuación en una teoría pedagógica.

Para llegar al punto central de la discusión: *es preciso comprobar el modelo implícito de la metodología actual tratando de saber si permite explicar el tránsito entre las actividades de partida, las que son objeto de la intervención pedagógica, y las actividades de llegada, las que caracterizan el funcionamiento lector.*

Se ha reflexionado sobre la lengua escrita, no sobre la lectura

La enseñanza de la lectura se basa, de hecho, en una concepción de la lectura que viene determinada, no por un análisis del acto de leer, sino por un análisis del objeto sobre el que se ejerce esta acción; dicho de otro modo, la enseñanza de la lectura no viene definida por la respuesta a la pregunta: «¿Qué es la lengua escrita que leemos?», sino por la respuesta a la pregunta: «¿Qué es el acto de leer?». Al ser ésta definida como segunda en relación a lo oral, y apareciendo a menudo (aunque se afirma por otra parte su autonomía relativa) como una transcripción, una codificación de lo oral, se hace posible asimilar el aprendizaje de la lectura al aprendizaje de la lengua escrita, y el aprendizaje de la lengua escrita al aprendizaje de las correspondencias con la lengua oral, para llegar finalmente a la definición del aprendizaje de

la lectura como aprendizaje de las correspondencias entre lo oral y lo escrito.



Es importante insistir sobre esta asimilación rápida del aprendizaje de la lectura a lo que sería el aprendizaje de la lengua escrita, pues el hábito de esta carambola se extiende y se llega a justificar con ello que la lectura se aprende así *puesto que* la lengua escrita es así. Se trata de una confusión absolutamente peligrosa. Cuando el niño aprende a hablar y a comprender, porque habla y porque escucha, lo que desarrolla son funcionamientos de habla y de escucha, es decir, *una determinada manera de ser, de hacer, de comunicarse, de estar en relación con los seres y las cosas*; el niño no aprende la lengua oral, en el supuesto de que la lengua oral pudiera existir independientemente del habla, de la suya y de la de los demás. La lengua oral no es un saber que pueda transmitirse, aprenderse como tal: lo que se aprende es el habla. El niño aprende a hablar y crea así la lengua oral. Lo que aprende es una manera de «ser hablante», es un funcionamiento.

Lo mismo sucede con la lengua escrita, tan sólo existe en la medida en que un niño habrá aprendido a leer y a redactar. No existe fuera de lo que hace con ella, no se aprende independientemente del acto de leer y redactar. *La lengua escrita no es otra cosa que una práctica. Se crea a través de esta práctica, y esta práctica es lo que se aprende. Lo que interesa al pedagogo es saber qué es esta práctica, si quiere ayudar al niño a adquirirla* (lo cual no significa que debe «ignorar» la lengua escrita, sino que ésta le interesa por las coacciones específicas que impone a la práctica). De tal manera que, en lo que concierne a la lectura, no es evidente que la aproximación fonética sea importante... Cuando uno de esos especialistas tercia en materia de lectura, siempre me recuerda un poco a aquel químico que quería enseñar natación ¡porque conocía bien la composición de la molécula del agua! El drama de la escuela es que cuando el niño se ahoga se considera un suicidio, no un homicidio voluntario...

¿Cómo creemos que aprende un niño a leer?

Sea cual fuere el origen de esta concepción, todos los procesos de lectura tienen pues, en común este modelo: el niño conquista lo escrito a partir de lo oral, aprende a leer aprendiendo a oralizar. *¿Cómo se consigue presentar una explicación satisfactoria de la manera en que lo enseñado inicialmente —la correspondencia grafo-fonema— llega a convertirse en el funcionamiento final de la lectura?*

Habitualmente se proponen tres modelos:

El primero viene a decir que esta oralización continuará, ganando velocidad, interiorizándose; leer sigue siendo llegar a la significación de lo escrito transformándolo en habla, ya sea exterior, ya sea interior. Es lo que propone, por ejemplo, Pierre Lefavrais en un artículo aparecido en diciembre de 1974 en el Boletín de la Asociación francesa de psicólogos escolares:

«Cada signo, letra, sílaba, palabra o grupo de palabras es un estímulo que provoca el movimiento de un efector, en este caso los órganos fonadores... El lector oye lo que ha formulado, y es la audición lo que provoca la evocación de imágenes y diversas percepciones... Estas percepciones conducen al lector a la ideación y, por fin, a la emoción. La duración de este proceso es, evidentemente, muy breve... Desde el momento en que el lector ha oído lo que ha formulado, se encuentra en la situación de un oyente que escucha el lenguaje de otra persona...»

Así, aprendiendo a oralizar, se aprendería a leer puesto que leer es oralizar. Esta explicación sería aceptable si no fuera porque está en contradicción con la descripción del acto de leer: *todo lo que se sabe de la lectura invalida la tesis de la conservación de la oralización en el funcionamiento final*

El segundo modelo admite que existe una diferencia de índole entre lo que el niño aprende y lo que hará a continuación y explica el paso de lo uno a lo otro a través de un resorte que funcionaría en un momento determinado. Esto es lo que se desprende de los razonamientos de André Inizan (Les amis de Sèvres, n.º 2-1970).

«Querría distinguir dos tipos de actividad léxica: el acto léxico de quien aprende a leer y el del lector completo. Y no veo en ello solamente una diferencia de gradación, de velocidad, por ejemplo, sino una diferencia de índole. Igual que teclear "Señor" en la máquina, para una mecanógrafa y para un no iniciado, son dos actos diferentes. De la lectura del aprendiz a la del lector completo no hay continuidad sino metamorfosis».

Hablar de metamorfosis es quizá pensar que las mecanógrafas aprenden a teclear con un sólo dedo y que un buen día, el día de la metamorfosis, se levantan y se ponen a teclear con todos los dedos. Ahora bien, los profesores de mecanografía proponen a sus

alumnos una actividad de la misma índole que la de la conducta final: desde el primer día los dedos están en su sitio sobre las teclas y los ojos no miran el teclado. Parece que en el aprendizaje, en todo aprendizaje, se da una necesaria continuidad. En apariencia, se puede comparar con la oruga y la mariposa. Esta explicación sería aceptable si no estuviera en contradicción con lo que sabemos del aprendizaje.

El tercer modelo admite, al igual que el segundo, la diferencia de índole entre el punto de partida y el punto de llegada y explica la posibilidad de un paso o tránsito a través del hecho de que la oralización permite *conocer* la palabra y se hace entonces posible *reconocerla* en el momento de la lectura; es lo que dice Mme. Mezeix en el pasaje antes citado: «Aprender a leer es, pues, aprender a reconocer los signos gráficos haciéndolos corresponder a palabras con sentido⁵...»

Pero saber leer es leer con los ojos, es atribuir directamente un sentido a los signos gráficos.

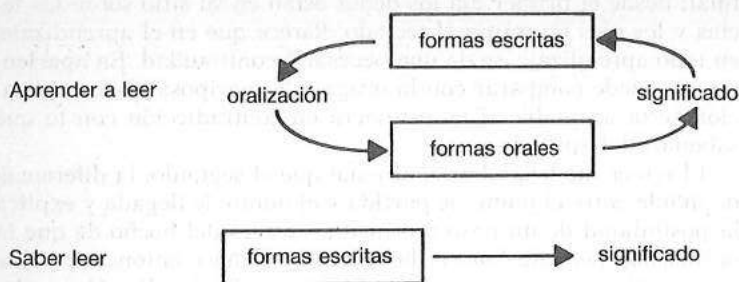
Esta explicación es interesante y nos orienta hacia algo distinto. Comporta, desde luego, una confusión entre reconocer y comprender: oralizando los signos gráficos se puede conseguir una forma oral significativa y comprender así los signos gráficos; reconocerlos es algo bien distinto que está en relación con la memoria visual. ¿Cómo se puede llegar a atribuir directamente un significado a una forma escrita cuando se ha aprendido a considerarla como un medio de llegar a una forma oral? Podemos imaginar que a fuerza de asociar esta forma escrita a una forma oral de la que extraemos un significado, uno se acostumbra a considerarla en sí misma como un significativo; y que es entonces cuando aprendemos a leerla y cuando sabemos leerla. Lo cual implica que es necesario que cada palabra haya sido encontrada numerosas veces para que pueda ser leída. A partir de lo cual la oralización se presenta como un medio de atribuir un significado a una forma escrita, pero, a diferencia del primer modelo, este medio no es el que se utilizará a continuación; la oralización no es un constituyente de la lectura sino tan sólo un medio para aprender a leer. El modelo puede entonces presentarse así:

«Saber leer es leer con los ojos, es obtener un sentido directamente de los signos gráficos»

«Aprender a leer es aprender a comprender los signos gráficos, a atribuirles un sentido»

«Haciendo corresponder unos signos gráficos a unas palabras, se les puede, en determinadas condiciones y a la larga, atribuir un sentido que ellos restituirán después».

5. Hay que señalar en este punto, puesto que se trata de atribuir un *significado*, que los signos gráficos en cuestión son ciertamente palabras o grupos de palabras, pues las letras y las sílabas tienen un «sonido» y no un «sentido».



¿Y si no fuera necesario oralizar?

Se comprende así el papel que juega la oralización: tiene que conducir a extraer un sentido directamente de los signos gráficos; *pero está por saber si es un medio seguro, rápido, eficaz, en todas las situaciones*. De tal manera que este modelo, a diferencia de los otros dos, ayudando a comprender como es posible el aprendizaje, *relativiza el papel de la oralización*, la convierte en un medio, probablemente entre otros, no en un punto de partida.

Todos los intentos de explicar como aprende a leer el niño partiendo de la oralización se refieren siempre a uno de estos tres modelos. El primero no funciona porque conduce a un análisis erróneo de la lectura. Procuraré demostrarlo en el capítulo en que describo en qué consiste este funcionamiento. El segundo no funciona porque implica una conducta mágica a nivel del aprendizaje; intentaré demostrarlo en el segundo capítulo. El tercero tampoco funciona tal cual, pero apunta hacia direcciones interesantes al permitir no poner la oralización como un paso indispensable sino solamente como un medio: la oralización ya no aparece como «mecanismo de base» de la lectura sino como un procedimiento pedagógico. *Me esforzaré, a través de este libro, en demostrar que éste no es en ningún caso el mecanismo de lectura, que no se aprende a leer aprendiendo a oralizar*, que los que han aprendido a leer lo han conseguido a pesar de este rodeo y que aquellos, cada vez más numerosos, que no lo consiguen, se pierden a causa de ese mismo rodeo. Y para no dedicar demasiado tiempo a estos aspectos negativos, intentaré proponer un modelo más coherente de aprendizaje de la lectura a través de un proceso concreto.

Aprendizaje y enseñanza

La enseñanza obstaculiza el aprendizaje.

C. Rogers

Se ha extendido la costumbre de emplear casi con valor de sinónimos las palabras «aprendizaje» y «enseñanza»; esta costumbre proviene quizá de la doble construcción del verbo aprender (aprender algo y enseñar a alguien)* a la cual corresponde un sólo nombre (aprendizaje).

El inglés, al contrario, distingue la parte del maestro (teaching) de la parte del alumno (learning).

Esta diferenciación raramente se lleva a cabo en Francia y se oye hablar habitualmente a los maestros del método de aprendizaje que utilizan, cuando se trata evidentemente de un método de enseñanza; de la misma manera se acaba confundiendo la enseñanza que el niño recibe con el aprendizaje que él construye, lo cual conduce casi siempre a no evaluar nunca el nivel de aprendizaje que ha alcanzado, sino la posibilidad que tiene de restituir la enseñanza a la que ha estado sometido.

No es, pues, por el placer de hilar fino con los matices, sino porque esta confusión de términos es simultáneamente reveladora y generadora de prácticas pedagógicas contestables, porque es necesario precisar estos dos conceptos. Pero es preciso hacerlo como pedagogo, intentando olvidar por un momento lo que la palabra

* En francés se utiliza el mismo verbo «apprendre» como aprender (apprendre quelque chose: aprender algo) y como enseñar (apprendre à quelqu'un: enseñar a alguien). A esta doble construcción corresponde, como dice el autor, un sólo nombre: «apprentissage»: aprendizaje. Es evidente que en España, aun teniendo sendos verbos diferenciados, se da la misma confusión entre aprendizaje y enseñanza, se habla de los «método de aprendizaje» empleados por los maestros. (N. de la T.)

aprendizaje ha heredado de la psicología y del *behaviorismo* y que reduce su campo de significación a lo que pasa entre el momento en que el sujeto no sabe reaccionar ante un estímulo y aquel en que consigue dar una respuesta convenida. A falta de inventar otra palabra, la pedagogía debe definir el aprendizaje entre esta reducción psicológica y lo mágico, hacia lo que le empuja un enfoque narcisista del comportamiento del enseñante. La pedagogía se convertirá en algo realmente serio cuando la actividad del maestro se defina a partir de la actividad del niño y la enseñanza a partir del aprendizaje.

El maestro enseña, el niño aprende

En su forma tradicional, la diferenciación entre enseñanza y aprendizaje se reduce a esto: el adulto enseña, el niño aprende.

El adulto enseña gramática o historia y el niño aprende gramática o historia: el adulto ha aportado una información y *el niño ha adquirido un saber*.

El adulto enseña a encontrar el sujeto, a sumar llevando, a hacer un nudo corredizo y el niño aprende...; el adulto enseña y llega un momento en que el niño sabe encontrar el sujeto, hacer una suma. *El niño ha adquirido una habilidad*.*

Así pues, enseñar es informar, mostrar, hacer repetir; aprender es escuchar, memorizar, repetir.

Este esquema no funciona de manera satisfactoria pues la enseñanza no siempre consigue crear el saber o la habilidad esperados; y muchos conocimientos o habilidades complejos, como el habla o la noción de espacio, *no son el resultado de una enseñanza*. Además, es evidente que un individuo no se puede reducir a la suma de sus conocimientos y sus habilidades y que lo esencial de sí mismo escapa a esta actividad de construcción desde el exterior. Ésta, difícilmente negable, no afecta más que a la superficie de las cosas, y la escuela, lugar privilegiado de la enseñanza, se preocupa de múltiples adquisiciones subdivididas sin poder actuar al nivel de lo que las hace ser lo que son: el propio sujeto de la enseñanza. Por ello es necesario enfocar el problema en sentido inverso.

La perspectiva del desarrollo

Podemos definir el desarrollo como *el resultado global de la interacción del sujeto con el conjunto del medio físico y social en el*

* La expresión «savoir-faire», literalmente «saber-hacer», no tiene equivalente en español por lo que debe traducirse como habilidad, destreza, pero vale la pena hacer notar la intencionalidad del autor al utilizar «savoir-faire» y no «habilité» o «adresse», en todo este párrafo. (N. de la T.)

que vive. El individuo evoluciona, se transforma a partir de lo que es y a través del conjunto de sus experiencias; y la sucesión de sus equilibrios sucesivos describe su desarrollo, *la historia de la manera en que aprende a ser, a vivir*. Esta historia es un todo del que no sabríamos aislar nada. Es siempre un ser en su totalidad el que reacciona ante una situación en su totalidad.

Pero si esta noción es sumamente importante para describir la evolución, resulta también sumamente difícil de manejar desde una perspectiva escolar. Es cierto que es necesario actuar, aunque de manera global, sobre las vivencias para imponerles ciertas características, pero cuando pretendemos llevar a cabo acciones puntuales sobre el sujeto mismo para facilitar su desarrollo, nos vemos obligados a dividir, a aislar un aspecto u otro del interior de esta totalidad. Esta división es arbitraria y responde a intereses, objetivos y preocupaciones, del educador. No corresponde jamás a aspectos separables en la interacción del sujeto con su medio. Cuando *escogemos* estos puntos de vista sobre el desarrollo del niño, ello nos conduce a diferenciar diversos aprendizajes, tales como el aprendizaje de la comunicación oral, de la cuantificación, del trabajo en grupo o, más exactamente, del comportamiento como hablante, como cuantificante, como trabajador en grupo, etc. Hay que recordar otra vez que esta división no se corresponde con nada a nivel del desarrollo, sino que es únicamente *necesaria* para proyectar una determinada forma de acción educativa. *Sin embargo existe un gran riesgo de llegar por ello a concebir los aprendizajes aisladamente, perdiendo de vista que no existen más que en la arbitrariedad del pedagogo, e imaginar el desarrollo como la suma de los aprendizajes de los que se habla.*

En la práctica ello conduciría a olvidar que los aprendizajes no pueden llevarse a cabo más que en las situaciones vividas; olvidarlo conduce siempre a proponer unas situaciones de aprendizaje depuradas, necesariamente específicas y que han perdido entonces todo carácter funcional para el desarrollo del sujeto.

Las proposiciones que siguen intentan precisar, a partir del desarrollo y en una perspectiva pedagógica, las nociones de aprendizaje y de enseñanza. Incluso si tienen a menudo un tono apremiante, es evidente que se deben realizar aún numerosos estudios⁶ a fin de profundizar el conjunto de estas nociones.

El aprendizaje es una modificación global del sujeto

Aprender es lo que sucede en el sujeto cuando, frente a una situación, intenta adaptar su respuesta o adoptar una nueva res-

6. Varias escuelas experimentales se reúnen en el seno de la «INRDP» para estudiar estos problemas teóricos y su puesta en práctica.

puesta. El aprendizaje es un proceso de cambio interior del sujeto, vinculado a una acción para hacer evolucionar un comportamiento⁷. El aprendizaje es, pues, ese proceso que transforma poco a poco las conductas que un individuo desarrolla frente a una situación: para referirse a ello hay que tener en cuenta constantemente la noción de *equilibrio dinámico* de que habla Piaget para caracterizar la adaptación del sujeto a la situación que vive, y que se nutre de la dialéctica fundamental entre *asimilación* y *acomodación*. Este desarrollo es el resultado de la interacción entre el niño y su entorno, interacción en la cual las estructuras existentes son continuamente modificadas y reorganizadas por sus experiencias. De tal manera que este proceso de aprendizaje es observable bajo la forma de una historia de una sucesión de aproximaciones, de equilibrios provisionales, de respuestas adaptadas, que son, en cada momento la mejor forma entre las demandas del entorno y las posibilidades existentes en el propio sujeto; el aprendizaje no es, pues, un movimiento que conduce de lo falso a lo verdadero, de lo torpe a lo hábil, de lo inadaptado a lo adaptado, sino un encadenamiento de «verdaderos», «hábiles», «adaptados», etc., que el pedagogo debe considerar como tales si quiere que preparen un nuevo equilibrio. Considerar así el aprendizaje es comprender la inutilidad de una enseñanza que pretende transmitir un comportamiento dado en vez de favorecer el desarrollo de las sucesivas respuestas del sujeto. El aprendizaje es una modificación global continua del sujeto por sí mismo para dar una respuesta adaptada en todo momento a su desarrollo interno y a las demandas externas.

Es una creación que no desemboca en un modelo inmutable

El aprendizaje es el proceso de producción de la respuesta dada y la evolución de este proceso y de las respuestas. La palabra aprendizaje sirve, pues, para nombrar, al mismo tiempo, la consecución de una nueva manera de ser y de hacer y la manera misma. *No existe una manera acabada, un modelo acabado*, hacia el cual avanzarían todos los aprendices. Un comportamiento, incluso cuando parece alcanzar una gran eficacia, es siempre la respuesta que da un individuo, respuesta adaptada a su desarrollo interno y a las demandas externas. De tal manera que este comportamiento no es más que *una producción que caracteriza un momento de la evolución y que cambiará de forma si el individuo se modifica y/o si las condiciones del medio evolucionan*. Leer, hablar, vivir con su

7. Se puede considerar que el comportamiento es, en una situación dada, la manifestación observable del estado actual del aprendizaje. La evolución en el tiempo de los comportamientos proviene de una actividad del sujeto para producir una nueva respuesta.

cuerpo, analizar una situación, entrar en contacto con los demás, dominar el espacio, todos estos comportamientos son distintos de un individuo a otro, y muchos más distintos de lo que lo eran hace cincuenta años⁸ y mucho menos de lo que lo serán.

Este aspecto de las cosas que hace que *todo comportamiento es un momento de una historia personal y colectiva* (porque el hombre es un ser social) debe conducirnos a poner en cuestión las concepciones educativas que pretenden formar en el niño el adulto de mañana. Por otra parte ¿por qué escoger el adulto y no el adolescente o el viejo o, para los creyentes, la parte del hombre dotada de vida eterna? ¿Es quizá porque el adulto es el productor⁹? ¿Cómo no aceptar que las formas de pensar y los comportamientos de este adulto son el resultado de un desarrollo en sus relaciones dialécticas con el medio en que ha vivido? La educación, aunque lo pretenda, no puede esperar transmitir un modelo y *construir* el adulto en el niño pues la infancia no es una forma de vida que se pueda llenar sino, como la edad adulta, un momento de equilibrio; este equilibrio continuamente contestado desde el interior y el exterior, se transforma en otro equilibrio, pero es extraño creer que este desplazamiento tienda hacia un equilibrio final, un modelo que la educación podría transmitir más económicamente; esto era imaginable y sin embargo falso, en una sociedad de evolución muy lenta cuyas únicas variaciones registrables lo son de una generación a otra, a escala individual, pero esto, hoy en día, es insostenible.

La educación sólo puede razonar en lo sucesivo en términos de desarrollo, es decir, en términos de equilibrio dinámico. Ello conduce a rechazar como inadecuada la tentativa de imponer normas

8. Puesto que el aprendizaje es este proceso dinámico vinculado al equilibrio entre el individuo y el medio, es preciso admitir la evolución histórica de los comportamientos. Es, pues, un error imaginar un estado estable, final, característico de la naturaleza humana y que el enseñante intentaría construir. Incluso a través de una «educación-adiestramiento» es imposible concebir el hombre de mañana. Esta es, a menudo, la trampa en la que caen los pedagogos de izquierdas cuando definen su proyecto educativo a partir de lo que ellos imaginan que será «el-hombre-de-después-de-la-revolución». Este hombre se parece mucho a «el-hombre-de-antes-de-la-revolución» del que se habrán borrado los defectos; a causa de lo cual el proyecto educativo de los «pedagogos progresistas» es muy parecido al de los pedagogos conservadores. Un proyecto no se define a través de los objetivos o de las normas de comportamiento que sería necesario hacer alcanzar, sino a través de las *nuevas características* que uno impone a las situaciones vivenciales. Los resultados serán, pues, diferentes pero *imprevisibles*.

9. Existe una forma de pensar, extremadamente frecuente, que considera, en propia defensa, que el niño es un ser indefenso, desarmado, débil, inadaptado al mundo; la infancia aún se describe a menudo como un mal necesario. En el otro extremo, la vejez es una edad que hay que soportar con paciencia; el viejo tiene derecho a unas atenciones: se las ha ganado trabajando. Entre ambos, el adulto es la forma acabada, satisfactoria; esta concepción está vinculada al trabajo, a la producción, no a la vida. El educador debería, entonces, transformar el niño en adulto, dotarle de útiles, de instrumentos, sacarle de la imperfección en que le ha colocado su nacimiento. Lo cual implica siempre que el modelo está definido de antemano...

a priori a un aprendizaje. Sin embargo, no pudiendo éstas desaparecer de un proyecto educativo, son reintroducidas como circunstancias, condiciones, obligaciones de las situaciones donde se desarrolla el aprendizaje. Pero, en este lugar, ya no son más que un elemento de la situación frente a la que el sujeto reacciona, lo cual deja abierto el campo de los posibles. La improbabilidad marca todo el proceso de desarrollo siendo al mismo tiempo ella misma el factor de la evolución. Esta incertidumbre no proviene de la elección de un tipo de educación liberal, sino que acompaña necesariamente toda educación: el ateísmo de Gide se desarrolló en medio de unas influencias religiosas muy rígidas; nadie puede imaginar cómo leerán los hombres que vivirán dentro de sesenta años.

El aprendizaje resulta de la vida misma en un contexto social concreto

Se hace muy difícil confeccionar una lista de aprendizajes pues ello acaba siempre por destacar, en el seno del desarrollo global de un individuo, determinados componentes más que otros y por hacerlo en función de una concepción del individuo, de la sociedad, de una escala de valores, etc.; pero, para evitar ciertas confusiones con la adquisición de un saber, incluso complejo, es preciso considerar el aprendizaje como una modificación de la persona entera, como una reestructuración, como la definición de un nuevo equilibrio dinámico; se trata siempre, pues, de un comportamiento general o de una manera de ser: dominio de una operación intelectual, sensibilidad hacia las cosas, hacia las personas, hacia las ideas, evolución de conceptos, dominio del propio cuerpo, posibilidad creadora, manejo de un medio de expresión, etc. No cabe duda de que los objetivos de la escuela elemental se expresan necesariamente en términos de aprendizaje, porque afectan al desarrollo global de la persona y porque, por lo menos hasta los 13-14 años, no tendrían sentido unas disciplinas específicas sino por la ayuda que serían susceptibles de aportar al desarrollo de dichos aprendizajes.

Es igualmente importante constatar que la característica esencial de esos aprendizajes es que *son aprendizajes*, ello quiere decir que se desarrollan, fuera de la escuela, por el hecho de que el individuo vive, reacciona en un medio humano y físico humanizado que induce, hace necesarios, deseables, posibles, determinados comportamientos. El conocer fechas históricas es una adquisición más escolar que social; *en cambio* el dominio del espacio, del tiempo, la comunicación oral, escrita, la búsqueda en el propio cuerpo de una eficiencia motriz y del placer del movimiento, el funcionamiento experimental, la autonomía en la colaboración, la

numeración, etc.; todo ello se desarrolla en un individuo por el hecho de estar en el mundo, en una sociedad, y no importa qué sociedad: mejor o peor, se desarrolla de todas formas. Estar en un medio que no permite ninguna autonomía en la toma de decisiones dará un aspecto particular a este aprendizaje, pero no lo suprimirá, no lo mantendrá a nivel cero.

La escuela se justifica en la medida en que se propone tener en consideración estos aprendizajes sociales a fin de que se desenvuelvan en las condiciones más favorables para todos los niños: si la escuela introduce exigencias específicas, es con la idea de que estas exigencias crearán las condiciones más favorables a esos aprendizajes; el malestar actual de la escuela proviene sin duda del hecho de que sus exigencias específicas han dejado de ser medios para convertirse en fines; la escuela ha perdido de vista los objetivos de aprendizaje; con ello impide objetivamente que un gran número de niños los alcance: mientras que la vida en la sociedad de 1975 hace natural el recurso permanente a la lectura, que la lectura parece un aprendizaje social «inevitable» como el habla, la escuela consigue impedir que unos niños que han logrado aprender a hablar aprendan a leer; y eso esencialmente porque la escuela considera la lectura como un saber que hay que enseñar, crear, pase lo que pase, con el método que ella ha escogido. ¿Qué sucedería si aplicásemos al aprendizaje del habla en la familia los procesos que utiliza la escuela?

Características del aprendizaje

Para precisar más este concepto de aprendizaje podemos resaltar algunas de las cualidades¹⁰ que se le atribuyen.

Los aprendizajes son procesos que no tienen origen preciso en el tiempo. Puesto que se trata de la interacción del individuo en su conjunto con su entorno estamos ante la puesta en marcha continua del individuo por sí mismo y es imposible, en estas condiciones, encontrar un origen preciso, a no ser el nacimiento mismo. ¿En qué momento empieza un niño a aprender a hablar? Desde que llega al mundo y reacciona en él.

Los aprendizajes son procesos continuos que nunca están limitados en el tiempo, que no tiene otro término que la misma muerte. Evolucionan a causa de las mismas situaciones en que se ejercen. El aprendizaje del habla, de la lectura, del tiempo, etc., continúan

10. Véase el artículo de A. Brimer en el n.º 3 de 1973 del «Bulletin d'information du conseil de l'Europe» (Centro de documentación para la educación en Europa).

en el adulto. Yo no hablo, ni percibo el paso del tiempo de la misma manera que hace diez años; continúo aprendiendo cada día, al envejecer, a vivir de manera diferente con mi cuerpo. No leo como antes, pues integro en la lectura mis nuevas experiencias, mis habilidades aumentadas o mermadas. En efecto, decir que un aprendizaje evoluciona no quiere decir que progrese; se transforma como se transforma el sujeto en su entorno. Por ello, aunque la tentación sea grande para el pedagogo, se debe andar con tiento y no aplicar la noción de progreso a la evolución de un aprendizaje, ni a este último un valor únicamente positivo¹¹. Por una parte, la evolución de un aprendizaje puede llevarlo a un nivel inferior al que tuvo en un momento dado; por otra parte, el niño aprende, por el mismo hecho de vivir, a mentir, a disimular, a no interesarse en determinadas cosas, etc. Y de nada sirve ignorar estos fenómenos o censurarlos.

Los aprendizajes evolucionan en situaciones, o en el curso de actividades, de la misma índole que aquellas que podrán en marcha los comportamientos ulteriores. Que viene a ser lo mismo que decir que forjando se hace el herrero. Moviendo brazos y piernas, con el vientre sobre una banqueta, el niño puede llegar a una buena coordinación de movimientos, pero sólo aprenderá a nadar dentro del agua, gracias a una reorganización de todo su ser y una transformación de los comportamientos ya existentes que pondrá en marcha la percepción de su cuerpo, de su pesantez, de su equilibrio, de la resistencia del medio, de la respiración, del esfuerzo muscular, etc. El aprendizaje es la búsqueda y la evolución de un equilibrio satisfactorio entre la globalidad del individuo y la globalidad de una situación, la situación entera. De la misma manera, tan sólo se puede aprender en la situación real, verdadera. Incluso el entrenamiento de los astronautas con los módulos de simulación más sofisticados, que reconstituyen exactamente todas las condiciones, no evita que el aprendizaje del espacio se haga en el espacio. La transferencia puede facilitar el aprendizaje, acelerarlo, pero no lo puede sustituir. Quizá es por ello mismo por lo que la muerte angustia tanto tan a menudo: uno puede prepararse pero no puede aprender a morir.

Los aprendizajes no pueden ejercerse aisladamente, se construyen de forma simultánea dentro del desarrollo global de la persona. Aprender a hablar y hablar es también aprender las relaciones entre las personas, las relaciones con las cosas, pero, al mismo tiempo, es haberlas aprendido ya o, como mínimo, estar aprendiéndolas. *No existen, pues primeros aprendizajes, no existen aprendizajes fundamentales:* existe el desarrollo global del individuo a través

11. Convertirse en carterista supone un largo aprendizaje, no porque ello exija una habilidad técnica, sino porque ello implica una determinada percepción del otro, la aceptación de un cierto tipo de relación entre los individuos: ¡El carterista no es un hombre honrado que sabe robar!

del aprendizaje simultáneo de comportamientos motrices, afectivos, intelectuales. Si falta uno de ellos, o se hace mal, todos los otros quedan perturbados o deben encontrar otro equilibrio. Aprender a andar es ir hacia su madre, un juguete, el perro: hacia todos, sino uno siempre cojeará un poco. Esta construcción simultánea conduce, en última instancia, a decir que sólo hay aprendizajes en la conquista y el dominio del medio completo, en situaciones reales, verdaderas, que obliguen al individuo a reaccionar completamente y a investirse a todos los niveles. No se aprende imitando; excepto a imitar...

Los aprendizajes son procesos originales, individuales, tienen, de un individuo a otro, historias diferentes, modalidades diferentes. Puesto que el aprendizaje es una respuesta global, equilibrada en todo momento entre el desarrollo de un individuo y las demandas externas, el aprendizaje es un fenómeno único: el encuentro entre un ser original y una situación. La situación puede ser común, la misma para todos los individuos, la respuesta que se dará diferirá de un individuo a otro y la manera en que será elaborada aún mucho más. Nadie hace lo mismo con la información que recibe, dicha información se integra a toda su historia y le hace cambiar manteniéndole semejante. De la misma manera, si bien es posible hablar de «situaciones de aprendizaje», es ridículo hablar de «métodos de aprendizaje», salvo para decir que existen tantos métodos de aprendizaje como procesos individuales. Las vías de acceso son múltiples y tan diferentes como los individuos; no se puede aprender por alguien, no se puede enseñar a alguien.

Esta consideración fundamental de la unicidad del aprendizaje convierte en aleatorio todo proceso construido que pretenda edificar el aprendizaje desde el exterior. Pero no puede ser utilizada para justificar cualquier práctica de enseñanza con el pretexto de que no habría ninguna razón para impedir a un niño aprender de esa manera. Este es el motivo por el cual el pedagogo debe definir, a través de un buen conocimiento de la historia del aprendizaje, *un modelo general teórico* en el interior del cual se producen todos los procesos individuales: *se trata, en cierto modo, de hacer un inventario de las condiciones de las situaciones vivenciales necesarias para que el aprendizaje pueda evolucionar, y de proponer una explicación general coherente de esta evolución.*

La enseñanza es una ayuda para el aprendizaje

Por oposición al concepto de aprendizaje, el concepto de enseñanza es más fácil de definir.

La enseñanza es el conjunto de las intervenciones que se pro-

ponen actuar sobre el aprendizaje¹², ya sea para impedir que aparezcan determinados comportamientos o para hacerlos desaparecer, ya sea para intentar orientar el aprendizaje hacia un modelo definido de comportamiento, ya sea para dejar que el aprendizaje se desarrolle de la manera más favorable aportándole una ayuda pero sin imponer normas. Pueden así definirse unos estilos de educación, haciendo un inventario, por una parte, de los aprendizajes que se intenta favorecer, por otra parte de los tipos de intervenciones que uno ejerce sobre estos aprendizajes.

Podríamos, en un sentido general, considerar el conjunto de las estimulaciones que provienen del medio y que hacen posible el desarrollo del aprendizaje, como uno de los componentes de la enseñanza; es preferible inventariarlas como los elementos que caracterizan la situación de aprendizaje y reservar la palabra enseñanza para las intervenciones voluntarias para favorecer el desarrollo del aprendizaje. Incluso así, la enseñanza está lejos de ser la privilegiada de la escuela: el niño está sometido a intervenciones de enseñanza desde su nacimiento; necesariamente, afortunadamente, intervienen múltiples fuentes aportando una información, ejercitando, haciendo reflexionar.

Los aprendizajes existen sin enseñanza y la enseñanza existe sin escuela; pero la escuela sería de gran valor si consiguiese ayudar a todos los niños en todos sus aprendizajes; ahora bien, demasiado a menudo se pueden encontrar en la escuela muchas ayudas para nada, enseñanzas sin relación con los aprendizajes. Pues la enseñanza no puede pretender construir desde el exterior: el niño es el maestro de obras, que utiliza las aportaciones dentro de su proyecto, las integra más o menos completamente transformándolas; esta construcción es su propia obra, él la edifica al mismo tiempo que ella la transforma. Se trata siempre de la creación continua de un ser entero por sí mismo y las aportaciones exteriores son sólo proposiciones cuyo efecto no se puede conocer exactamente.

Enseñanza y aprendizaje son, pues, dos realidades bien diferenciadas. El aprendizaje es la propia actividad del individuo, la enseñanza es una intervención exterior; el aprendizaje es un proceso continuo, la enseñanza es aleatoria: su tiempo de acción es corto, cuando ésta empieza el aprendizaje ya hace tiempo que se inició

12. En la perspectiva habitual, la enseñanza produce el aprendizaje y el conjunto de los aprendizajes desemboca en el desarrollo del individuo. Por lo tanto aquel que haya «sido enseñado» en mayor cantidad ¡presentará un desarrollo necesariamente más importante! (y también es conveniente que esté mejor pagado...) La enseñanza se define, en este caso, a través de las nociones de programas y de contenidos disciplinarios. Se tiene poca idea de los compromisos corporativos que jalonan la construcción de los currículums. ¿Es necesario enseñar las matemáticas? Sí; ¿es preciso enseñar la música? Si; ¿y la filosofía?

La perspectiva desarrollada en este libro es distinta. Se trata de favorecer el desarrollo cuyo principio motor se basa en la interacción de un ser y el medio en que vive.

y luego se detiene mientras que el aprendizaje evoluciona en tanto se ejerza en situaciones funcionales.

Enseñanza y fracaso escolar

Si es más necesario que nunca diferenciar los dos conceptos de que hablamos es porque la institución escolar, al confundirlos, acrecenta las desigualdades; la experiencia demuestra que entonces la enseñanza se atrofia, se convierte en su propia finalidad y las situaciones de aprendizaje desaparecen del medio escolar. A partir de ello la enseñanza se convierte en la ayuda a un aprendizaje que no puede ejercerse o que se ejerce fuera de la escuela, en otra dirección. La escuela representa así el papel de un gigantesco instrumento de reproducción de las características socio-culturales y es demasiado escueto decir que los niños fracasan porque su medio les resulta desfavorecedor. Pues es siempre la escuela la que transforma una diferencia en un fracaso; incluso si no puede remediarlo, puesto que no funciona en el vacío, es importante comprender qué hace para que no pase cualquier cosa y no sean siempre masivamente los mismos niños quienes salgan perdiendo.

Para explicarlo es preciso constatar una connivencia entre la escuela y unos medios sociales definidos, connivencia que se materializa y echa raíces precisamente en la hipertrofia de la enseñanza. Ésta, a pesar de su autosuficiencia, no consigue nunca crear el aprendizaje, porque no puede, por naturaleza, ser otra cosa más que una ayuda; de este modo la escuela sólo es útil para los niños que viven ya el aprendizaje fuera de las escuelas en condiciones similares a las que supone la orientación de la enseñanza. Existe un acuerdo tácito de reparto de funciones: el medio familiar social representa un medio estimulante, particularmente favorable para un cierto desarrollo del aprendizaje; la escuela aporta al niño la ayuda necesaria que adquiere sentido gracias a su relación con lo que se lleva a cabo fuera de ella. Para los niños que se mueven en condiciones exteriores diferentes, la escuela no puede hacer nada, mientras el problema se plantea en términos de enseñanza. Es así como hay que interpretar el fracaso reconocido de todas las pedagogías de nivel, de sostén o de comprensión que pretenden crear un aprendizaje a partir de un refuerzo de la enseñanza, en vez de plantear el problema a partir del aprendizaje y de las condiciones de su desarrollo.

Las diversas intervenciones didácticas

Pero volvamos a las características de la enseñanza, entendidas como el conjunto de intervenciones que tienen como objetivo

favorecer un aprendizaje, facilitar su evolución¹³. Supondremos que el niño ha sido observado en situación de aprendizaje y que el conocimiento que el enseñante tiene del niño y del aprendizaje (dicho de otro modo, del comportamiento que se intenta favorecer) le lleva a tomar la decisión de intervenir. Hay que recordar que esta decisión proviene de la convicción de que es mejor hacer algo que nada y de la hipótesis de que es mejor hacer aquello que otra cosa; pero ello es tan sólo como una apuesta: suponiendo que la ayuda sea realmente útil, puede no serlo para determinados niños. Llegamos con ello al contenido de la investigación didáctica: encontrar las intervenciones más eficaces para un aprendizaje, y poderlas diferenciar para adaptarlas al aprendizaje de cada niño.

Cuando se ha tomado la decisión de intervenir, la intervención didáctica se conforma según uno de estos tres tipos:

Aportación de información. El maestro aporta un elemento que parece faltar, presenta una aplicación que ayuda a superar una dificultad, ofrece un ejemplo que es posible imitar, pone de relieve unas relaciones que permitirán pasar a un nivel de síntesis superior, formula una apreciación que ayuda al sujeto en su auto-evaluación. La aportación de información, bajo formas tan variadas, es un elemento capital de la enseñanza. Esta información, el niño la utilizará, o no, en el sentido que el adulto espera, es decir, la «digerirá», la integrará, y su aprendizaje resultará desviado, o *no*. El error que normalmente comete el enseñante es asegurarse de que la información ha sido *retenida*, memorizada, perdiendo así de vista la razón por la que fue ofrecida. Si se quiere evaluar la eficacia de la intervención, es preciso hacerlo en relación con el aprendizaje: ¿lo ha hecho evolucionar o no?

Las actividades de sistematización. Cuando aparece un aspecto del comportamiento que se considera deseable, o para hacerlo aparecer, o para mejorarlo con la ejercitación, se procede a un entrenamiento, una repetición, a fin de que esta secuencia pueda desenvolverse sin movilizar completamente el campo de la consciencia.

También aquí se suele cometer un error por parte del enseñante; consiste en evaluar los resultados a partir de las actividades de sistematización. Ahora bien, puesto que se trata de ejercicios, no reúnen todas las condiciones de aprendizaje: se trata siempre de un entrenamiento, sea de un fragmento del comportamiento entero, sea del comportamiento entero, pero

13. Volvemos a encontrar aquí la cuestión de las normas, ya evocada, y que es inútil querer profundizar en pocas líneas. Como respuesta rápida, digamos que las normas adquieren otro significado cuando confieren a la enseñanza el papel de facilitadora de la búsqueda de un equilibrio en las situaciones funcionales. Esta orientación general es, además, una elección fundamental que debe ser el proyecto de toda la comunidad.

privado de sus aspectos afectivos, relacionales, que le hacen ser la vida misma¹⁴.

Las demandas de activación de conducta: Se trata de todas las situaciones en que se pide al niño que realice una actividad sobre su propia conducta, que la observe en perspectiva, que la considere como un objeto y la estudie como tal. A través de todas las técnicas de descentralización, lo que se pretende es una toma de conciencia y una interiorización de la conducta. Para conseguirlo se pide al niño que exprese su punto de vista, que lo explique, que comprenda el del otro, que lo compare, que prevea el cambio que provocará tal acción, que imagine el estadio que precede a la situación actual y que la ha hecho posible, etc. *Son todas ellas actividades eminentemente sociales que suponen una confrontación y que intentan sacar el máximo partido posible de los conflictos cognitivos, afectivos, etc.* Es éste un aspecto de la enseñanza vergonzosamente descuidado.

Y, sin embargo, es en ello en lo que consiste la metodología activa, una actividad sobre la acción, mientras que casi siempre se la limita a la acción en sí misma por estar enzarzados en el culto de lo concreto y de la evidencia sensible. Es preciso, por otra parte, buscar la causa de esta insuficiencia en la condición que el adulto, consciente o inconscientemente, atribuye al niño: se trata de sustituir, lo más rápidamente posible, el error por la verdad, la enseñanza se presenta como una revelación. Tales son, pues, los tres tipos de intervención didáctica y todas las intervenciones se conforman a uno de estos tres tipos. Es útil, como recordatorio, a partir de otro criterio, presentar una distinción suplementaria:

Las intervenciones didácticas pueden estar estrechamente vinculadas a una manifestación del aprendizaje. Determinados niños recibirán, en determinados momentos, una ayuda importante, menos importante para otros si la evolución que manifiestan en el curso de las situaciones funcionales la hace superflua. Las intervenciones, cuando son necesarias, tienden más a ayudar al niño en su propio camino que a *imponer un camino tipo*, por lo tanto, se basan más en los puntos fuertes que en los puntos débiles. Tal concepción conduce a una diferenciación de las intervenciones según los niños y suprime la razón de ser de una enseñanza de apoyo que se añadiría a la enseñanza normal, puesto que la enseñanza es siempre una ayuda: se puede entonces hablar de pedagogía diferencial.

Pero las intervenciones pueden estar programadas en función de un conocimiento general de una evolución tipo del aprendizaje. El adulto acentúa entonces, a priori, con intervenciones remarca-

14. No se puede evaluar un aprendizaje a través de las actividades de sistematización. Y, sin embargo, la escuela lo hace a menudo, por ejemplo, cuando pretende evaluar el aprendizaje de la expresión oral o escrita de un niño a partir de un ejercicio o de una situación de test.

bles, una evolución probable; ello se puede encontrar en una buena enseñanza programada, aunque conduzca más a menudo a una adquisición que a un aprendizaje, a un saber más que a un saber ser. Pero resulta muy difícil, por este camino, no volver a caer en el error de atribuir a la enseñanza la posibilidad de crear aprendizaje.

Para una pedagogía del aprendizaje

Para acabar esta parte general, quedan aún por decir algunas palabras sobre una pedagogía del aprendizaje, utilizando el título de una obra de R. Cousinet. El problema consiste siempre en lograr reunir las mejores condiciones de desarrollo: definir el aprendizaje, señalar las situaciones globales en que se ejerce, favorecer, si es preciso, multiplicándolas y variándolas, estas situaciones; proponer, en fin, diversas intervenciones didácticas para ayudar a la evolución del aprendizaje. Este estilo debería ser el de toda pedagogía, pues toda pedagogía es una pedagogía del aprendizaje, sino, es sólo una guía de recetas para transmitir unos conocimientos de una persona a otra.

A niveles superiores al de la escuela elemental, en los que puede parecer que se da prioridad a la construcción de un cuerpo de conocimientos organizados en una disciplina, se puede observar que sigue siendo cuestión de favorecer un aprendizaje. El objetivo, incluso a través de una gran especialización, es siempre un conjunto de saberes, de habilidades* y de comportamientos que modifica la manera de estar en el mundo del que lo ha integrado, pues este conjunto nuevo está construido por el propio sujeto, por su propia actividad que le transforma transformando las aportaciones exteriores ya que la enseñanza no crea el aprendizaje a partir de nada sino que interviene para ayudar a analizar, formalizar, modelizar, algo que ha sido objeto de experiencias anteriores y que, por unas reacciones en cadena, está en situación de aprendizaje desde siempre. Ello es cierto tanto para la trigonometría como para la filosofía, para la primera lección sobre las civilizaciones precolombinas o para la primera información de la primera lección de inglés en 6.º: todo ello surge en un conjunto de comportamientos existentes (que, por otra parte, no todos son favorables) y en medio de una red de esperas, actitudes, intenciones, valores. *La primera intervención didáctica es una ayuda a un conjunto vivo que se construye, si no, no es nada, tan sólo una información perdida, como tantas otras.*¹⁵

* En el original «savoir-faire». (N. de la T.)

15. Las informaciones sólo se perciben cuando se está en situación de utilizarlas.

El problema esencial para elaborar una pedagogía del aprendizaje reside en el conocimiento profundo del comportamiento que es objeto del aprendizaje; este conocimiento permite, en efecto, definir las dos claves pedagógicas: las situaciones funcionales y las intervenciones didácticas.

Las situaciones funcionales

Todo lo que acabamos de decir para caracterizar el aprendizaje conduce a afirmar que *el niño aprende en el momento de y por el ejercicio de la actividad en una situación funcional, es decir, en una situación que reúne todas las condiciones para que se pueda ejercer toda la verdadera actividad*. El niño al que hacemos andar en una bicicleta con ruedecitas a los lados aprende a ir en una bicicleta con ruedas a los lados y no aprenderá a ir en bicicleta hasta que no vaya en bicicleta. O cuando lo intente, que viene a ser lo mismo, pues *intentar ir en bicicleta es ir en bicicleta cuando aún no se sabe*. La actividad que produce el niño es la que puede producir en el estadio en que se encuentra, pero no es posible que aprenda ejercitando una actividad que no sea fundamentalmente de la misma naturaleza y de la misma forma que la actividad que quiere aprender. Este punto es capital, evidente y está desatendido: para aprender a leer, el niño debe ser situado en unas situaciones que reúnan las condiciones de una verdadera lectura y en las cuales él ejerza una actividad de lectura verdadera para él. Aprender a leer es leer, se aprende solamente porque se lee. En otras palabras, desde la primera vez, la situación es una situación de lectura, lo que el niño ejerce es un comportamiento de lector al nivel de respuesta de que es capaz y que evolucionará y que no dejará de evolucionar mientras el niño no deje de leer. Si la situación no es una verdadera situación de lectura el niño no aprenderá una verdadera lectura; una situación de aprendizaje no puede ser una situación mutilada: es una situación vivencial, sino solamente permite un aprendizaje mutilado.

Esto es cierto no sólo para la situación sino también para la actividad que el niño lleva a cabo; *el adulto sabe que el niño aprende a hablar pero el niño, él mismo, no aprende, habla. De la misma manera el niño aprende a leer porque lee y su actividad es leer, no aprender a leer*. De ahí la importancia de conocer suficientemente la actividad de lectura para definir el conjunto de las situaciones de aprendizaje. Este hecho no es discutido por nadie, lo cual no quiere decir que se le atribuya la misma importancia. El acto de aprender, es decir, integrar todos los elementos adquiridos en la globalidad de la persona para dar una respuesta nueva en una situación dada, no puede llevarse a cabo en ausencia de uno de los dos protagonistas: *el sujeto* (es por ello por lo que no se puede «en-

señar»* a alguien, se puede, tan sólo, «mostrar», según la fórmula de Cousinet: «Mira lo que hago y haz lo mismo que yo» pero el niño es quien «aprenderá») y la *situación* que el sujeto aborda. Si la situación no es una situación de lectura, la respuesta no es una respuesta de lectura y el aprendizaje no es un aprendizaje de lectura.

Isomorfismo de las intervenciones didácticas

Lo mismo sucede al definir las intervenciones didácticas, tanto si se presentan bajo la forma de aportación de información, como de sistematización o de actividad de conducta, son siempre en sí mismas una ayuda para un aprendizaje. Dado el comportamiento actual del sujeto y el comportamiento que se quiere obtener ¿cuáles son las intervenciones que tienen alguna posibilidad de ayudar a la evolución, de facilitarla? Estas intervenciones sólo se pueden escoger a partir de un buen conocimiento del comportamiento a obtener y de la historia del aprendizaje, del modelo teórico elaborado; estas intervenciones sólo pueden ser escogidas en tanto que ejercitan, informan, entrenan, coordinan, abstraen, unos elementos más o menos complejos que se integran en la propia actividad. A diferencia de lo que sucede con las situaciones de aprendizaje, las intervenciones didácticas no tienen un carácter funcional, pues éstas distinguen, aislan, aspectos puntuales, sin la finalidad general de la acción; pueden, incluso, llevarse a cabo en contextos muy artificiales. Es así como un niño que no consigue una buena coordinación del movimiento circular de las piernas podrá trabajar útilmente en una bicicleta fija; todo el mundo sabrá que en ese momento no aprende a ir en bicicleta, sino que lleva a cabo una acción *necesaria* para el hecho de ir en bicicleta, acción que deberá, de todos modos, aprender «de verdad»...

Pero lo que es fundamental, es asegurarse, por lo menos, de que la intervención proyectada conviene a un aspecto que forma parte de la actividad planteada. No se ayuda a alguien a aprender a leer dándole una información, sistematizando una conducta, haciendo reflexionar sobre una operación, que no forman parte de ninguna manera en la actividad de la lectura. *Las intervenciones didácticas se basan en aspectos fundamentales isomorfos a la propia actividad que se proponen facilitar, o no ayudan a conseguir dicho comportamiento.* Dicho de otra forma, nunca se puede estar seguro de que una intervención didáctica constituye una ayuda real para un aprendizaje pero se puede estar seguro de que no constituye una ayuda cuando se basa en algo que no se encuentra dentro de la actividad que es objeto del aprendizaje...

* De acuerdo con ello, el término castellano «enseñar» sería más correcto que el francés «apprendre», aunque luego las formas de intervención no se atienen al significado de dicho término. (N. de la T.)

Por todo ello, cuando se quiere reflexionar sobre una pedagogía de la lectura, definir las situaciones funcionales y proponer unas intervenciones didácticas, no se puede pasar por alto la necesidad de contestar primero a la pregunta: «¿Qué es leer?».

¿Qué es leer?

...Sea. Para seguir correctamente vuestro discurso y tratar esta materia como filósofo¹⁶, es preciso empezar conforme al orden de las cosas, por un exacto conocimiento de la naturaleza de las letras y de la diferente manera de pronunciar cada una. Y sobre este aspecto tengo que deciros...

Molière

Es difícil responder brevemente a esta pregunta y evitar, al mismo tiempo, la trampa del lirismo cultural y la trampa de la argumentación técnica. Leer no es ni la gran aventura que permite tener a los genios como compañeros de viaje ni un mecanismo de asociación de un estímulo a una respuesta.

Me contentaré con exponer lo esencial de lo que hay que saber y que se empieza a saber, para insistir en las consecuencias que hay que extraer de ello de cara a una pedagogía de la lectura. Los primeros trabajos sobre la lectura, que debemos a Émile Javal, se remontan a principios de siglo; desde entonces no se han dejado de profundizar, pidiendo prestado a las disciplinas más variadas. Pero, si estamos de acuerdo en pedir una cultura matemática e histórica para «enseñar»* matemáticas e historia, parece que, para enseñar a leer, sea suficiente saber leer, y aun... Asimismo, será honesto salir de esta ignorancia y empezar por estudiar *las dos obras de François Richaudeau: La lisibilité – Le langage efficace*, aparecidas en el C.E.P.L. y en Denöel-Médiations¹⁷ porque están muy bien documentados, porque hacen aparecer múltiples vías de exploración, porque su autor, que no es enseñante, tiene un gran talento de pedagogo y porque constituyen al mismo tiempo un compendio y un punto de partida.

Leer, actividad dentro de un proyecto

Para subrayar lo que va a precisar este capítulo se puede dar una primera definición de la lectura a través de lo que es observa-

16. El filósofo habla aquí de ortografía. Su discurso es muy parecido al de los modernos teóricos de la lectura.

* El autor utiliza aquí el término «enseigner» (N. de la T.)

17. Su lectura es notablemente aconsejable para la formación inicial y continua de los enseñantes en las Escuelas Normales.

ble del comportamiento del lector. Situado ante unos signos escritos que componen un mensaje, el lector coordina el movimiento de los ojos para seguir los signos de izquierda a derecha y este movimiento se interrumpe varias veces cada línea para permitir que los ojos perciban, mientras permanecen inmóviles, un conjunto de signos, que comprende desde varias letras a varias palabras. Esta actividad perceptiva conduce al lector a dar un significado al texto, asociando entre ellos y con el conjunto de sus experiencias pasadas, los elementos percibidos y a conservar de ellos un recuerdo en forma de impresiones, juicios, ideas.

Se ha tomado por costumbre diferenciar diversas situaciones de lectura para intentar aislar unos comportamientos de lector, lo que conduce siempre, y que no es del todo inocente a nivel sociológico y cultural, a contraponer la lectura de un rótulo señalizador, de un anuncio publicitario o de la forma de rellenar una quiniela, con la lectura de obras literarias, poesía, novela, filosofía; el primer tipo de lectura estaría dedicado a la información, tendría un carácter utilitario que lo haría sospechoso en comparación con el segundo, ese puro goce crítico que se apodera del ser cultivado, distanciándose y desbaratando las trampas de la alienación. Siempre me he sentido sorprendido al oír como nuestros maestriillos describen con tanta complacencia lo que hacen al leer y ver como su mundo es tan fácilmente víctima de las modas y de las ideas preconcebidas. *Se dicen muchas cosas sobre la lectura que provienen de un terrorismo intelectual.*

No creo que sea posible, ni útil, distinguir unos comportamientos diferentes en el presidiario que lee el modo de empleo de una nueva lima, el comensal que lee la carta del restaurante, el examinador que lee el enunciado de un problema, el historiador que lee un documento, el enamorado que lee un poema, el viajero que lee el horario de un tren... *La lectura es en todos los casos una obtención de informaciones y lo que puede variar de una situación a otra es lo que se quiere hacer con estas informaciones: soñar, disfrutar, especular, actuar, etc.* Es en función de lo que se quiere hacer como se seleccionarán las informaciones dentro de tal o cual registro, dentro de tal o cual terreno. *Leer es, pues, incluso antes de buscar información, haber escogido la información que se busca*¹⁸. Leer, tanto si se trata de un periódico, de una novela, de un aviso, de un poema, de un relato de experiencias, de los subtítulos de una película, de un mapa de Estado mayor o de una obra de teatro, es siempre una actividad que adquiere significación *porque está inscrita dentro de un proyecto*. Se puede discutir sobre la validez del proyecto, pero aun siendo así, la lectura es sólo una. Se trata siempre de adquirir la información que se ha escogido adquirir:

18. «La lectura aparece como el barrido de un texto por una forma de mirar que es una atención activa, es decir una *espera* y una *tensión* que anticipan lo que va a seguir» (Marc Soriano).

Si la información requerida es de orden casi físico, sonora, se basa en la dimensión musical de las palabras o del discurso, la lectura tomará una forma lenta, a fin de hacer posible, ya sea una vocalización efectiva, ya sea una pronunciación interior acentuada, que restituirán los elementos requeridos.

Si la información se refiere a la naturaleza, encadenamiento y presentación de acontecimientos o de razonamientos, la lectura tomará una forma silenciosa, integral, interrumpida, a veces, por una meditación, un regreso a párrafos anteriores.

Si la información requerida está dirigida al conocimiento o la acción, la lectura tomará una forma selectiva, determinados párrafos se leerán extremadamente deprisa, otros muy lentamente, se volverán a leer, etc.

Si la información requerida es un hecho puntual aislado en un texto, desconocido o conocido, la lectura tomará una forma absolutamente selectiva, rechazando todo lo que no se busca, señalando o escogiendo párrafos.

Si la información requerida consiste, por fin, en extraer rápidamente lo esencial de un texto, la lectura tomará una forma exploratoria, por sondeo, por extensión, por extractos, por asociación.

A menos que sea ese mecanismo vacío del que tenemos experiencia cuando nuestros ojos siguen un texto mientras nuestra mente está en otra parte, la lectura es necesariamente esta actividad estrechamente vinculada a la totalidad del individuo, a lo que es, a lo que vive, a su proyecto actual. Leer es haber escogido buscar algo; amputada de esta intención, la lectura no existe. Puesto que leer es encontrar la información que uno escoge, la lectura es, por naturaleza, flexible, multiforme, adaptada siempre a la búsqueda. No existen grados de lectura, lecturas que sean mejores que otras; saber leer es poderlo hacer todo cuando uno lo desea y el texto lo permite... Aprender a leer es, pues, aprender a explorar un texto, lentamente cuando se desea, muy deprisa cuando se desea así: *es aprender a adaptar la propia búsqueda al propio proyecto*. Esto no es un lujo que se adquiere al saber leer, ya que es la lectura en sí misma. *Por ello*, una situación de aprendizaje que estuviera privada de esta relación fundamental que la lectura mantiene en su proyecto, enseñaría algo distinto de la lectura.

El ojo percibe conjuntos...

A continuación hay que preguntarse qué sucede «técnicamente» en la «caja negra», cuál es la cadena de operaciones que, una vez escogidos la información a obtener y el modo de obtención, permite pasar de los signos escritos al resultado deseado (emoción, saber, juicio). Esta etapa técnica es una de las preocupaciones centrales de la enseñanza, y el conocimiento que de ella se tie-

ne es lo que, finalmente, define la naturaleza de las intervenciones: todos los métodos de enseñanza de la lectura se proponen dar al niño una cierta habilidad* que corresponde a lo que se cree que pasa cuando se lee.

De tal manera que podríamos pensar, en vista de la enseñanza actual, que el ojo se desplaza en un movimiento continuo de la izquierda hacia la derecha e identifica en el orden en que se presentan todas las letras que va encontrando; el cerebro transforma entonces muy rápidamente el signo conocido en el sonido correspondiente, de tal manera que, en un desfase tanto más íntimo cuanto mayor es el aprendizaje, la imagen sonora de la palabra se construye a partir de la yuxtaposición de los sonidos de los signos escritos y así siempre de palabras en palabras que, yuxtaponiéndose a su vez reconstituyen la frase, etc. Leer sería, pues, una operación que transforme los signos escritos en una lengua hablada. Este mensaje portador de significado sería, entonces, tratado como un habla exterior para conseguir llegar a la comprensión. La lectura se describe así como un proceso de transformación de un sistema de signos escritos en un sistema de significantes orales, sonoros o no.

Pero... desde 1906, desde E. Javal, debería saberse que no se lee así, pues el ojo no se desplaza de forma continua para percibir, uno después de otro, los signos que componen las palabras; en una línea, *el ojo se queda fijo de tres a cuatro veces durante un tiempo de treinta centésimas de segundo y se desplaza, entre una fijación y la otra muy rápidamente (entre dos y tres centésimas de segundo)*. Mientras se desplaza el ojo no ve nada.

«Por eso que no quede, dirán los empecinados. El ojo, cuando se para, percibe la sucesión de cada una de las letras y lo que nosotros ya teníamos por cierto, sucede, efectivamente, durante cada detención» ¡Pues no! Tanto si hay dos letras como doce letras, el ojo emplea sensiblemente el mismo tiempo en captarlas. La fijación no es divisible en una yuxtaposición de pequeñas fijaciones extremadamente breves. *En el transcurso de la fijación, el ojo no percibe una yuxtaposición sino un conjunto*. Este fenómeno de la percepción es realmente muy inquietante: ¿Cómo puede ser que identifiquemos un conjunto complejo viéndolo durante el tiempo que se necesita para identificar uno sólo de sus elementos, que lo identifiquemos, por tanto, sin haber identificado cada uno de sus elementos (a veces de manera ínfima) y que si uno sólo de sus elementos difiere lo identifiquemos como otro conjunto distinto? Hay que haberlo visto todo en una fracción de tiempo que tan sólo permite ver un elemento y, extraña paradoja, cuantos más elementos hay (dentro de un límite razonable) en el conjunto, más fácil es identificarlo. Me remito aquí a la noción de conjunto percibido

* En el original «savoir-faire». (N. de la T.).

que ha sido estudiada a menudo desde la aparición de la teoría de la Gestalt. El ojo no percibe, pues, unas letras que el cerebro puede transformar en sonidos para constituir conjuntos sonoros dotados de sentido; *el ojo percibe conjuntos de signos que pueden ser iguales o mayores que las palabras y que no coinciden necesariamente con ellas.*

...demasiado deprisa para darles correspondencias sonoras

¿Podemos continuar pensando, por lo menos, que cada conjunto percibido encuentra una correspondencia sonora y que el significado se capta a través de la sucesión de estas correspondencias sonoras que reconstituyen el lenguaje interior? ¡En absoluto! La velocidad a la que avanza el ojo sobre el texto excluye toda posibilidad de producción de una pronunciación de ninguna índole. El habla no puede seguir este ritmo. Y si pudiera seguirlo, este discurso reconstituido no podría ser la base de la comprensión. Para captar el significado en la audición de un texto, éste debe ser escuchado a una velocidad que no exceda poco más de diez mil palabras por hora y a condición de que se trate de un lenguaje oral producido como tal. Ahora bien, en el caso de la lectura, el habla interior que sería así reconstituida para permitir la comprensión, desfilaría, para un individuo normal, de dos a tres veces más deprisa y en un registro que corresponde a lo escrito, es decir, más elíptico que lo oral y, particularmente, privado de gran parte de sus redundancias.

O sea que, de esta escucha no podría provenir ninguna comprensión. *La teoría de la lectura según la cual la actividad lectora es un proceso que reconstituye, a medida que los ojos se desplazan sobre el texto, un habla interior que permite la comprensión, se basa en una imposibilidad.* El proceso tiene que ser otro forzosamente; la lectura no puede ser una transcodificación, la traslación de un código oral portador de significado, y ello por las razones que ya he expuesto: naturaleza del acto perceptivo, velocidad de lectura muy superior a las posibilidades físicas de producción de un lenguaje oral, incluso interiorizado; velocidad de lectura muy superior a las posibilidades de comprensión en la escucha de un lenguaje oral.

Si la lectura no es eso, entonces ¿qué es? *La lectura trabaja sobre un simbolismo directo, es la captación inmediata de un significado en lo escrito;* el lector comprende el texto escrito manejando directamente la información que capta durante cada fijación; extrae el significado de lo que lee y no de una transformación de lo que lee. Incluso si el estado actual de las investigaciones científicas no nos proporciona suficiente información sobre la complejidad de los mecanismos que tienen por resultado la comprensión del habla o la comprensión de lo escrito, no hay ninguna razón para asi-

milar la una a la otra; todas las observaciones conducen a pensar que se trata de dos procesos que tienen evidentes parecidos pero que son distintos pues manejan señales de distinta naturaleza.

Pero, para comprender la naturaleza ideovisual de la actividad lectora, es preciso aceptar que hay que volver a poner en duda algunos principios heredados de nuestra historia pedagógica que constituyen una barrera, una pantalla; nosotros no actuamos según esos principios cuando leemos y, sin embargo, utilizamos esos principios para describir nuestra lectura. El papel del habla interior y el papel de la decodificación (o de la oralización) forman parte de esas evidencias.

¿Y el habla interior?

El fenómeno del habla interior se halla, en efecto, en el origen de una mala interpretación de la actividad de la lectura. No correré aquí el riesgo de abrir un debate para saber si existe un pensamiento sin lenguaje ni cuáles son las relaciones entre el pensamiento y el lenguaje. Pero cada uno de nosotros puede tener experiencia del habla interior. A veces, en determinados momentos de reflexión y en determinados momentos de una lectura, uno «oye dentro de su cabeza» las palabras que se suceden como la sombra muda de su evocación. Esta impresión se produce sobre todo cuando la actividad del pensamiento tiene como objetivo una formulación, igualmente cuando el pensamiento se desvía y tratamos de retomar el hilo, *de concentrarnos en un problema*; se diría entonces que el habla interior tiene como objetivo ocupar el espacio mental y rechazar cualquier otra manifestación del pensamiento que no sea la que se quiere priorizar. Puede incluso darse que este habla interior vaya acompañada, a veces, de una movilización de los músculos fonadores. El lector experimenta sensiblemente la existencia de este habla interior cuando, al leer, intenta observarse a sí mismo leyendo, cuando empieza una lectura o cuando se esfuerza a leer. Pero el habla interior parece ausente del pensamiento fulgurante, creador, y de los momentos de la lectura más intensos.

Poco importa, por otra parte, puesto que no se trata de discutir sobre el habla interior, incluso si se puede demostrar que es el eco de un pensamiento que se esfuerza en mantenerse; por contra, lo que sí es contestable es el soporte que ha proporcionado a una determinada concepción de la lectura.

Muchos lectores, cuando piensan en la lectura y en la manera en que leen, insisten en el hecho de que oyen lo que leen. Además tienen la impresión de que comprenden escuchando este habla interior. Y, sin embargo, esta impresión es falsa pues ya hemos visto que no es posible ni producir ni comprender una palabra a esta velocidad. Pero aunque la impresión fuera verdadera, y puede ser-

lo en una lectura muy lenta, el papel de este habla interior no es el que se cree. Este papel se describe así: el habla interior que uno oye es el resultado de la decodificación fonética de lo escrito; la escucha de este habla interior provoca el reconocimiento de las palabras y la comprensión del sentido. Si las cosas sucedieran así, aprender a leer sería, en efecto, aprender a transformar lo escrito en sonidos y después en sonidos interiores, ya que todo el problema se reduciría a producir un habla interior a interpretar.

Pero es fácil demostrar que las cosas no suceden así. Si el habla interior existe, y admitamos que en determinados momentos sí existe, *este habla interior no se sitúa en esta etapa del proceso. No es ella lo que se escucha para reconocer las palabras y, por tanto, llegar a la comprensión; no proviene de la transformación de los signos escritos en sonidos a partir de los cuales es posible reconocer las palabras; este habla interior no precede a la comprensión de las palabras sino que es su consecuencia. Si pronunciamos la palabra no es porque la reconstituyamos a partir de sus elementos, es porque la hemos reconocido.* El habla interior, cuando existe, viene después del reconocimiento, lo materializa, pero no lo provoca.

Dos hechos, entre otros, nos pondrán sobre la pista de una prueba en este terreno.

Las palabras del habla interior son las palabras tal como se pronuncian oralmente; si la pronunciación precediera al reconocimiento la pronunciación sería la pronunciación integral de lo escrito; ¡y no la de lo oral que supone que la palabra ha sido reconocida!

Por otra parte, si se lee atentamente la frase siguiente:

«Julián ha pescado 93 peces»

lo que se acaba de oír interiormente no es la traducción sonora de los elementos vistos de manera efectiva sino el resultado de su comprensión; los ojos no han encontrado ningún signo que corresponda a los sonidos noventa y tres, y, sin embargo, se han oído también. Se han oído porque han sido pronunciados cuando han sido comprendidos y no por ser reconocidos, sino se habría pronunciado nueve-tres. El habla interior, cuando existe, aparece también durante la lectura de signos matemáticos, abreviaciones, etc., no es, por tanto, el resultado de una transcodificación fonética, *no es un proceso de lectura sino una consecuencia de la lectura.*

Si he insistido tanto en este aspecto es sólo porque la experiencia me ha demostrado que la argumentación espontánea recurría a él con complacencia y que la concepción tradicional encontraba en él falaciosos argumentos; pero no es que crea que el habla interior necesite tantas explicaciones, pues, en la lectura, la percepción de la información es un proceso aún más sutil que se efectúa más allá de las palabras. Esta observación de F. Richaudeau nos

* En el original «savoir-faire». (N. de la T.)

puede orientar: «Cuando nuestro ojo mira un paisaje, transmite a nuestra memoria un recuerdo visual: somos capaces, más o menos hábilmente, de dibujar de memoria ese paisaje, digámosle su representación visual convencional. Pero cuando este mismo ojo lee, no subsiste ningún recuerdo visual; algunos segundos después de la lectura, no queda nada más que la memorización:

- ya sea, en el mejor de los casos, de un encadenamiento de palabras desencarnadas, privadas de su substancia visual o sonora.
- ya sea, las más de las veces, de una sucesión abstracta de ideas.

De tal manera que no nos es posible afirmar objetivamente que nosotros hemos *visto* las letras o incluso las palabras que leemos con la mayor atención.

¿Y el desciframiento?

El desciframiento es una segunda noción (que se justifica por medio de la existencia del habla interior) cuya mala interpretación constituye un obstáculo para la comprensión del aspecto ideovisual de la lectura. El desciframiento es ese proceso hacia el cual converge la casi totalidad de la enseñanza de la lectura y que tiene como objetivo dotar al niño de la posibilidad de oralizar cualquier serie de signos escritos, a través del conocimiento del sistema de correspondencias grafemas-fonemas.

Para algunos, este desciframiento se confunde con la lectura; para otros, el desciframiento no es la lectura pero es la base y el recurso de la lectura.

Y yo querría demostrar que esta concepción que concede al desciframiento un lugar tan importante en el aprendizaje y como comportamiento de recurso no sobrevive a un análisis de la actividad de la lectura.

¿Reconocer o comprender?

Ante una palabra escrita desconocida, el adulto siempre es capaz de pronunciarla para transformarla en una palabra oral. Tal es, pues, ese principio del desciframiento al que se aferran incluso aquellos que saben que la lectura no es eso pero que se preguntan cómo es posible *comprender* una palabra que uno no conoce, *pues el objetivo no es reconocerla o nombrarla sino más bien comprenderla*. De todas maneras, como la forma de plantear la pregunta anticipa ya la respuesta (¡todos los pedagogos lo saben!), uno se sigue preguntando cómo es posible *reconocer* una palabra si uno no la conoce. Así planteada, la pregunta conduce directamente a la respuesta: puesto que ello es imposible, hay que pasar directamente por un intermediario y ¿por qué no por la forma oral obte-

nida gracias al desciframiento? Pero reconocer y comprender no quieren decir lo mismo. La cuestión, en lo que concierne a la lectura, es saber cómo se puede comprender una palabra que no se conoce y no como se puede reconocer pues uno empieza a reconocerla desde la segunda vez que la ve y la cuestión subyacente es tan sólo saber como se conserva la memoria de una forma escrita. Pero ¿cómo se puede comprender?

Uno puede, ciertamente, pronunciarla para comprenderla a través de su forma sonora. Pruebe con una palabra poco familiar: la probática. ¿La ha leído o la ha descifrado? ¿la palabra probática no le dice nada? Sin embargo la acaba ya de reconocer, ya no la confunde y la detecta fácilmente en la lista siguiente:

pragmática, prometer, prueba, probática, problemática, croática.

Seguro que usted la ha pronunciado ¿y sigue sin saber lo que quiere decir? Lea ahora estas frases que he extraído de obras especializadas en las que se emplea la palabra. Las citaré una detrás de otra para ahorrar al lector la lectura de gruesos volúmenes, a pesar de que esta acumulación dé una impresión artificial:

«...Hemos tenido que esperar hasta 1959 para que fuera creada una cátedra de probática en el "Collège de France"; M.O. Lange-rau ha sido su primer titular...

...Las investigaciones, en probática, son siempre largas; es difícil, en efecto, proponer situaciones experimentales y los investigadores raramente son testigos ellos mismos de aquello cuyos testimonios estudian. Por este motivo, para desenredar el suceso objeto del relato de todo lo que el testigo proyecta de sí mismo para transfigurarlo, es preciso comparar numerosos relatos convergentes...

...La probática intenta, como toda ciencia, establecer unas leyes generales, pero sólo puede conseguirlo a partir de un buen conocimiento de las constantes, de las invariables de las que da prueba el sujeto a través de los testimonios que puede ofrecer; ahora bien, si bien no es infrecuente que un sujeto asista a varios acontecimientos extraordinarios, sí es raro que se posea el relato de cada uno de ellos...»

Ya no cito más pues todo el mundo empieza a tener una idea bastante precisa de lo que significa la palabra probática. No sólo se podría dar una definición aproximada de ella sino que ya se está en situación de anticipar su aparición en el texto: es lo que ha hecho cada cual en la frase precedente. Tras haber leído «...lo que significa la palabra...», todo el mundo esperaba encontrar la palabra probática y no ha hecho más que verificar que estaba ahí; quizá incluso no se ha dado cuenta de nada raro, o quizá ha pensado que se trataba de un error de imprenta, de un error de otro ¡no de un error propio!...

Vuelvo a la cuestión fundamental: ¿cómo podemos comprender una palabra escrita?

Si la palabra se conoce por escrito, se identifica su forma y ésta conduce directamente al significado.

Si la palabra no se conoce por escrito, ¿nos es realmente útil recurrir al desciframiento?

Frente a las palabras: cigomorfo, pernocta, felógeno, etc., el lector adulto deberá consultar su significado, o buscarlo en el diccionario, o construirlo progresivamente a medida que lo vaya encontrando, como en el ejemplo precedente. Existen quizá algunos casos en que la palabra, habiendo sido adquirida oralmente, es comprendida por escrito gracias al desciframiento; yo no conozco ningún ejemplo, aparte, sin duda, de algunas palabras de argot o de las palabras técnicas aprendidas durante la misma acción. Y aun *es mucho más difícil de lo que se cree en teoría, frente a una palabra escrita, comprenderla por aproximación a una forma oral conocida.*

Pues esa palabra, conocida sólo oralmente no tiene una pronunciación muy resuelta (¿cuántos adultos hablan de «indición» y de «fúnbol»!, ¡y aún es más cierto para un niño de seis años!), porque esta palabra conocida sólo oralmente se le atribuye a veces una forma escrita probable que impide identificarla a partir de su forma escrita real*. Los problemas se plantean aún más agudamente en el niño, para el que lo oral no tiene una «consistencia» suficiente como para representar una referencia a partir de la cual se descubra lo escrito. Se oye decir por todas partes, y con razón, que a través del aprendizaje de la lectura la lengua oral del niño se reestructura completamente y que adquiere un conocimiento distinto de lo oral cuando sabe leer. [abe] no es una palabra que pertenezca al vocabulario oral del niño; solamente conoce [labe] de «el ave», [nave] de «un ave», [sabes] de «las aves»; cuando el niño lee la palabra ave, dicha palabra adquiere una existencia propia, incluso oral. Podríamos encontrar numerosos ejemplos en los cuales destaca siempre el papel fundamental de lo escrito para el dominio de lo oral. Es difícil utilizar el argumento en ambos sentidos y que se defiendan seriamente la posibilidad de conquistar lo escrito a partir de un oral que precisa del escrito para estructurarse.

Descifrar es fácil... cuando se sabe leer

Asimismo, esta dificultad de utilización del desciframiento (como medio para comprender una palabra escrita) coloca a menudo al niño en situación de fracaso. Para que tenga éxito la ope-

* El ejemplo en francés era (une chevillerole pour une cheville Rowl, le videmulet pour le vit de mulet, etc.). En lengua castellana no es probable este tipo de confusión. De todos modos, este tema no es el más importante del libro, pues no se trata tanto de rebatir el desciframiento como de demostrar la necesidad de un cambio total de planteamiento con respecto a la lectura y su aprendizaje (*N. de la T.*)

ración que consiste en detectar en una palabra los grupos de letras que corresponden a los fonemas, en pronunciar esos fonemas, en aproximar la serie de sonidos así oída a una forma oral conocida, entre todas las que se le parecen y, habiendo hecho todo ello, no haber olvidado las palabras precedentes que también han sido comprendidas a base de este proceso, es necesario un entrenamiento importante y unas cualidades de espíritu asombrosas. Y más si se tiene en cuenta que esta habilidad es muy provisional y será prácticamente inútil cuando el sujeto sepa leer. *En realidad para poder descifrar cómodamente una palabra es preciso saber leerla ya o saber de qué palabra se trata.* Es fácil para el adulto aislar las secuencias escritas que hay que pronunciar en la palabra «ahora» o separar bien las sílabas en «bondad»; es fácil para el adulto que tal conjunto de letras se pronuncia aquí de tal manera, allá de tal otra, que en la frase «ils viennent en tenue de sport»*, ninguno de los cuatro *en* se pronuncia igual; es fácil para el adulto saber cuales son las letras y los grupos de letras que no hay que pronunciar para obtener la forma correcta que permite identificar la palabra que la «p» de «sept» no se pronuncia pero sí se pronuncia en «septembre», que «bou-le-do-gue» es (buldog), pues la «e» no se oye mientras que no hay que olvidarla en «file» porque entonces se pierde el «fil», etc.

Todo ello es extremadamente sencillo en el otro sentido, cuando la palabra escrita se ha comprendido, cuando se conoce su forma oral y cuando se observa como se escribe lo que se oye pues uno conoce ya el principio y el final y puede interesarse en las correspondencias. Pero en el sentido del desciframiento (cómo se oye lo que está escrito) la tarea es casi imposible de llevar a cabo para un adulto si no posee un bagaje lingüístico, es decir, por lo menos la intuición de la frecuencia y las reglas de combinación de los grafemas. *Para un niño de seis años que no siempre tiene el apoyo de una pronunciación estabilizada, la tarea es imposible.* Es cierto que, en el mejor de los casos, el niño consigue una cierta producción, pero no es capaz de ponerla en marcha para leer. Afortunadamente la mayoría de los niños aprenden a partir de algo distinto, lo veremos en el próximo capítulo; en cuanto al resto de los niños, se pierden intentando hacer escrupulosamente lo que se les enseña y no tiene otra salida que ser disléxicos.

Las palabras que se pueden descifrar

¡El desciframiento es, pues, un mecanismo difícil de utilizar y que no funciona realmente bien si la palabra no ha sido leída antes, lo cual

* Otra vez aquí, el castellano no presenta ejemplos probables. Pero, insisto, a lo largo del libro se demostrará que éste es sólo un aspecto del problema. (N. de la T.)

limita, confesémoslo, su interés con respecto al aprendizaje de la lectura! Pero hay un elemento aún más importante que hay que tener en consideración: es la estrechez de su campo de aplicación.

Para poder atribuir un significado a una forma escrita, al identificar la forma oral que le corresponde, es completamente evidente que se necesita conocer dicha forma oral, que tenga ya un significado. Dicho de otra forma, el desciframiento no es una solución universal. Me niego a imaginar que aún se puede creer que, gracias a él, el niño pueda «leer» una obra de filosofía o cualquier párrafo en latín; emitir una serie de sonidos que reconstruyen unas palabras que no entiende, o de los que no comprende las relaciones, de los que no puede obtener ninguna información, todo eso no es leer. Quien dice lectura, dice necesariamente aparición de una comprensión y captación de un sentido que sea, por lo menos, compatible con la voluntad de significado del texto¹⁹. De tal manera que el desciframiento no es más que un procedimiento inútil si recae sobre palabras que no son conocidas y comprendidas oralmente. O sea que se comete un error bien raro. So pretexto, sin duda, de que la lengua fue hablada antes que escrita, y que el niño comprende el habla antes de escribir, se atribuye a lo oral una anterioridad absoluta y permanente; según este esquema el bagaje lingüístico crecería con la lengua oral y por la lengua oral y el desciframiento permitiría, con un ligero desajuste en el tiempo, amoldar el lenguaje escrito al lenguaje oral.

Aún es poco decir que tal manea de ver las cosas no corresponde a lo que sucede en la realidad. Entre cinco y seis años, a la edad en que el niño empieza a recibir una enseñanza de la lectura, dispone de un vocabulario del orden de 1.500 palabras²⁰, y es mucho, si tenemos en cuenta que Racine escribió toda su obra con 2.400 palabras. El desciframiento deberá llevarse a cabo, lógicamente, tan sólo con estas palabras; y, por la especificidad misma del texto, tanto bajo el punto de vista de los temas, de los motivos para comunicar, de la gramática, del vocabulario y de las diferentes frecuencias de empleo entre los dos códigos, son muchas menos las palabras con las que puede esperarse poder ejercer el des-

19. Una observación sobre la marcha: incluso un buen lector no es capaz de leerlo todo; un cierto número de escritos que incluyen demasiadas palabras ajenas al vocabulario con el que está familiarizado el lector o que expresan relaciones ininteligibles para él, no pueden ser leídos, por lo menos, momentáneamente; todos hemos vivido alguna experiencia de este tipo.

20. Se trata de una aproximación a partir de investigaciones fragmentarias, puesto que nunca se han llevado a cabo encuestas sistemáticas. Es evidente que el vocabulario de los niños de cinco años, por ejemplo, es decir, el conjunto de palabras comprendidas por los niños de cinco años, sobrepasa ampliamente el vocabulario de un niño de cinco años. Ahora bien, los estudios hacen casi siempre el recuento de las del primer tipo. La extensión del vocabulario de un niño de cinco años varía, evidentemente, de un niño a otro, y también varían de un medio a otro las posibilidades de que estas palabras se puedan encontrar en textos escritos.

ciframiento; con el resto de palabras escritas, el niño deberá proceder de otra manera si quiere comprenderlas.

Al contrario de lo que se finge creer, pues, el conocimiento de la lengua oral se transformará y particularmente el vocabulario se hará más rico y preciso gracias a la lengua escrita. Y, muy rápidamente, la mayoría de los niños, cuando encuentran una palabra nueva, (más allá del vocabulario básico adquirido en el medio familiar) la primera vez que la encuentran es, prácticamente en todas las ocasiones, una palabra escrita. Es en lo escrito donde el sentido de la palabra se hace más preciso, poco a poco; después, cuando el «significado» ha llegado a un cierto grado de «operacionalidad», el niño empieza a utilizar la palabra oralmente, a menudo mal pronunciada; una vez corregida, la forma oral pasa a su vez a la memoria, al mismo tiempo que la significación acaba de pulirse y matizarse. Se trata, evidentemente, de relaciones dialécticas entre lo oral y lo escrito, pero el elemento desequilibrador es la entrada de palabras, estructuras, temas, informaciones, ideas, que hasta entonces fueron desconocidas en la lengua oral. Es una trampa, un regalo envenenado, sobre todo para los niños que provienen de un medio familiar en el que se habla poco, el hecho de hacer, a través del desciframiento, que la lectura dependa de la lengua oral. Estos niños aprenderán, con gran dificultad, a pronunciar unos signos escrito sin que ello les haga ir más lejos, mientras que si la lectura se conquista por lo que es, tal como es, se convierte en una poderosa palanca de la evolución lingüística del individuo, que transforma y hace subir de nivel la lengua oral. ¿Podemos comprometer esta evolución y hacer que el niño adquiera un mal hábito con el pretexto de que el desciframiento permitirá al niño comprender unos centenares de palabras? ¿Como si no hubiese otros medios para comprenderlas! Y que, encima, se suponga que este «pretexto» no perjudica a los niños al azar...

Identificación y anticipación

Pero si la comprensión en la lectura no reclama ni el habla interior, ni la oralización, ni su instrumento (el desciframiento) ¿cómo funciona la obtención de información a partir de los conjuntos de signos escritos percibidos en cada detención de los ojos? Hay que reclamar para ello dos procesos, indisociable el uno del otro: el de identificación y el de anticipación.

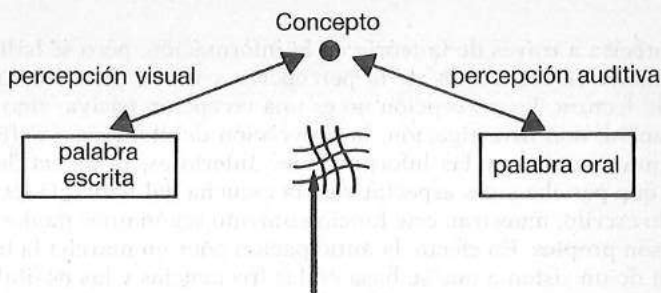
La identificación. El lector tiene en su memoria miles de palabras escritas, lo cual le permite asociar instantáneamente un significado a una forma o un conjunto de formas escritas.

La anticipación: El contexto, la índole de las últimas palabras, así como la búsqueda propiamente dicha del lector, conducen a anticipar la palabra escrita, o el grupo de palabras, que vendrá a

continuación, de manera que leer es verificar la exactitud de una anticipación. La identificación no se lleva a cabo entre los varios miles de palabras disponibles, sino entre las palabras posibles. Este es el único sentido del verbo reconocer con respecto a la lectura: confirmar que lo que viene a continuación es lo que uno ya empezaba. Cada lector habrá podido rectificar la «errata» gracias a la anticipación.

En realidad, estas dos operaciones indisociables de la lectura —identificación y anticipación de las formas escritas— no se refieren sólo a las palabras sino también a las relaciones y correspondencias entre las palabras. Extraemos un significado a partir de una organización, no de una sucesión de palabras. Es decir que los procesos de identificación y anticipación funcionan también a nivel de las estructuras. Esta descripción de la lectura conlleva diversas observaciones. En primer lugar, puede resultar sorprendente que podamos memorizar miles de palabras escritas. La mente se asusta ante una tarea de tal magnitud; y a la razón le extraña. Desde luego, nadie discute el hecho de que memoricemos miles de formas orales. Pero, puesto que, para las lenguas occidentales, existe un sistema de codificación fonética que permite pasar de una forma a otra, parece poco económico atiborrar la mente con el mismo número de formas escritas. Como si aún estuviéramos en la época de los ideogramas... ¡El sentido común se rebela! La escritura fonética es realmente económica: Poder escribirlo todo con 26 signos en vez de acarrear miles de dibujos... Pero no hay que atribuirle más virtudes de las que le corresponden. La forma escrita de una palabra es siempre una forma posible entre varias otras cuando se parte de su forma oral (cuando no es una forma imposible), por muy bien que uno conozca el código de correspondencias, nada puede dispensarnos de aprender la forma escrita de cada palabra. Por otra parte, lo que es un principio de relativa economía para la escritura no es un principio de funcionamiento de la lectura. Pues, si bien la forma escrita de una palabra proviene de la codificación de su forma oral con arreglo a una determinada convención (sabemos, por lo demás, que esta consideración no es, ni mucho menos, la única y casi diríamos que probablemente no es la más importante), no podemos evitar que estas dos formas tengan una existencia autónoma, que pertenezcan a dos sistemas diferentes y que evoquen el concepto que expresan a través de dos simbolismos distintos, ninguno de los cuales debe nada al otro.

No se trata, a la inversa, de pretender que lo escrito y lo oral no tienen ninguna relación: son dos vertientes de una misma lengua. Pero es preciso señalar bien su especificidad. La lengua oral funciona de acuerdo con un sistema, con unas estructuras, con unas reglas, con un volumen de vocabulario, distintos de los de la lengua escrita. *Lo escrito no es una sustitución de lo oral, sino que*



Correspondencia fonética aproximativa, no unívoca: piénsese en las palabras homónimas, homófonas, en las múltiples maneras de escribir una palabra «tal como se pronuncia» y de pronunciarla «tal como se escribe».

corresponde a otra situación, utiliza otros medios de expresión. Uno de los errores más graves de los métodos que enseñan lo escrito a partir de lo oral es, sin duda, éste: al insistir en las correspondencias entre los dos códigos se hace desaparecer la razón de existir de uno de ellos. Caricaturizando, podemos decir que si la frase que se le pide a un niño que lea es la que acaba de decir, o una de las dos es inútil, o se trata de un lenguaje contrahecho que no es ni oral ni escrito. Sin embargo, lo repito, los dos sistemas se comunican entre ellos a nivel de la lengua y lo que se adquiere por un lado se transfiere al otro; la experiencia lingüística de lo escrito representa una ayuda para adquirir la experiencia lingüística de lo oral; inversamente, el niño que sabe leer ha reorganizado completamente la lengua oral que manejaba con anterioridad; en una palabra, la evolución lingüística procede a la vez de las aportaciones de lo oral y lo escrito aunque, a partir de un determinado nivel de eficiencia lectora, las aportaciones de lo escrito son las más importantes en esta evolución. Este desarrollo *paralelo*, estas interacciones constantes, deben ser el principal centro de interés del pedagogo; *pero, para ello, es preciso desechar esa concepción anticuada, incluso bajo tanto maquillaje renovador, que sigue considerando que el aprendizaje de un sistema depende inevitablemente de otro.*

Para volver al objetivo de esta larga observación, *es preciso admitir la memorización de miles de formas escritas*, de la misma manera que se memorizan, por otro lado, miles de formas orales y como se memorizarán miles de formas de una lengua extranjera. La idea de un posible ahorro es un absurdo funcional.

Otra vez la anticipación...

La descripción del acto de leer necesita una segunda observación en relación con el fenómeno de la anticipación. Esta noción

se precisa a través de la teoría de la información, pero se halla ya implícita en las teorías de la percepción y no es, pues, exclusiva de la lectura. La percepción no es una recepción pasiva, sino una creación, una investigación, la proyección de una forma definida conjuntamente por las informaciones anteriores, la forma de ser del que percibe y sus expectativas; la escucha del habla, la lectura de lo escrito, muestran este funcionamiento según unos modos que les son propios. En efecto, la anticipación pone en marcha la intuición de un sistema que se basa en las frecuencias y las posibilidades de aparición de las palabras, de las categorías, de las estructuras, las cuales no son las mismas en lo escrito que en lo oral. Lo cierto es que, en un momento dado del texto, no todo es igualmente probable, y cuanto mayor es la probabilidad de aparición de lo que sigue, de una palabra, tanto menor es la nueva información que esa palabra aporta en sí misma en comparación con lo que le precede; cuanto menos necesaria es una palabra, más fácil es de leer puesto que se trata solamente de verificarla. *La lectura es un equilibrio entre el proceso de identificación de las palabras que casi no podemos prever, por lo tanto que informan, y el proceso de verificación de la anticipación de las palabras que podemos prever pero que informan menos.*

La proporción entre identificación y verificación varía según el lugar de la palabra en la frase y la forma de esta última, la frecuencia de la palabra, el grado de familiarización del lector con el tema, etc.; todo ello nos permite hablar de textos fáciles o difíciles, cuando sabemos a qué lector se dirigen.

También es necesario precisar que la anticipación no es un lujo exclusivo de los que saben leer que podría adquirirse después de la lectura: sin anticipación no hay lectura. Leer no consiste en yuxtaponer unas informaciones adquiridas palabra tras palabra como si todas las palabras tuvieran las mismas posibilidades de ser la palabra siguiente, y ello por una razón bien sencilla: el contenido de la memoria inmediata no es indefinido, no puede sobrepasar, en situación de lectura, las tres o cuatro palabras y la última palabra leída desplaza a la primera de esas tres o cuatro. Peor para nosotros si no la hemos utilizado. Identificar una serie de palabras para que caigan de una en una en el olvido no es leer y, sin embargo, es lo que vemos hacer a demasiados niños. Estamos, pues, obligados a utilizar las palabras antes de que desaparezcan; no basta con comprenderlas, deben organizarse entre ellas para que tomen significado; es este significado lo que queda en la memoria, mientras que las palabras que lo han provocado desaparecen. *Desde ese momento, el lector sale al encuentro de las siguientes palabras conociendo ese significado y las palabras nuevas se le incorporan, lo transforman y hacen de él un nuevo significado que perdura cuando ellas desaparecen, etc.* Sin hablar en términos de ordenador, podemos, no obstante, decir que, siendo limitada la ca-

pacidad de las memorias, se impone un tratamiento inmediato de los datos; en cada momento hay, pues, un resultado y los nuevos datos se esperan ya en función de ese resultado.

Esta cuestión del tratamiento de los datos exige aún dos observaciones: en los párrafos precedentes, para simplificar, he tomado como unidad la palabra («no podemos memorizar más que algunas palabras..., las nuevas palabras... etc.»), pero es necesario precisar la índole de estas unidades que pasan a la memoria inmediata para ser tratadas y cuya posibilidad de almacenamiento es limitada. Todo conduce a pensar que la unidad que se memoriza está constituida por el conjunto de lo que se identifica en el transcurso de una fijación del ojo. Si la fijación permite identificar una letra, una sílaba, una palabra, tres palabras, y si sólo es posible memorizar cuatro fijaciones, el tratamiento se llevará a cabo simultáneamente sobre un bloque de cuatro letras o de doce palabras. La posibilidad de extraer un significado y de llegar a una comprensión será distinta si se trata de cuatro letras o de doce palabras. Paradójicamente, *vemos que la simplicidad de los elementos no conlleva la facilidad*. No se puede ignorar este hecho cuando se reflexiona sobre el aprendizaje.

O sea que, de la misma manera que lo que se percibe es la forma escrita de las palabras y que ésta permite acceder al significado que se memoriza provisionalmente, *de la misma manera, lo que se anticipa es la forma escrita de los elementos siguientes*. La anticipación puede conservar un carácter general basado en la aparición de una categoría gramatical o semántica; en este caso la forma escrita es identificada dentro de un conjunto mucho más restringido que el de todas las formas escritas. Pero la anticipación puede tomar un carácter más preciso que se refiere a la aparición de una categoría de significados; la forma escrita se identifica entonces dentro de unas expectativas aún más restringidas. La anticipación puede llegar a la expectativa de un significante o de un conjunto de significantes determinados, la lectura es entonces una verificación. Lo interesante, en el conjunto de estos fenómenos, es que en cada caso hay una especie de preparación a la percepción, la proyección de una forma, de un modelo perceptivo y que, por naturaleza, tanto si se trata de una letra como de varias palabras, esta forma anticipada es una forma visual como cuando buscamos a alguien entre los que bajan de un tren, pero, en este caso, una forma escrita.

*El reconocimiento consiste entonces en una captación de indicios tanto más breve cuanto más precisa haya sido la anticipación y cuanto más conocidas sean las propias formas escritas*²¹. La captación de indicios se efectúa, en efecto, ya sea sobre palabras co-

21. «El proceso de la lectura se presenta como un barrido casi electrónico del texto que compara una anticipación fundada sobre lo adquirido con el texto efectivamente impreso» (Marc Soriano).

nocidas por escrito, ya sea, de manera totalmente excepcional, sobre formas escritas supuestas a partir de palabras conocidas sólo oralmente. Por fin, si la palabra no se conoce ni oralmente ni por escrito, la anticipación delimita un campo de posibles que, de contexto en contexto, se hacen más precisos para dar un significado a la forma escrita.

¿Y la lectura en voz alta?

Entre los elementos que, mal interpretados, obstaculizan lo que es la comprensión de lo que es el comportamiento lector, encontramos, como prolongación lógica del habla interior y del desciframiento, la lectura en voz alta. Pero, como en el caso del habla interior y del desciframiento, comprendiendo mejor qué es la lectura en voz alta podremos progresar en el conocimiento de la actividad de lectura.

A causa de un extraño proceso, se presenta a menudo la lectura en voz alta como si fuese la lectura propiamente dicha, de tal manera que la lectura silenciosa aparece solamente como una forma posible de lectura; por ello es preciso no olvidarse nunca de precisar *silenciosa*, pues esta característica no parece ser un componente general de la actividad de lectura. Y es lógico: si se considera que el desciframiento (otra vez el desciframiento...) es el mecanismo de lectura, la base, el principio de funcionamiento, está claro que hay que aprender a descifrar. Y ello supone, por definición, que para que sea reconocida, la palabra debe ser pronunciada. La lectura que se desprende es, inevitablemente, una lectura en voz alta. A partir de ahí, se puede conseguir algo más elaborado, la lectura fluida, la lectura expresiva; más tarde, interiorizando el habla, la lectura silenciosa. La lectura silenciosa se situaría pues, garantizada por la lectura en voz alta, en la etapa siguiente y la lectura rápida sería el término supremo que tan sólo alcanzarían ¡los sujetos privilegiados y los alumnos de las escuelas superiores! Sea como sea, según todo ello, el aprendizaje debería trepar inevitablemente peldaño a peldaño y pasar por la lectura en voz alta para conquistar la lectura silenciosa...

Pero definir la lectura normal como si fuera la lectura en voz alta, o decir que para llegar a la lectura silenciosa es necesario pasar por la lectura en voz alta, es volver a ser víctima de un mito. *Para convencerse de ello, basta con observarse a sí mismo cuando se lee en voz alta, por ejemplo, leyendo un cuento a los niños.* Es entonces, sin duda, cuando aparece más claramente la actividad de lectura tal como es, como un proceso ideo-visual perfectamente silencioso. En efecto, en la lectura en voz alta se constata un desfase del orden de tres a diez palabras entre la lectura, es decir, la captación de información para los ojos que permite la comprensión,

y el habla, es decir, lo que cuenta la boca, un conjunto de palabras, organizados con todos los recursos y la riqueza de la entonación, de una presentación casi teatral que expresa, materializa y representa la comprensión que la lectura crea y que ese desfase permite preparar. Pero por el hecho de la existencia de este desfase, en el instante «t» lo que los ojos leen no es lo que la boca pronuncia, *lo cual excluye toda posibilidad de desciframiento o de habla interior. La lectura no es nunca tan perfectamente ideo-visual tan no-oral, tan silenciosa, como en el curso de la lectura en voz alta*; y es entonces cuando hay que observarla para darse cuenta de lo que ocurre.

La lectura en voz alta no es, pues, una etapa hacia la lectura silenciosa; es un estadio muy elaborado que supone ya un perfecto dominio de la lectura; no ayuda a aprender a leer sino que supone que ya se sabe leer. A diferencia de lo que se dice a menudo, la lectura silenciosa no es una lectura en voz alta que se interioriza, *sino que la lectura en voz alta es una lectura silenciosa que uno sonoriza*. Es éste un dato importante que no se puede ignorar cuando se reflexiona sobre el proceso del aprendizaje. Por lo tanto, no es exacto hablar de diversos tipos de lectura; la lectura es una o no es; la lectura es esta posibilidad de leer deprisa, de leer despacio, de leer en voz alta, de leer para informarse, de leer para distraerse; la lectura es todas sus posibilidades a la vez, o no es. Por lo tanto, es preciso definir la lectura a partir de la actividad única común a todas las formas:

Leer consiste en extraer informaciones de la lengua escrita para construir directamente un significado.

La costumbre o la necesidad de explicar durante el aprendizaje, el significado de una palabra gracias a su forma oral, de asegurarse de la comprensión de un texto haciéndolo leer en voz alta, no deben enmascarar la verdadera naturaleza del acto de leer y no justifican de ninguna manera que se recurra al desciframiento como vía de acceso a la lectura.

El problema pedagógico es, finalmente, sencillo: si leer es el conjunto de comportamientos que acabamos de describir²² (y que no necesita la oralización), un niño sólo puede aprender a leer desarrollando una actividad de esta índole (que no necesita el desciframiento), y solamente podremos ayudarle a aprender intervi-

22. Podemos ver que la definición de la lectura no engloba ninguna referencia normativa: esto no está ni bien ni mal, ni mejor que otra cosa, no es un privilegio arrebatado a los ricos por la escuela de la república... Leer corresponde a un tipo de comunicación específico que, en 1976, está lejos de ser el único y, en todo caso, está lejos de ser el único en relación a una cultura que, por otra parte, nos abstenemos de definir. Yo no tengo por qué preferir que mis hijos lean en vez de que escuchen cuentos. La elección del medio depende de la situación y de la eficacia del propio medio: sin duda, lo escrito debería transformarse (¿y por qué tendría que dejar de hacerlo hoy?), necesariamente los comportamientos de lector deberán aumentar su potencia. Todo depende de la pedagogía de hoy.

niendo en una dirección parecida. Conociendo ya lo que es la lectura, es necesario descubrir su aprendizaje y proponer un modelo que permita prever la organización de las situaciones funcionales y de las intervenciones didácticas. Y que contemple también el hecho de que buena parte de los niños a los que actualmente obligamos a pasar por el desciframiento también consiguen aprender a leer...

En los capítulos siguientes, empezaré por presentar este modelo activo que se basa en un conocimiento de lo que es la lectura como manera de estar en una situación.

¿Cómo se desarrollarán esta competencia y este comportamiento?

De los dos a los cinco años, el aprendizaje continúa

*«...Así pues,
al niño pequeño dadle
un libro pequeño...»*

V. Hugo

En estos próximos tres capítulos, intentaré describir el aprendizaje de la lectura en su historia, tal como el niño lo construye. La primera etapa nos lleva desde el nacimiento hasta la entrada en la gran sección maternal, la segunda va desde el inicio de la gran sección maternal hasta el final del curso preparatorio primer año, la tercera se extiende más lejos, hasta el final de la escolaridad elemental. Pero esta división es institucional y no genética o psicológica. Reagrupando por ciclos —tres hasta el final de la escolaridad elemental— a los niños que pertenecen a tres años de nacimiento y fijando unos objetivos para cada ciclo y no para cada curso, se puede esperar, por una parte, que disminuyan notablemente las posibilidades de bifurcación (repetición de curso, orientación hacia clases especiales) que objetivan irremediablemente unas diferencias, a menudo temporales, entre los niños. Se puede también esperar, por otra parte, reducir, para un mismo niño, los efectos de la asincronía de sus aprendizajes, que se manifiesta en un avance irregular y en unos cambios de ritmo vinculados a su propia historia; podemos, finalmente, esperar favorecer la diversidad de las situaciones vivenciales y la confrontación de distintos ritmos, lo cual estimula la acción en los más pequeños y la abstracción en los más mayores²³. Pero por ello mismo, es sin

23. Todo el mundo está de acuerdo en que los niños, cuando están con niños más mayores que ellos, viven unas situaciones más variadas, más exigentes, que cuando se encuentran entre niños de la misma edad. Pero raramente se habla del provecho que obtienen los más mayores: se sigue estando impregnado de esa idea de que la evolución resulta de una aspiración a cimas más altas. Ahora bien, si situamos el principio de desarrollo en la actividad del propio sujeto, constatamos que la necesidad y la posibilidad de avanzar juntos, de intervenir en las acciones de los niños más pequeños, modifican considerablemente la relación del sujeto con su propia acción, el análisis que puede hacer de ella, y la descentralización que de todo ello resulta. Es así como hay que explicar una parte de las diferencias que se observan entre el mayor y el benjamín de una familia. La ventaja de una organización por ciclos proviene de que el niño es sucesivamente el menor, el mediano, el mayor y después otra vez el más joven, el... etc.

duda inexacto desde el punto de vista psicológico hablar de una unidad de evolución dentro de un ciclo de tres años: la descripción que se hace de cada ciclo confunde y distingue abusivamente, confunde al niño de 5 años y al de 8, distingue al niño de 8 años y al de 9. Así pues, no es legítimo proceder a estas aproximaciones si no lo redistribuimos todo en la historia única que vive cada niño.

Esta división en ciclos excluye cualquier posible asimilación a la división actual que confía el pre-aprendizaje a la escuela maternal, el aprendizaje a esa especie de bisagra que es la gran sección — CP — CE1 y después un post-aprendizaje desde el CE2 al CM2. Estas divisiones tienen muy poco sentido porque siempre es un aprendizaje lo que construye el niño, no un pre-aprendizaje. Si lo miramos bien, por otra parte, veremos que este término oculta púdicamente una preenseñanza; es, por lo tanto, necesario dar un rápido repaso a la teoría y la práctica de la escuela actual²⁴.

La escuela maternal y la lectura

Ha quedado establecido, y pocos casos lo invalidan, que un niño no puede «aprender» a leer hasta que tiene de seis años a seis años y medio de edad mental; en efecto, las operaciones intelectuales que se necesitan para la adquisición de aquello que se considera como mecanismo fundamental de la lectura — identificación de elementos simples, correspondencia grafemas-fonemas, consideración del orden, etc.— hacen necesario un determinado nivel de desarrollo de dichas operaciones intelectuales. Si el niño no reúne todas estas condiciones, cualquier tentativa de enseñar a leer resulta triplemente nefasta:

— primero, porque el tiempo perdido en «intentar sin conseguir» podría haber sido utilizado mucho más provechosamente para otra cosa.

— segundo, porque el esfuerzo inútil y las dificultades que provoca la inmadurez, marcarán para siempre la lectura con el sello del sinsabor y la rodearán de una carga afectiva negativa.

— tercero, porque es necesario proteger a la infancia del peso de una enseñanza ya demasiado coercitiva que crea la competitividad, el fracaso de uno y el triunfo de otros y que engendra la segregación.

En cambio, puesto que se sabe cuáles son las aptitudes y las funciones que se ponen en marcha para seguir la enseñanza de la lectura, es deber de todos favorecer su maduración; es, pues, importante ayudar al niño a dominar estos «pre-requisitos». ¿Cuáles son?

Una socialización armoniosa que provoque un grado suficiente de deseo de comunicación e intercambio con el otro; esta comuni-

24. Esta descripción completa lo expuesto en el primer capítulo.

cación se llevará a cabo en la lengua oral y se procurará, proponiendo frecuentemente situaciones de relato, que el niño se habitúe a un habla que no sea un simple acompañamiento de la acción sino un alejamiento, una distanciaci3n con respecto a ella, actitud m3s caracter3stica de lo escrito.

Un desarrollo de la funci3n simb3lica a fin de que el ni3o est3 acostumbrado a sustituir la realidad por unos signos convencionales y a pasar f3cilmente de un simbolismo a otro. Este simbolismo representa un entrenamiento para la codificaci3n, decodificaci3n y transcodificaci3n; el ni3o estar3 acostumbrado a explicar un cuento, a dibujarlo, a representarlo por dibujos convencionales que simbolizar3n ya sea una palabra, ya sea una acci3n, con ideogramas o pictogramas. M3s tarde se intentar3 afinar m3s la codificaci3n creando unos s3mbolos, ya no para las palabras sino para los sonidos que se oyen en las palabras; habr3 que esperar a la «gran secci3n» para llegar as3 a los fonogramas, pero se aprecia ya la importancia de una pronunciaci3n correcta y de su buen conocimiento de la forma oral de las palabras.

Un desarrollo psicomotor que asegure unos buenos h3bitos perceptivos, tanto auditivos como visuales, la preparaci3n para discriminar sonidos parecidos y formas semejantes; que asegure tambi3n un dominio suficiente del espacio y del tiempo y una coordinaci3n entre antes y despu3s, delante y detr3s; y que asegure al mismo tiempo la adquisici3n del ritmo que es como la memoria del espacio y del tiempo. Todo se re3ne as3 en la conquista del esquema corporal que permite tomar posesi3n del entorno a partir de s3 mismo.

Resumiendo esta posici3n diremos que, puesto que el mecanismo de la lectura es de dif3cil adquisici3n, no hay ense3anza posible antes de los seis a3os²⁵, pero es importante asegurar unos «aprendizajes» previos que parece necesario haber desarrollado para sacar provecho de la futura ense3anza.

La cuesti3n de la ense3anza precoz

Nos queda a3n esta cuesti3n para que el panorama est3 completo. Existe una tendencia, muy minoritaria que, generalmente a partir de teor3as y experiencias americanas, preconiza un *aprendizaje precoz* de la lectura. Ya hablaremos m3s tarde de los fundamentos de esta postura que son extremadamente interesantes, pero, en la pr3ctica, existe un gran riesgo de que se convierta en una *ense3anza precoz*. A este respecto, hay que ponerse en guardia y hablar de los riesgos que se corre, puesto que la opini3n p3blica, alarmada, empieza a dramatizar los problemas de lectura. Los pa-

25. Y como no es posible la ense3anza, se saca la conclusi3n de que tampoco lo es el aprendizaje...

dres, y los enseñantes cuando piensan como padres, atribuyen al éxito en la lectura un papel determinante en una escolaridad rápida y prolongada, garantía del éxito social; se unen así objetivamente a una corriente permanente que se complace en ver como se destaca rápidamente una élite para la cual la lectura parece un filtro eficaz. De tal manera que se produce una presión considerable, una demanda de lectura que se ejerce ya tanto en las clases de maternal como en los cursos preparatorios y los debates sobre un aprendizaje precoz se sitúan siempre en este contexto.

Del mismo modo, tengo conciencia de exponerme a un ejercicio peligroso al intentar demostrar que la tesis que sitúa el inicio del aprendizaje hacia los seis años se basa en conceptos erróneos: no querría que se concluyera de ello que se puede adelantar impunemente la edad de inicio de enseñanza de la lectura. Abordamos aquí un problema fundamental y si no queremos caer en una larga serie de disquisiciones inútiles, es preciso dar a cada palabra un significado unívoco; en la sucesivo, emplearé las palabras aprendizaje y enseñanza en las acepciones que he definido en el segundo capítulo. Finalmente, una última precaución: no se trata de discutir el interés de las actividades de la escuela maternal que se refieren a la socialización, la comunicación, el lenguaje oral, al simbolismo, a la codificación, a las percepciones, a la estructuración espacio-temporal, a la imagen y dominio del cuerpo, pues todo ello corresponde a unos aprendizajes que el niño construye a través de sus actividades y que deben ser favorecidos. Y deben ser favorecidos en razón de ellos mismos pues su construcción simultánea es la historia del propio desarrollo de cada individuo. Sin embargo, opondría las más vivas reservas en lo que concierne a las prácticas (todavía poco difundidas) que se proponen la preparación y la construcción de una codificación fonética. Pero ahí ya no se trata de un aprendizaje social que coexiste con una enseñanza, sino de un saber construido por una enseñanza y cuya finalidad es escolar, para ser utilizado en el curso de una futura enseñanza de la lectura; por lo tanto, estas prácticas son muy discutibles pues se apoyan en una concepción errónea de la lectura (en realidad, no se basan en una concepción de la lectura sino en una concepción de la lengua escrita como codificación fonética de la lengua oral); dichas prácticas no sólo no constituyen una ayuda (lo cual, después de todo, no sería grave) sino que conforman un obstáculo para la lectura al crear unos hábitos de oralización y vocalización²⁶; son, en fin, tan coactivas y tan complicadas que el niño que

26. La oralización es la transformación de un significante escrito en un significante oral para que permita la comprensión y puede encontrarse en el caso de una pronunciación interior. La vocalización es una oralización efectiva que pone en juego los órganos fonadores incluso cuando no va acompañada de una emisión sonora; bajo esta forma, frecuente en los malos lectores, se manifiesta por los movimientos de la laringe, los labios, etc...

consigue dominarlas habría ido ya mucho más lejos en el aprendizaje de la lectura si hubiera empezado directamente.

Así pues, con excepción de esta reserva, la tesis actual, si admitimos su postulado de partida, es coherente: por una parte, nos conduce a practicar hasta los 5-6 años unas actividades educativas en sí mismas; por otra parte, hace iniciar las actividades de enseñanza a la edad en que pueden ser seguidas con el mayor aprovechamiento.

Pero, se quiera o no, el aprendizaje ya ha empezado...

Hay mucho que decir, en cambio, sobre el postulado de partida de dicha tesis. El concepto de aprendizaje de la lectura está ausente, o más exactamente, aparece tan sólo en su forma tradicional, como el resultado de una enseñanza. Una teoría del aprendizaje concebido como la conquista de un comportamiento por el propio sujeto y de la enseñanza concebida como una ayuda a esta conquista conduce a un análisis completamente distinto del papel de la escuela maternal. El aprendizaje de la lectura es un proceso cuyo origen es independiente de la enseñanza y que proseguirá una vez terminada la enseñanza. La existencia o no existencia del aprendizaje no depende de la enseñanza; la enseñanza puede sencillamente hacer que exista en mejores condiciones. La cuestión no está en saber si sería mejor esperar para empezar un aprendizaje: ¿que QUIÉN empiece QUÉ? La cuestión estriba en saber si el niño, él mismo, ha empezado su aprendizaje de la lectura, *si el niño ha vivido y vive unas situaciones sociales en las que se halla integrada la lectura.*

Esta teoría del aprendizaje conduce a poner en tela de juicio una determinada concepción de la maduración. En la tesis habitual, puesto que el aprendizaje de la lectura sólo existe a través de la enseñanza que proporciona la escuela, la única condición para que se inicie el aprendizaje es que el sujeto esté a punto para seguir esta enseñanza; seguir, es decir, construir algo que se parezca al modelo a partir del cual se enseña. Estar a punto significa estar maduro, haber adquirido, en un determinado número de aspectos que no son la lectura, un desarrollo suficiente, una madurez, una determinada cantidad de saberes, de eficiencias, de actitudes a partir de las cuales podrá edificarse la lectura. Si falta uno sólo de sus elementos, el niño ya no está a punto: se le colocará, si por desgracia existe, en una clase de espera. Se dirá, bajo el pretexto de que no sigue la enseñanza, que no está suficientemente maduro para *aprender*, y esta creencia es general: las baterías predictivas, las pruebas de «reading readiness», etc., no se preocupan nunca de describir en qué etapa de su aprendizaje se encuentra

un niño, sino tan sólo de lo que se sabe hacer en sus aspectos exteriores: lengua oral, ritmo, lateralización²⁷, etc.

Maduración y ejercicio

Esta noción de madurez no tiene el mismo significado cuando se tienen en cuenta los aprendizajes. Igual que a nadie se le ocurre negar la existencia de una maduración fisiológica, muscular, nerviosa, que hace que un niño no pueda hacer cualquier cosa en cualquier momento, tampoco nadie cree que esta maduración se efectúa únicamente según un programa genético, sin la interacción del entorno en que el niño vive; un niño no hablará a los 4 meses a pesar de todos los esfuerzos de sus padres, pero tampoco hablará a los cinco años si nunca está en contacto con personas que hablen. El desarrollo es el resultado de las relaciones de un sujeto con su entorno; en esta interacción, las experiencias del sujeto dependen siempre de su nivel de maduración, pero, al mismo tiempo, las estructuras, tanto físicas como mentales, se ven continuamente modificadas y reorganizadas por su experiencias. Dicho de otro modo, no se trata de «o blanco o negro», no hay inmadurez o madurez y *es tan rigurosamente exacto decir que la maduración hace posibles un determinado número de experiencias y de ejercicios como decir que las experiencias y los ejercicios crean una zona de posible maduración.*

No creo que sea necesario recurrir al testimonio de las numerosas investigaciones que confirman esta concepción puesto que se trata de algo tan natural y tan espontáneamente vivido. A nadie se le ocurriría afirmar que puesto que el niño no puede hablar prácticamente hasta los 15-18 meses, por ello y en particular por su inmadurez nerviosa y muscular, resulta peligroso no sólo el he-

27. En realidad, si se han escogido estos aspectos exteriores es porque los resultados que se observan presentan una buena correlación con los resultados en la lectura. Se constata que los niños que no consiguen aprovecharse de la actual enseñanza de la lectura también presentan un lenguaje oral insuficiente, una mala lateralización, etc. A partir de ahí se cometen dos errores de razonamiento:

Se transforma esta correlación en causalidad como si lo que «aparece con» fuera «la causa de», así, sería porque tienen un lenguaje oral insuficiente o una mala lateralización el motivo por el cual estos niños no pueden leer. ¿Y por qué no al revés? ¿y por qué no nada? Ya que también se han encontrado fuertes correlaciones entre las dificultades para la lectura y el número de dientes careados no curados o la ausencia de determinados equipamientos en la vivienda ¿por qué no se transforman también estas correlaciones en causalidad?

El segundo error es mucho más grave pues se asimila el hecho de no aprovecharse de una enseñanza a la imposibilidad de desarrollar un aprendizaje y no se hace nada más. Ahora bien, es fácil comprender que una enseñanza de la lectura que se apoya en la oralización y en la correspondencia ordenada de signos escritos y de sonidos, exige, para poderla seguir, un cierto nivel de lenguaje oral y de lateralización, pero estas exigencias de la enseñanza ¿qué tienen exactamente que ver con el aprendizaje?

cho de hablarle sino incluso dejarle la posibilidad de oír la más mínima palabra; el tiempo que se ganaría no hablando ¿no podría emplearse más fructuosamente en actividades que preparasen para aprender a hablar? Una idea así parece propia de un loco y, sin embargo, no se qué soberano la puso en marcha: no sólo los niños no pudieron nunca hablar sino que se volvieron tontos. La historia no lo cuenta pero apuesto a que más de uno pensó que si los niños nunca habían aprendido a hablar era porque eran tontos (como todo el mundo pudo constatar después)...

Valdría la pena repasar uno a uno todos los aprendizajes para demostrar que es siempre la inmadurez (y no la madurez) el soporte natural del desarrollo, pues no podemos confundir la aparición del primer comportamiento eficaz²⁸ con el inicio del aprendizaje: si el niño es capaz de empezar a hablar hacia los 15-18 meses es que su aprendizaje empezó cuando no era capaz de hablar, o sea, en plena inmadurez. Y este aprendizaje no era el aprendizaje de otra cosa, sino, desde el principio, el aprendizaje del habla. El embrión oye la voz de su madre; desde su nacimiento el bebé vive inmerso en el habla que acompaña todas las acciones de la madre, que se mezcla afectivamente con todos los aspectos de su vida, con todas las relaciones con los seres y las cosas. ¿Podemos creer que el recién nacido es capaz de diferenciar los sonidos y las palabras? ¿Y podemos creer que lo será si no los encuentra, estrechamente vinculados a su vida? *El aprendizaje es realmente ese algo que crea, en relación con todos los aprendizajes, una madurez progresiva.* Pero creo que estoy aburriendo al lector, puesto que, a fin de cuentas, todo el mundo comparte esta apreciación.

¡Excepto para la lectura!

Ningún aprendizaje es precoz

El hecho de poner en cuestión esta teoría clásica de la maduración ¿puede conducir a preconizar los aprendizajes precoces? La trampa tendida por las palabras está presta a cerrarse... Si tradicionalmente se piensa que el aprendizaje es el resultado de una enseñanza se puede esperar o temer que adelantando el inicio de la enseñanza se genere la aparición más rápida, precoz, de un aprendizaje: todo depende entonces de una decisión del adulto. Si, en cambio, el aprendizaje es lo que se desarrolla en la interacción

28. Habría que entender como comportamiento eficaz el primer comportamiento que puede ser identificado como tal por el entorno. Pero esta definición, aunque flexible, vuelve a poner en evidencia que los aprendizajes no tienen otro inicio que el hecho de estar en el mundo y reaccionar ante él. ¿A cuándo se remonta el primer mensaje oral emitido por el niño? ¿Al primer grito que hace acudir a sus padres? ¿Al primer balbuceo que corresponde a un fonema de la lengua francesa? ¿A la primera palabra? ¿A la primera frase que comprende una proposición concesiva intercalada?

de un individuo y su medio, el problema de la precocidad ni tan sólo se plantea. Cuando una mamá habla a su bebé de pocas semanas, no crea las condiciones de un aprendizaje precoz, crea, sencillamente, las condiciones del aprendizaje²⁹. Este habla que ella dirige a su hijo no es una activación, como no es una activación la existencia de un mundo en color, o la etiqueta del bote de talco, o la presencia intermitente de varias personas, o el intervalo de tiempo que separa dos biberones, etc.; y, sin embargo, todos estos componentes físicos y sociales del medio obligarán al individuo a reaccionar. Solamente se podría hablar de aprendizaje precoz³⁰ si se introdujeran voluntariamente en el medio en que vive el niño unas estimulaciones o unas sollicitaciones completamente artificiales y exteriores. La existencia de lo escrito y su utilización por parte del medio social en que vive el niño muy pequeño ¿son cosas aritificiales?

La lectura está en todas partes

El niño puede ver, desde muy pequeño, a sus padres, sus hermanos, sus compañeros más mayores, leyendo libros, periódicos, instrucciones de montaje, prospectos, catálogos, cartas de la familia, anuncios en la calle, la receta del médico, la etiqueta de un frasco, un anuncio de la televisión, los rótulos indicadores, los reclamos de las tiendas, las indicaciones de los escaparates, etc. Evidentemente, el uso constante de la lectura por parte de quienes le rodean puede pasar desapercibido más fácilmente que el uso del habla, en razón del carácter silencioso del acto; pero a menudo el niño es el beneficiario directo de la acción, cuando se dice lo que hay escrito, cuando se ojea un libro con él y se le explica el cuento, y cuando él reconstituye la historia a partir de las imágenes, etc. *Toda la significación funcional de la lectura está presente para el niño desde su nacimiento: la lectura, en su valor afectivo y relacional es un constituyente de su entorno;* como el habla. Que nadie diga que el niño es demasiado pequeño, que no se da cuenta, que tiene otras preocupaciones: ¿Ha esperado usted a que su hijo se inte-

29. Las condiciones del aprendizaje se crean, pero la madre no las crea. La madre no habla a su hijo o delante de su hijo *para* que aprenda a hablar sino porque es la vida misma.

30. Deberíamos cuestionar la posibilidad de unir el calificativo *precoz* a la palabra *aprendizaje*. ¿Podemos decir que los niños vietnamitas han hecho un aprendizaje precoz de la violencia, de la guerra? ¿Esto querría decir que si hubieran tenido 3 o 10 años más nos parecería que el aprendizaje llegaba en el momento adecuado? Hay que precisar que la violencia no es un aprendizaje sino una forma del aprendizaje de la relación con los demás, el cual empieza en el momento de nacer. De tal manera que se habla erróneamente de aprendizaje precoz cuando lo que se pretende es sencillamente designar unos aspectos que no desearíamos ver caracterizar la situación de vida en que el niño se encuentra en un momento dado. Es, finalmente, un problema de normas y de valores.

resara por lo que usted decía para dirigirle la palabra? El niño aprende a leer porque vive en un mundo de comunicación escrita; estaría incluso tentado de decir que, aun sin escuela, el niño llegaría a aprender, *hasta tal punto la lectura se ha convertido en un fenómeno social*, como el habla.

● Pues el niño no solamente hace el aprendizaje del valor funcional de la lectura, aprendizaje que le conduce a menudo a querer libros, a «leerlos», expresando así un conjunto de actividades, de valores, de gestos que son la lectura del niño que no sabe leer (como el garabateo es la escritura del niño que no sabe escribir), sino que, al mismo tiempo, el niño hace un aprendizaje técnico. *El niño vive en medio de un mundo de signos escritos a partir de los cuales se guía*: en los paquetes, botellas, alimentos, las cajas de juguetes, los periódicos, la televisión, la publicidad, los rótulos de la calle, etc. Lo que es particularmente interesante es que estas formas se repiten, gozan de una frecuencia que las sitúa a menudo al mismo nivel de lo oral, con la ventaja sobre el oral de su permanencia en la duración y de su gran facilidad de vocación; vemos lo que hay escrito en un bote de yogur cada vez que lo queremos mirar y mientras lo miremos, lo cual no sucede con las palabras pronunciadas por otras personas. Ahora bien, nada indica que la discriminación visual sea peor que la auditiva; se puede, incluso, decir, que, para la palabras, las señales escritas se pueden contrastar más frecuentemente que las señales orales. El contraste es el mismo entre *vienes* y *tienes*, pero mayor entre *vienes* y *bienes*. Así también es el mismo entre *tubo* y *cubo*, pero mayor entre *tubo* y *tuvo*... Por otra parte, esta capacidad de discriminación visual se ejercita continuamente en el reconocimiento de objetos o de su representación, sin duda mucho más y de una manera más variada que la capacidad auditiva correspondiente.

No cabe la menor duda de que el niño asocia muy pronto un significado a una forma escrita, significado que será más o menos exacto (leche por Letona) pero que es un proceso ideo-visual, que es ya lectura; progresivamente el campo de significación del signo escrito se hará más preciso y se reducirá. ¿Ocurre algo distinto con lo oral o, durante unos meses, todos los hombres se llaman papá? Pero lo que hace que el fenómeno sea difícilmente observable en el niño es que, al contrario del habla que es una producción, la lectura, como la escucha, sólo es observable a través de los efectos que produce; ahora bien, persuadidos de que el niño no sabe leer, atribuimos esos efectos a otras cosas: a la forma, al color, al momento, a la música que le acompaña, etc. Pero ¿no es también así como el niño identifica progresivamente las palabras orales y mucho antes de que las reproduzca ni siquiera muy imperfectamente? A través de todas las señales que las anuncian y que las acompañan, las formas orales se aíslan progresivamente; lo mismo sucede con las formas escritas gracias a su permanencia

como aprende, o

a través de distintos entornos. ¿Dónde está el inicio de todo esto? Inútil pregunta... a la que sólo se podría responder con la presencia activa de un ser en una situación.

Constatar que el niño de dos años ha empezado su aprendizaje de la lectura, como ha empezado el del mundo físico, el mundo social, etc., no es ser partidario de aprendizajes «precozes», como si fuera posible que estos aprendizajes no tuvieran lugar. Sin duda el aprendizaje de la lectura podría no ser más que un aprendizaje escolar hace cincuenta años; hoy en día, es un aprendizaje social, gracias a la urbanización y a la expansión de los medios de comunicación. Actuar como si no existiese este cambio fundamental, crear en la escuela maternal un entorno en el que no interviene la lectura mientras que la lectura existe constantemente fuera de la escuela, es imponer voluntariamente una situación educativa artificial. Se puede entonces decir que la escuela maternal actual hace todos los posibles por imponer un aprendizaje que el niño sólo conoce porque viene a clase: ¡la escuela maternal trabaja obstinadamente en el aprendizaje de la no lectura³¹!

¿Igualdad de oportunidades?

Todo ello tendría, en rigor, poca importancia, si todos los niños, fuera de la escuela, vivieran esas situaciones naturales en las que la lectura ocupa su lugar en medio de otras relaciones con los seres y las cosas, o si ninguno de ellos las viviera; pero eso está lejos de la realidad. En muchas familias los padres leen mal, no tienen tiempo para leer, de leer a sus hijos, no poseen suficientes medios para tener libros e incluso periódicos. Ciertamente, el entorno extrafamiliar exige, a pesar de todo, el recurso a lo escrito y varía menos de una familia a otra, pero el conjunto de relaciones que el niño mantiene entonces con lo escrito puede tomar un significado muy diferente: *la utilización familiar de la lectura determi-*

31. ¡Hay que distinguir el no-aprendizaje de la lectura del aprendizaje de la no-lectura! El no-aprendizaje de la lectura se produce en un entorno social del cual lo escrito está funcionalmente ausente, por ejemplo en la Francia del siglo XIX. Entonces, las relaciones entre las personas, la organización del ambiente, del trabajo, de la vida social, familiar, del ocio, tenían lugar sin recurrir a lo escrito. En las raras ocasiones en que la lectura habría sido necesaria, era sustituida por un intermediario, por ejemplo, el pregonero... Lo escrito es, pues, un instrumento de comunicación, vehículo de una determinada concepción de la cultura: se aprende a leer para abordar unos aspectos que no son los de la vida cotidiana.

En cambio, el aprendizaje de la no-lectura se produce en un medio social donde lo escrito está funcionalmente presente, mientras que unos individuos viven en un micro-medio del que se ha retirado artificialmente todo escrito. En estas condiciones se produce un esfuerzo para rechazar las situaciones exteriores que hacen necesario el desarrollo de un comportamiento lector, pero existe también una acción deliberada para hacer que otros medios de comunicación tomen a su cargo lo que normalmente es competencia de lo escrito.

na el valor social y el valor de comunicación que el niño concede a la lectura. No se trata únicamente de conceder un valor positivo a la lectura: el niño que vive en un medio en el que no se lee, no vive en un medio menos «bueno» que el niño que crece en un entorno de lectores, sino que vive en un medio *diferente*; sus experiencias afectivas y sociales se construyen de otra manera. Pero, para todos los niños, lo que se *enseñará* en la gran sección y en el curso preparatorio para la lectura supone ya un cierto aprendizaje del valor social y del valor de comunicación de lo escrito.

No pudiendo impedir que determinados niños lleven a cabo en su casa esas experiencias de lectura, la escuela maternal no tiene otra solución que hacerlas posibles para todos. Si se abstiene, se hace culpable. La escuela puede, ciertamente, negar que algo sucede respecto a la lectura antes de los seis años, escudarse tras la tesis de la maduración e intentar trabajar unos pre-requisitos, pero ¿hasta cuándo podrá seguir haciéndolo? Razonar o no en términos de aprendizaje no es una posición neutra en relación con el fracaso escolar.

No confundamos el recurso funcional a la lectura con una enseñanza precoz

La solución no se halla en una enseñanza precoz de la lectura sino tan sólo en reconocer la existencia del aprendizaje de la lectura³². Basta con permitir que el niño viva, en la escuela y desde muy pequeño, unas situaciones naturales, es decir, a las que no se les haya amputado artificialmente el recurso a lo escrito. No se trata de introducir lo escrito por la fuerza, *basta con no eliminarlo* con el doble pretexto de que el niño no lo puede utilizar y que se prepara mejor su aprendizaje en unas situaciones en que no está presente. Pues, el excluir lo escrito, no sólo se hace difícil su aprendizaje, sino que se hace superfluo, puesto que se favorece sistemáticamente otro tipo de comunicación: si la comunicación oral pudiese hacerlo todo, ¿qué motivo tendríamos para aprender a leer? Esta es la razón por la que, incluso antes de los tres años, incluso antes de que sepa leer, el niño debe vivir situaciones que incluyen lo escrito y es también el único motivo para que aprenda a leer.

Evidentemente, lo que hace el niño en estas situaciones está aún muy lejos de lo que hará, pero lo que hará no será nunca otra cosa que la evolución de lo que hace.

32. Esta confusión entre una enseñanza precoz y el hecho de reconocer la existencia de un aprendizaje que empieza en el momento en que el medio reúne las condiciones suficientes, es permanente; léase sobre este tema un artículo muy interesante aparecido en el n.º 262 de la «*Révue de l'Education*» del 27 de noviembre de 1976 que se titula: *Comme des poissons dans l'eau*.

Esta dependencia es suficientemente evidente cuando nos referimos al habla, pero resulta más difícil de establecer cuando se trata de la lectura, pues esta última no va acompañada de manifestaciones exteriores como el caso de las conductas de emisión de una producción observable. Por ello es preciso, como en un río, remontar el comportamiento lector, si no desde su término, ya que no existe un comportamiento acabado, sí, por lo menos, a partir de su forma actual en el lector adulto. *Lo que encontraremos entonces es algo simultáneamente diferente (sino el aprendizaje sería unos cuantos años más «viejo») y parecido (sino se trataría de otro aprendizaje)*

Si aceptamos el principio de isomorfismo entre todas las etapas de un aprendizaje, este principio nos permitirá saber en qué momento se encuentra la evolución a partir de su forma conocida: *¿qué es lo que vive, y qué es lo que hace el niño de dos años, de cinco años, de ocho años, que nos permite decir, aunque no haga lo mismo, que continúa aprendiendo a leer?*³³ Este isomorfismo hay que buscarlo en los aspectos funcionales y técnicos del aprendizaje: *se trata de una situación social de comunicación que permite deducir una información directamente de un conjunto de signos escritos. ¿Cómo puede vivir todo ello el niño hasta los 5 años o, más exactamente, en el seno del ciclo escolar de 2-5 años?*

Las situaciones funcionales en la escuela maternal

El medio escolar debe permitir que los niños vivan el aprendizaje de la lengua como valor de comunicación.

El rincón-biblioteca

Los niños tienen libre acceso a un rincón de lectura, un rincón agradable, donde se hallen reunidos los libros y publicaciones periódicas infantiles, todos ellos con abundantes ilustraciones y también textos escritos, unos bastante largos, formando un cuento, otros más cortos y en letras más grandes, sencillos comentarios sobre las imágenes. Los niños acuden al rincón, solos o en grupo, para mirar los libros; pueden pedir a un adulto o a un niño más mayor que se los lea; el adulto lo hará, insistiendo en el hecho de que él no conoce el cuento, sino que lo va descubriendo al leerlo.

33. Es importante que se entienda bien que para «reconocer» un aprendizaje (en el sentido de «reconocer un terreno») es necesario ir retrocediendo a partir de formas ulteriores del desarrollo e ir aplicando el principio de isomorfismo. Si podemos afirmar que el balbuceo de un bebé es un momento en el aprendizaje de la comunicación oral, es porque ya conocemos los discursos de un académico; pero en sí mismo, ese balbuceo no es nada, y nunca se convertiría en el habla si el niño no viviera en un mundo social de comunicación oral: no es como un germen que se desarrolla solo, por sí mismo.

Se puede reunir unos cuantos niños para un ratito de lectura, un momento en que escogemos leerles un cuento en vez de contárselo. Los libros se dejan a disposición de los niños; se vuelve a leer un determinado fragmento cuando algún niño lo pide; de este rincón de lectura nacerán numerosas actividades de creación, sobre todo si en él pueden reunirse niños de distintas edades y encontrar los más variados tipos de obras.

La memoria del grupo

El adulto utiliza constantemente lo escrito para establecer una especie de memoria colectiva del gran grupo o de los pequeños, memoria pública, visible, accesible para todos, ya sea directamente si se sabe leer, ya sea con la mediación de un «buen-lector». Se puede transcribir, a veces, algo que nos ha inspirado un acontecimiento importante, pero más a menudo, todo lo que concierne a las previsiones para próximos días o las actividades que queremos realizar: lo que nos queda por hacer para acabar un proyecto empezado, el material que necesitaremos, o lo que hará falta para una excursión, la fecha que hay que recordar. La maestra y los niños lo tendrán como referencia para cada necesidad. Este valerse de lo escrito como memoria de los proyectos colectivos e individuales, memoria cuyo mantenimiento viene asegurado por el adulto, este recurso, decíamos, es funcionalmente muy importante para la lectura y también para el modo general de vida de la escuela, pues supone la existencia de proyectos³⁴ *que se discuten, se preparan, que se modifican, que se comparan, entre ellos y con la obra acabada, etc.* Es decir, los niños viven sus propios proyectos y no un proyecto del maestro (!!!«...vamos a hacer bolitas de barro, después las pintaremos y nos haremos un collar...», «...ahora pintaremos este barco y después lo recortaremos...»!!!)

Comunicación a distancia

El valor de comunicación de la lectura aparecerá también gracias a los intercambios entre niños, o grupos, de otras clases o de otras escuelas, por medio del adulto, el cual, en presencia de los

34. Insistir ahora en la noción de proyecto puede parecer un paréntesis cuando en realidad es éste un punto fundamental cuando se habla de actividades funcionales. De todas maneras, es preciso dar al proyecto su verdadera significación y no emplear esta palabra cada vez que se sustituye la fragmentación de las actividades escolares por su unificación en torno a un tema o un centro de interés. Como siempre en la vida, el niño está comprometido simultáneamente en varios proyectos, individuales o colectivos, los unos a bastante largo plazo, los otros de rápida resolución. *Decidir* ir a la piscina, *decidir* jugar con cohechitos, *decidir* descansar hojeando tal libro de imágenes, todo ello corresponde a unos proyectos de la misma importancia que *decidir* preparar una fiesta de barrio o *decidir* fabricar objetos para financiar una salida a la playa.

niños y explícitamente, escribirá y leerá los mensajes. Son estos los aspectos habituales de una correspondencia escolar que ninguna razón nos impide mantener también con los alumnos más pequeños. Todo ello se lleva a cabo porque, de este modo, el niño, incluso cuando aún no sabe leer, vive de forma natural unas prácticas sociales que le convierten en testimonio y beneficiario, y más tarde también en autor, del acto de leer; también se lleva a cabo todo ello porque, a través de estas prácticas, el niño aprende el valor de comunicación y el valor afectivo de la lectura y, progresivamente, un poder técnico que le permite identificar unos significados en la documentación que tiene alrededor. Por ello, toda esta documentación deberá estar siempre inmejorablemente presentada, siempre disponible y en grandes caracteres de letra script trazados con rotulador.

La presencia de lo escrito

El entorno debe también permitir que el niño pueda ir identificando progresivamente unas formas escritas para utilizarlas: la etiqueta con su nombre en el colgador, en la carpeta donde guardamos sus trabajos, en la caja o el cajón donde se guardan sus cosas; las etiquetas en los cajones, cajas o estantes que informan del contenido, y que todos utilizaremos a menudo. Basta con que colgadores, carpetas, cajas, cajones, botes, etc., no tengan ninguna otra señal, tan sólo la etiqueta, que cambien a menudo de lugar y las propias etiquetas vayan cambiando de vez en cuando; todo ello es suficiente para que los niños, en sus actividades, utilicen progresivamente la información escrita. De la misma manera, muchos juegos, encajes, dominós, rompecabezas, etc., pueden utilizar la forma escrita como señal o pista. Finalmente, se debe también facilitar y fomentar los juegos que permiten coleccionar y clasificar el material que los niños pueden encontrar en casa, por ejemplo, etiquetas de productos, nombres de periódicos, que son totalmente idénticas (las etiquetas de las botellas de agua), o bien idénticas sobre soportes diferentes (la misma palabra escrita con los mismos caracteres sobre objetos redondos, rectangulares, rojos, etc.) o también etiquetas parecidas (la misma palabra pero de distinta medida, etc.)

Así, poco a poco, el niño sin desviarse de su propia actividad, sino para llevarla a cabo, adquiere un conocimiento de determinadas formas escritas que él trata como ideogramas, es decir, a las que atribuye, como el adulto, un significado directo, y no a partir de su valor fonético³⁵. La denominación escrita aparece como una equivalencia, no el resultado de una correspondencia. El niño aso-

35. Como el adulto, el niño atribuye un valor fonético a la forma escrita después de haberla identificado, entendido.

cia al objeto lápiz, ya sea rojo, pequeño, afilado, nuevo, etc., el significante oral [lápiθ] que la maestra pronuncia y que él utiliza y el significante escrito «lápiz» que ve en la caja, y que identifica como el objeto que busca. También a esta edad los comportamientos evolucionan y el niño progresa en su posibilidad de deducir un significado a partir de lo escrito, pero progresa únicamente por el hecho de vivir unas situaciones de este tipo. Tanto lo escrito como el habla son circunstancias naturales de las acciones del niño. Los ejemplos que he citado y que existen en algunas escuelas maternas, no introducen situaciones específicas de la lectura, sencillamente permiten a todos los niños vivir en condiciones normales las acciones que habitualmente llevan a cabo. El hecho de recurrir a lo escrito no sobrecarga las situaciones que se viven en la escuela maternal; más bien hace falta que la escuela maternal ofrezca al niño la posibilidad de unas actividades auténticas, de proyectos con los que se pueda identificar realmente, ¡que sean verdaderamente suyos!

¿Cómo favorecer el aprendizaje?

Hemos visto, pues, que el niño construye tanto en la escuela como fuera de ella, y desde muy pequeño, el aprendizaje de la lectura. *Corresponde al adulto asegurarse de que cada niño desarrolle este aprendizaje en las mejores condiciones*, lo que no significa en absoluto que tenga que seguir ningún ritmo predeterminado en sus avances o que tenga que dominar un determinado programa; *se trata solamente de observar los comportamientos que manifiesta el niño para darles las máximas posibilidades de expansión*. Estas intervenciones, diversificadas y diferenciadas según cada niño, no persiguen ningún tipo de precocidad, pretenden únicamente que el niño no deje de lado ninguna experiencia, no pierda ninguna oportunidad.

Aportar información

Las intervenciones didácticas podrán realizarse a base de aportar información. Unas veces directamente, para presentar una forma nueva, más a menudo para recordarla, y sin comentario: «Aquí pone (caballo)» asociando, si es posible, a la forma oral, una forma representada (dibujo o fotografía); otras veces, la intervención didáctica consistirá en aumentar la densidad de una información normalmente incluida en la situación: por ejemplo, si la etiqueta «verde» se encuentra en una caja de pinturas o lápices, el maestro puede ir variando algunos días los distintos tonos de verde pero asociados siempre a la misma etiqueta. A veces la información toma el aspecto de un comentario sobre la acción del niño

que le permite conocer el resultado de esa acción y tenerlo en cuenta para una acción futura; esto es particularmente cierto en lo que se refiere a juegos, rompecabezas, etc., en los que el comentario puede referirse al resultado de la acción (si lo consiguió o no, etc.) o sobre una modalidad de la acción (Miguel lo hace de otra manera, etc.).

Sacar partido de los conflictos

Un momento de duda, error, etc., puede fácilmente transformarse en un breve intercambio entre niños para comparar los pasos que han seguido y ocasionar así una reflexión sobre la acción en sí misma. Entran igualmente en esta última categoría todas las intervenciones que tienen como objeto crear un conflicto y evitar falsas asociaciones: por ejemplo, cambiar de lugar sistemáticamente las etiquetas, las cajas, etc., para que la identificación no pueda hacerse más que a partir de la etiqueta que se irá renovando para eliminar indicios no significantes que el niño podría tomar como referencia en algún momento.

Sistematizar

La sistematización contribuye a memorizar las formas escritas conocidas en situación, pero, en realidad, lo más interesante a este nivel, no es la memorización, sino el proceso que se pone en juego; se trata de poder identificar la forma escrita de una palabra instantáneamente, de una sola ojeada, cuando aparece entre medio de otras formas que se le parecen cada vez más. Se trata de un juego dirigido a un sólo niño cada vez y que no puede durar mucho rato; se utilizan, evidentemente, palabras de las que el niño tiene ya alguna experiencia.

Todas estas intervenciones tienden a conseguir toda la eficacia de las acciones que los niños ya han emprendido por su cuenta: estas intervenciones no crean esas acciones ni las dirigen por nuevos caminos. Porque los niños son pequeños, pero sobre todo por la naturaleza de la enseñanza que no pretende ser más que una aportación sobre la marcha, que jalona la actividad del sujeto. Por ello, pues, las intervenciones serán siempre muy cortas y casi siempre individuales. En eso se parecen a las que hace todo buen padre de familia cuando está con sus hijos, aportando la información que falta, animando a uno, dándole a otro su opinión, invitando a reflexionar, etc.

He querido, esencialmente, poner de manifiesto en este capítulo que esa posición tan ambigua de la escuela maternal que, por una parte, alivia todo vestigio de comunicación escrita por lo menos

hasta los cinco años, y, por otra parte, trabaja unos aprendizajes distintos bajo la hipótesis de una transferencia, esa posición, digo, es muy discutible.

Es discutible a causa de la revisión actual de un determinado uso que la pedagogía ha hecho de las teorías de la maduración y a causa de la socialización de la lectura.

Comparemos el medio ambiente de la calle o de unos grandes almacenes con el de una clase de pequeños o medianos de la escuela maternal y comprenderemos que ese medio escolar se ha empobrecido arbitrariamente. Una pedagogía del aprendizaje de la lectura en la escuela maternal se opone a toda enseñanza precoz; introduce, en cambio, la lectura, de manera funcional, en los proyectos de los niños y se asegura de que cada uno viva estas situaciones en las mejores condiciones. *A los cinco años*, todos los niños se encontrarán así más apoyados en su conquista de los motivos para continuar aprendiendo, lo cual era hasta ahora el más importante factor de desigualdades.

De los cinco a los ocho años, el aprendizaje continúa...

«No existe ningún método que constituya un handicap irreversible»

Ch. Touyarot

La franja de edad que ahora examinaremos va de los cinco a los ocho años y corresponde a la gran sección maternal, el curso preparatorio y el primer año del curso elemental; es un ciclo difícilmente divisible en etapas más cortas pues, en un mismo niño, los aprendizajes —sean en el terreno psíquico, social, afectivo, cognitivo— siguen ritmos distintos, de tal manera que es necesario un largo período para que su *interacción en el seno del comportamiento general conduzca a cada uno hacia una forma equilibrada*; por otra parte, de un niño a otro y según los aprendizajes, aparecen unos desfases escolares que, a causa de la multiplicidad de posibilidades de intentos y de respuestas satisfactorias, no corresponden a unas desigualdades funcionales en la adaptación a la vida cotidiana y a *la calidad de las respuestas dadas globalmente a las situaciones ofrecidas; fuera de la escuela, no hay casi ningún otro lugar donde exista una sola respuesta correcta.*

Por lo tanto, resulta perjudicial fragmentar este período a partir de criterios demasiados inseguros y demasiado provisionales. Es preferible concebir una acción pedagógica que se extienda durante estos años y estar atento a cada niño, al conjunto de sus comportamientos, diversificando lo mejor posible las intervenciones pedagógicas en función de sus aprendizajes, unos recibirán un poco de ayuda aquí, otros allá y, en resumidas cuentas, hacia los ocho años, el desarrollo general de cada uno será mejor: cada aprendizaje habrá podido aprovecharse de un abanico de relaciones con los otros. Pero tan exacto es decir que los aprendizajes coexisten en interacción como falso es creer que un aprendizaje puede aparecer en una fase elaborada por la síntesis de aprendizajes anteriores; esta tentación proviene siempre de una interpretación errónea, dada por los pedagogos, sobre la noción de *transfert*; *nada puede evitar que un aprendizaje empiece por su inicio*: ello pide siempre más tiempo que una simple adquisición y es por lo que una *pedagogía del aprendizaje exige que se le consagren unas etapas largas y una acción global.* El aprendizaje de la lectura no

empieza a los cinco años ni se termina a los ocho por mucho que la institución escolar se empeñe en crear unas condiciones insistentes para su evolución; es, por lo tanto, necesario prohibirse cualquier intento de evaluación acumulativa antes del final de estos tres años si es que queremos observar la única cosa que vale la pena observar: ¿cómo se integra y participa la lectura en el comportamiento general de un sujeto? ¿Qué hace el niño con la lectura?

Búsqueda de un modelo explicativo = evolución cuantitativa y salto cualitativo

Para abordar las líneas principales de lo que puede ser una pedagogía del aprendizaje de la lectura en el curso de este período, debemos proponer un modelo que permita explicar como se pasa de un estadio a otro. El estadio B, a los cinco años, no es el comportamiento inicial, es tan sólo un momento de una historia, la manera de situarse de un niño de cinco años, gracias a la lectura, frente a la lengua escrita o más exactamente, la manera en que el niño da existencia, con sus acciones, a una lengua escrita. El estadio C, a los ocho años, no es el comportamiento final, es tan sólo otro momento de esta historia. Lo que caracteriza la evolución es que el niño, a los cinco años, hace un determinado uso de la lectura, que ésta representa para él un cierto papel social y de comunicación, que él la utiliza a su manera para llevar a cabo distintas actividades, y que, a los ocho años, el niño utiliza la lectura de otra manera para llevar a cabo otras actividades. ¿Cómo se puede evaluar esta evolución?

La pregunta es la misma para todos los aprendizajes: ¿cómo pasa el niño del comportamiento de habla que manifiesta a los dos años al que manifiesta a los cinco? Es una respuesta demasiado fácil decir que los comportamientos son diferentes porque durante este tiempo el niño ha aprendido (sobrentendido: ha sido enseñado). *¿Cómo se han modificado día a día los comportamientos para que, al cabo de un cierto tiempo, sean lo que constatamos que son?* No hay ninguna varita mágica, sino una evolución continua.

En el caso de la lectura, como en el de los otros aprendizajes, la actividad se sitúa siempre en el interior de un proyecto más general, y leer es haber escogido buscar la información que se necesita; pero, entre los cinco y los ocho años, el número de situaciones en que interviene la lectura como elemento necesario habrá crecido considerablemente; los elementos escritos portadores de información se habrán hecho más complejos y habrán pasado de una simple palabra a frases organizadas, al mismo tiempo que el volumen de posibilidades entre las que escoger la información habrá pasado de algunas unidades a más de un millar; las conductas

perceptivas y los modos de investigación habrán ganado velocidad y precisión; finalmente, las relaciones entre lo escrito (que «existe» gracias a la lectura) y lo oral (que «existe» gracias al habla) se habrán precisado en provecho de uno y otro y habrán pasado de la simple existencias de un significado común a unas posibilidades de correspondencias entre las cuales la codificación fonética no es más que un elemento menor.

Todo ello, día a día, habrá evolucionado tomando el aspecto, como sucede con el habla, de una *modificación cuantitativa*: de una actividad a otra habrá habido palabras y estructuras nuevas que habrán entrado en el campo de lo que podrá ser leído, al mismo tiempo que habrá crecido el número de situaciones en las que el niño podrá o necesitará leerlas.

Pero esta evolución que, desde un momento al otro, no es, aparentemente, nada más que una evolución cuantitativa, provoca una reorganización continua del conjunto que hace que la evolución se perciba al final como un cambio cualitativo. Saber leer 200 palabras no es saber 180 palabras más que cuando sólo se sabían leer 20, es saber leer de otra manera las 200 palabras, incluidas las primeras 20. Cuando un niño aumenta el volumen de lo que puede leer, no sólo está en posesión de un volumen mayor, está en posesión de un volumen estructurado de otra manera, en el cual las palabras tienen un lugar diferente las unas en relación con las otras, pueden agruparse de otra forma y en el cual las palabras siguientes ya no se integrarán de la misma manera. El conjunto de todo ello podrá, además, utilizarse (y, por lo tanto, evolucionar) en otras situaciones. La educación tiene como objetivo natural estas transformaciones cualitativas que hacen que se diga habitualmente que un niño de ocho años sabe leer mientras que no lo decimos de un niño de cinco años y que, al mismo tiempo, de un día para otro, seamos incapaces de definir el umbral (el cual sí es cuantitativo) que permitirá fechar el inicio del nuevo comportamiento.

Pero esta forma de ver tan sólo el salto cualitativo olvidando los cambios cuantitativos que lo hacen posible, es la causa de tantos procesos aberrante que todos conocemos. Se quiere creer que este salto cualitativo puede ser provocado *enseñándolo*, mientras que sólo puede provenir de la modificación continua, cuantitativa, por el propio sujeto, de los comportamientos existentes. *Es porque habla más por lo que el niño habla distinto. El aprendizaje se traduce por unos cambios cualitativos pero procede de cambios cuantitativos; es un error creer que se puede provocar el salto cualitativo enseñando lo que ese salto cualitativo comporta haber adquirido.* Es cierto, el que sabe leer puede hacer corresponder la cadena oral a la cadena escrita, pero las correspondencias que se establecen entre lo oral y un escrito limitado a 30 palabras no tienen nada que ver con las que se establecen con un escrito que se extiende a 3.000

palabras; dicho de otra manera; las correspondencias, también ellas, se crean, transforman, porque el volumen manejado aumenta y no al revés: *la enseñanza de las correspondencias «verdaderas» de 3.000 palabras no puede crear el dominio de esas 3.000 palabras. Enseñando las correspondencias (salto cualitativo) se supone resuelto el problema de la adquisición del «corpus» escrito (evolución cuantitativa). ¡Pero esto es llevar a cabo una vez más el proceso del desciframiento!*

¿Por qué los niños a los que se les enseña el desciframiento aprenden, a veces, a leer?

Para ilustrar esta distinción, es interesante intentar explicar por qué, en la enseñanza habitual que pretende el dominio de esta correspondencia, una parte no despreciable de los niños consiguen, a pesar de todo, buenos resultados en lectura.

Un cierto número de niños, desde el final del curso preparatorio, son capaces de oralizar cualquier conjunto de signos escritos: saben descifrar. Ahora bien, a estas alturas es ya evidente que el desciframiento no tiene nada que ver con la lectura. No tiene ningún sentido querer intentar saber de qué manera el desciframiento se ha convertido en lectura pues sería olvidar lo que es el aprendizaje, sería esperar que un comportamiento engendrarse progresivamente un comportamiento radicalmente contradictorio. Por fuerza hemos, pues, de considerar que se trata realmente, como puede dejar suponer la tesis de la que he hablado al principio de este libro, de *dos aprendizajes diferentes que tienen cada uno su historia.*

El niño, al final del curso preparatorio, ha aprendido a descifrar, pero también, paralelamente, sin que se haya hecho lo necesario para que aprenda, está aprendiendo a leer y estos dos aprendizajes no tienen nada en común si no es que se ejercen en situaciones parecidas. Incluso los métodos más dirigidos al desciframiento introducen, desde el principio, pequeños cuentos, refranes, frases, palabras; los introducen, claro, como material a descifrar y los niños aprenden a descifrar gracias a este material. Pero este material es un material que se puede leer y, al manipularlo, los niños aprenden a leerlo, a menudo contra la voluntad del maestro. A fuerza de repetir, al descifrarlas, las palabras y las frases, a fuerza de oírlas y entenderlas al mismo tiempo que las ven, algunos niños aprenden estas palabras y atribuyen directamente un significado al conjunto de signos escritos: la palabra escrita se convierte para ellos en un símbolo directo y lo leen, no lo descifran.

Ello es, por otra parte, un obstáculo para el aprendizaje del desciframiento pues el niño ya no hace el esfuerzo de oralizar los signos escritos para reconocer la palabra escuchándola; la

identifica viéndola. El maestro invoca, suprema contradicción, el nefasto papel del «de memoria» («lo dices como un lorito»...), se desespera y llega a acusar a los niños de tener demasiada memoria. Y entonces se cambian los textos, se añaden otras palabras, se construyen frases nuevas con palabras antiguas para despistar al niño y obligarle a descifrar de nuevo. Y, exasperadamente, el niño lee así que puede, a veces, incluso inventa: a partir de lo que ha entendido anticipa la palabra siguiente; si se equivoca, el maestro se da cuenta y se enfada; si acierta, ha dado un paso más hacia la lectura, ¡y qué paso! *Resumiendo: el simple hecho de proponer al niño unas palabras y unas frases para que las descifre, le pone en situación de aprender a leer.*

Un «antiejemplo» histórico lo demostrará aún más. Hace doscientos o trescientos años, se ponía al niño en contacto con letras durante un año, al año siguiente, en contacto con sílabas, el tercer año en contacto con palabras y se constataba que hacían falta tres años para empezar a leer. Hoy en día, desde el primer año, se pone al niño en contacto con palabras y se constata que hace falta un año para que el niño empiece a leer. Una prueba de que la lectura no puede surgir del desciframiento es que, donde sólo hay desciframiento, donde el material no permite la lectura (trabajo con letras, con sílabas) no aparece la lectura. *La lectura se desarrolla por su propia dinámica, que no es tributaria del desciframiento.* El error consiste realmente en atribuir al desciframiento la paternidad de la lectura, en ver una paternidad donde sólo hay simultaneidad.

El niño aprende a descifrar y descifra, pero aprende también a leer las palabras que descifra y aprende a leer. Progresivamente, en los textos, el desciframiento es reemplazado por la lectura. Pues, sin hablar de lo que puede pasar en casa o en otros momentos de la vida de clase, basta con dejar pasar el tiempo para ver aparecer comportamientos de lectura si el aprendizaje ya ha empezado; dicho de otro modo, por poco que el niño, en su casa, haya empezado el aprendizaje del valor social y de comunicación de la lectura y haya desarrollado los procesos de identificación de las palabras pronto aparecerán esos comportamientos de lectura. Se le localiza enseguida, a ese niño que se desvía, que dice la palabra porque la ha reconocido; pero el otro, el aplicado, el que cree que hay que hacer lo que el maestro dice, se consume intentando descubrir, por séptima vez y siempre con la misma dificultad, cada segmento de la palabra, porque no se le ocurre mirarla entera, o quizá porque no se atreve, porque nadie le ha dicho nunca que era eso lo que había que hacer para leer; y *no se le ha dicho nunca porque eso es, sobre todo, lo que no hay que hacer para descifrar.*

Al darles a todos los niños la posibilidad de aprender a describir, se les da, sin querer, a algunos de ellos, la posibilidad de

aprender a leer, pues ellos aprenden unas palabras, unas estructuras, pues ellos aprenden a anticipar y cuanto más seguridad cogen en la lectura, menos descifran. Y algunos piensan que el desciframiento se ha convertido en lectura. *Los buenos resultados en el desciframiento (que no del desciframiento), objeto de todos los cuidados, han enmascarado durante un tiempo la evolución de los buenos resultados en la lectura; después, cuando los resultados de lectura sustituyen a los resultados en desciframiento todo el mundo finge creer que aquéllos provienen de éstos.* El aprendizaje A y el aprendizaje B se desarrollan en una misma situación, pero esta situación y las intervenciones del educador favorecen el aprendizaje A. Algunos sujetos progresan, a pesar de todo, en el aprendizaje B; y se saca la conclusión de que para aprender B hay que aprender A. Quiero solamente decir que puesto que B es el objetivo real, confesado, sería preferible considerar directamente su aprendizaje más que querer, por todos los medios, hacerle salir de A. Pues, finalmente, si esas tres o cuatrocientas horas consagradas al desciframiento se inscribiesen en un proceso directo de aprendizaje de la lectura, los resultados de conjunto en la lectura, difícilmente podrían no ser mejores. Además, se puede admitir que los niños que, en su casa, viven unas situaciones particularmente estimulantes a este respecto, consiguen, poco más o menos, dominar la lectura a pesar del rodeo injustificable de su enseñanza; pero incluso estos niños están lejos de sentirse tan a gusto como se dice. Pero, ¿qué importa, ¡lo han conseguido! ¿Y los demás?

Dislexia y disortografía

La práctica del desciframiento, su enseñanza como base de la lectura, es la causa de:

- por una parte, que un número importante de niños, más tarde de adultos, no lean por la simple razón de que saben descifrar, de que no se puede hacer gran cosa sabiendo descifrar, salvo descifrar, y de que nunca han recibido ninguna ayuda para aprender a leer;
- por otra parte, es causa de los trastornos que se clasifican en la categoría de dislexias.

Las dislexias no son trastornos de la lectura sino trastornos del desciframiento: no es la posibilidad de entender las palabras escritas lo que está trastornado³⁶, es una dificultad para hacer corresponder dos series ordenadas: una escrita y la otra oral; sin embargo esta actividad no es una actividad de lectura. Sin desarrollarlas, hay que subrayar dos cosas:

36. Habría entonces que hablar de alexia, de asimbolismo o de ceguera verbal.

— la primera es que la dislexia no existe en las civilizaciones en que, siendo su escritura ideográfica, nadie se propone enseñar unas correspondencias entre unos fonemas y unos grafemas;

— la segunda es que los errores cometidos por los disléxicos, y que se detectan en la lectura en voz alta, los comete todo lector sólo que la frecuencia es mucho mayor en el disléxico.

Este hecho es especialmente esclarecedor: el buen lector, en la lectura en voz alta, pronuncia la palabra porque la ha reconocido: ve *sopa* o *nuevo* y dice [sopa] o [nuebo]. Cuando el buen lector encuentra un conjunto que no ha visto nunca, lo ve y no piensa nada; puede, no obstante, proponerse dar, por desciframiento, la versión oral (que probablemente tampoco conoce) y empieza a asociar unos sonidos a los signos; y, más a menudo de lo que se cree, se equivoca; en particular, invierte el orden de las letras, etc., pero como, en el conjunto de un texto, lleva a cabo este trabajo sobre muy pocas palabras, comete muy pocas faltas. El disléxico no es un lector, es un descifrador: es el niño aplicado que hace lo que le han enseñado, aborda las palabras, con la cabeza gacha, cogiéndolas por un extremo y soltándolas al llegar al otro, sin verlas nunca al completo, y transformando cada segmento en sonidos: se equivoca tan a menudo como el lector cuando el lector realiza esta operación, pero como él realiza esta operación casi para cada palabra, el número de errores es considerable; se añaden, además, todos los fenómenos afectivos, el fracaso, la crispación, el desinterés, etc.

Pero, ¿por qué se dan estos errores, tanto en el lector como en el descifrador, cuando han de oralizar unas series de signos que constituyen un conjunto no identificado? Sucede que la operación es difícil, por una parte por la necesidad de respetar el orden de los elementos, por otra parte por el hecho bien conocido de que cuanto más sencillos son los elementos de la codificación más fácil es confundirlos: l y t son más difíciles de distinguir que el y te; éste es el motivo de que los especialistas de la lectura desean una *codificación larga*. Entre ésta: ||||| que es una *codificación corta* porque utiliza un único elemento, y es, por lo tanto muy económica (virtud que se atribuye también al alfabeto, puesto que con 26 signos se escriben todas las palabras posibles) y ésta: 12 que es una *codificación larga* porque utiliza dos signos y su posición, ¡Es fácil ver dónde hay mayor riesgo de error!³⁷ (Cf. Richaudeau). Pa-

37. Si tuviéramos que resumir lo más sencillamente posible lo que se debate en este libro (por una parte la posición tradicional, reforzada por ciertos aspectos de la lingüística y en especial la fonología), por otra parte la posición que describo y que se basa tanto en el estudio de la lectura como en el de la psicología de la percepción y las teorías de la información, la clave a retener será la oposición entre la existencia de una *codificación corta* y de una *codificación larga*. No cabe duda de que el sistema de lo escrito como codificación de lo oral procede, en último análisis, de una codificación corta (26 signos); pero la lectura, en tanto que captación de informaciones en

ortografía

ortografía

rodiando una frase célebre diremos que *el desciframiento trae la dislexia como las nubes traen la tormenta*. Si el desciframiento es nocivo para la lectura ¿es útil, por lo menos, para la ortografía? Me remito aquí a los rigurosos trabajos de François Ters sobre este tema. Nada nos puede eximir de aprender las palabras una a una para saberlas escribir; lo que se escribe es un sentido, no unos sonidos. Las reglas de ortografía usuales son sólo medios para intentar memorizar de una vez la grafía de varias palabras; en cuanto al principio de economía de la correspondencia oral-escrito, es el origen de todos los trastornos. Ningún sistema permite prever la ortografía de una palabra, sobre todo a un niño que aún no tiene una experiencia y una cultura lingüísticas: un sistema puede nacer de la reflexión sobre la práctica, pero la práctica nunca puede nacer de la transmisión de ese sistema. «Niño, con lo que te acabo de enseñar lo puedes escribir todo pero no sabes escribir nada...» Nada puede evitar que tengamos que enfrentarnos con las palabras. Entonces, ¿por qué no abordarlas directamente? *La disortografía tiene el mismo origen que la dislexia: ¡el desciframiento, que no es más que una forma particularmente bien implantada de la dispedagogía!...*

¿Cómo se produce la evolución?

Este largo preámbulo permite entender mejor cómo evoluciona el aprendizaje de la lectura en el niño de cinco a ocho años. Cualquiera que sea la naturaleza y la forma de la enseñanza que se imparta, el aprendizaje es la construcción y el desarrollo de lo que existía antes y *esta evolución permite aumentar la eficacia, cubrir un campo más vasto, eliminar los comportamientos parásitos y automatizar los comportamientos necesarios*³⁸. Si el niño aprende a leer es porque construye el conjunto de este comportamiento gracias a la ejercitación que realiza en unas situaciones de lectura; las intervenciones del adulto pueden constituir una buena ayuda al comportamiento que se está creando, o un freno, o un obstácu-

lo escrito, procede de una codificación larga (miles de signos si tomamos la palabra como unidad, mucho más si se trata de grupos de palabras). Aprender a leer es aprender a trabajar con esta codificación larga y aprender a escribir («ortografiar») igualmente. El aprendizaje de la codificación corta no prepara en absoluto para ello.

38. Podría tentarnos decir que el niño, al desarrollarse, se acerca al comportamiento del lector adulto. Pero, una vez más, hemos de convencernos de que la lectura que construyen los niños en el mundo actual, donde lo escrito tiene un papel necesariamente distinto del que tenía hace treinta años, es ya una lectura distinta de la nuestra. Le podemos ayudar a evolucionar a partir de lo que sabemos de la nuestra, pero, para no encerrarle dentro de un modelo que será caduco una vez adquirido, debemos dirigir nuestro empeño hacia las situaciones funcionales de lectura que deben ser las de nuestros días.

lo. Pero, cualquiera que sea la enseñanza, si el niño aprende a leer es porque progresa simultáneamente por los caminos siguientes:

En el plano funcional

Durante este período, el niño amplía el valor de comunicación de lo escrito que se puede alcanzar con la lectura. La extensión de sus experiencias vivenciales le hace pasar de un medio próximo permanentemente accesible a través de la vista, la voz, el tacto, a un medio mucho más vasto que comprende otros lugares, otros tiempos y que está poblado de individuos con los cuales, sin embargo, es posible comunicarse. Es a través de lo escrito y gracias a la lectura como es posible conseguir tales informaciones, tanto si son imaginarias como reales, que se refieran a personas, animales, pensamientos, sentimientos, palabras, al medio técnico, natural o psíquico, etc.³⁹ *Hacia esta edad se acrecenta también el valor social de la lectura*: las presiones familiares, institucionales, dan mayor valor al comportamiento de lectura; de nada sirve lamentarlo, es un componente del aprendizaje; es, como mínimo, un valor extremadamente positivo si se orienta hacia una adquisición de autonomía e iniciativa: el deseo de independencia, la afirmación personal y el aprendizaje de la lectura van los tres de pareja.

En el plano técnico

En el plano técnico, *el número de palabras escritas que el niño es capaz de reconocer aumenta, al mismo tiempo que se precisa el significado que, directamente, les atribuye*; y si aumenta el número de palabras escritas que se conoce es porque también se multiplican las ocasiones de encontrarlas: el medio en que vive el niño les hace cada vez más lugar en los juegos, los juguetes, en el material manipulable, en el entorno escolar, familiar y social; o sea, que el vocabulario escrito aumenta porque se dan las condiciones para que se aprendan nuevas palabras, es decir, que a su forma escrita se le pueda asociar directamente un significado. A menudo, este significado les es atribuido de forma oral porque la palabra es presentada en voz alta por el adulto: «esto es...» y se crea así, gracias a la *frecuencia*, una «provisión de existencias», un «corpus» de palabras escritas conocidas que se enriquece rápidamente. Para imaginar el proceso hay que pensar en lo que sucede con el niño aún más pequeño cuando aprende las palabras orales: no las identifica ni las entiende hasta haberlas oído numerosas veces. En el caso de la lengua escrita es un poco más fácil pues el niño ya no tiene necesidad, para determinadas palabras, de construir el concepto

39. Aunque los «por qué» del niño no responden siempre a un deseo de informarse, no obstante, crean una zona en la que la lectura adquiere un gran valor funcional.

al mismo tiempo que la palabra: ¿en qué momento reconoce y comprende el niño la palabra oral «amarillo»? en el momento en que sus experiencias le conducen a aislar esta cualidad. Cuando lo encuentre por escrito irá más deprisa porque lo oral hace el papel de mediador.

Pero, al mismo tiempo que este «corpus» aumenta gracias a los encuentros con las palabras, *se crean nuevas posibilidades*: una cierta proporción de palabras desconocidas resulta tolerable dentro de textos comprensibles por estar compuestos por palabras conocidas (a excepción, claro, de esas pocas palabras desconocidas); la forma de esas palabras desconocidas se irá identificando al mismo tiempo que el significado se irá precisando a medida que las vaya encontrando en los textos. Y *este proceso de adquisición es proporcional a la extensión del «corpus»*, es decir que, como una mancha de aceite, se extiende rápidamente y el aprendizaje ensancha su margen de autonomía en relación con los recursos exteriores. De la misma manera, en el mismo sentido, esta adquisición de palabras nuevas se beneficia a menudo de las semejanzas gráficas que definen unas zonas semánticas dentro de las cuales la palabra toma su significado original (entrenar, entrenador, entrenamiento, etc.) con los riesgos que ello entraña.

Además, el contacto habitual con las palabras y su familiarización le permite al niño irse haciendo progresivamente sensible a los elementos inferiores a las palabras, como hace con lo oral. Al principio, el niño oye palabras, reconoce palabras, después llega un momento en que puede distanciarse de la comunicación y utilizar la lengua oral como un objeto, entonces, progresivamente, la desmonta y construye, por sencillo que sea, un sistema de lo oral. Lo mismo hará con lo escrito, pero necesitará tiempo y *esta operación estará siempre desfasada en relación a la lectura*, será siempre independiente de su adquisición: será siempre consecuencia de ella. El niño construirá, por sencillo que sea, un sistema de lo escrito y sólo entonces entrarán en correspondencia los dos sistemas pues *no se pueden establecer verdaderas correspondencias entre dos series de hechos si no se dominan ambas series...* Esta construcción de un sistema de lo escrito estará influenciada por la actividad de escritura en sí misma, la cual obliga a atenerse a los elementos constitutivos de la forma global. Se crea entonces la posibilidad del descifraje al que el lector recurre en situaciones excepcionales.

Finalmente, el niño conquista el dominio del funcionamiento de lo escrito, de su sintaxis, de sus reglas. Puesto que lo escrito corresponde a un tipo de comunicación diferente al de lo oral, el funcionamiento de lo escrito es distinto de lo que el niño ya conoce: En la lengua escrita, las palabras importantes no se pueden sustituir repetidamente por pronombres, y a veces, ni eso; no se pueden dejar sin acabar las frases empezadas, se deben prever y prevenir las interpretaciones pues no se pueden ajustar según

las reacciones del destinatario, etc. Se define así un sistema propio que hay que adquirir: la intuición de las estructuras, su anticipación, son, a la vez, elementos y resultados del aprendizaje pues no se transfieren de lo oral. La frase siguiente: «Este perro es extraño pues tiene el pelo muy largo» no es una transcripción de lo oral y aún menos para un niño de seis años; en el mejor de los casos la producción correspondiente sería «¡mira, mamá qué perro, qué pelo más largo!». Así pues, es cierto que la *experiencia lingüística* adquirida en lo oral facilita el dominio de lo escrito, pero no se trata de una transposición; *por su parte, este dominio de lo escrito que sólo se adquiere escribiendo, transforma el dominio de lo oral*. De donde se desprende la fatuidad y el peligro de pretender hacer depender el primero del segundo.

Tales son, pues, las características dominantes del aprendizaje en el niño entre los cinco y los ocho años; ahora es posible concebir una organización pedagógica que proponga unas situaciones funcionales y unas intervenciones didácticas correctas.

Las situaciones funcionales de lectura

El principal esfuerzo, primero, consiste en permitir al niño que viva unas situaciones en las cuales sea natural, necesario, recurrir a la lectura. Incluso los métodos tradicionales más estructurados necesitan prever, a continuación de la lección, unos momentos que determinados niños utilizan, no como repetición del desciframiento sino como situación de lectura. Aunque esta situación es muy imperfecta pues está privada de todo significado funcional, es suficiente para los que, fuera de la escuela, tienen la suerte de vivir verdaderas situaciones de lectura. Por ello es tan importante que en la escuela, ya para todos los niños, se vivan verdaderas situaciones de lectura. Y lo serán si la lectura está integrada es un proyecto en el que se utiliza como medio para obtener información (y ello es también así, incluso en el caso del lector que ha escogido leer sencillamente para distraerse). Esta necesidad de un proyecto que integre la lectura pero que vaya también más lejos, nos obliga a considerar de una manera distinta la organización del medio escolar; *no podemos* separar las situaciones de lectura del conjunto de las actividades del niño, del conjunto de sus proyectos de vida.

Una verdadera pedagogía de los aprendizajes obliga a situarse en un enfoque global en el que el primer papel del maestro consiste en conseguir todas las condiciones para que el niño pueda realizar su proyecto personal. El maestro no tiene otro proyecto, en un primer momento, que hacer posible el proyecto de los alumnos; *el proyecto del niño es para sí mismo motivo de múltiples aprendizajes que el maestro, en un segundo momento, puede proponerse*

ayudar. Por ello, es un poco por simplificación por lo que hablamos de situación de aprendizaje para un aprendizaje, la lectura, por ejemplo, pues *esta situación no es verdaderamente una situación de aprendizaje si no está completamente englobada en un proyecto, en interacción con otros múltiples aprendizajes*.⁴⁰ No existe ninguna situación que no sea una situación de aprendizaje. Es preciso saber extraer las consecuencias que ello entraña con vistas a la organización general de la vida escolar.

¿Cuáles son, entonces, entre las situaciones de la vida de un niño de cinco a ocho años, las que son también situaciones funcionales de aprendizaje de la lectura?

El rincón de la lectura

Se da aquí una continuidad de las situaciones descritas en el capítulo precedente; encontramos, pues, todas las actividades que se desarrollan en el rincón de la lectura, tanto si se reúnen allí los niños de una misma edad como de diferentes edades. Pues la perspectiva deseable es realmente la de unas clases organizadas por talleres en los cuales los niños realizan su proyecto; pero esta forma de pedagogía resulta aún incomprensible en Francia, hasta tal punto estamos acostumbrados a considerar que el niño solamente aprende cuando sigue una enseñanza, cuando sigue la lección del MAESTRO⁴¹.

En el rincón de la lectura los niños se reúnen, solos o con uno o más adultos, para mirar, consultar, leer los libros ilustrados, las revistas, las obras documentales, las producciones escritas de otros niños, del grupo clase o de clases o escuelas con los que se mantiene correspondencia. Las intervenciones del adulto, siempre ocasionales o a petición de los niños, se dirigen directamente a aportar información: lectura de un texto que el niño sigue, lectura de palabras que el niño no entiende, etc.

Un niño o un grupo puede tener el proyecto de «leer» un cuento, de representarlo, o de hablar de él, lo que supone que se ha de

40. Es tan inmenso el peligro que nunca podremos llamar suficientemente la atención a ese respecto. Al preocuparse de un aprendizaje se corre siempre el riesgo de considerarlo como si existiera realmente, en sí mismo, cuando, en realidad, se trata de un corte arbitrario que el adulto realiza en el desarrollo. Es grande la tentación de imaginar unas situaciones específicas, concentradas, bien dispuestas para que sean situaciones de aprendizaje, pero entonces pierden toda relación con la vida y el desarrollo del niño. Una situación de vida puede ser una buena situación de aprendizaje para un aprendizaje, pero no se puede confeccionar situaciones de aprendizaje, situaciones que sólo sean situaciones de aprendizaje, *pues el aprendizaje no es más que una abstracción del adulto para poder actuar sobre el desarrollo*.

41. El resto del tiempo, puede aún aprovecharlo útilmente haciendo ejercicios de aplicación de la lección; y si el adulto debe atender en otra parte a otro grupo de niños, como sucede en las clases con varios cursos, entonces sólo queda darle trabajo para ocuparle, pero nunca dibujos, pues la pintura conlleva desagradables desplazamientos y, durante la ocupación, nadie debe moverse, ya se sabe.

preparar: más ocasiones para aprender a leer. A menudo es así como empieza todo, cuando el niño aprende una frase y corre a repetírsela a alguien siguiendo el texto con los ojos. Los niños tienen, en este rincón de lectura, como en casa, uno o dos libros que le son más familiares, e incluso, dentro de esos libros, algunas páginas a las que vuelven más a menudo; lo mismo sucede con los libros ilustrados, bastante poco abundantes desgraciadamente, en los que unos objetos familiares van acompañados sin equívoco por la forma escrita; finalmente, están los textos que provienen de otros niños, que se han leído en grupo, de los que se han hablado, ante los que se han reaccionado, a los que quizá se ha respondido con un largo trabajo, y que los niños releen pidiendo ayuda cuando encuentran una palabra de la que ya no se acuerdan.

El fichero

Las situaciones funcionales se encuentran también dentro de todas las actividades de clasificación, de ordenación que van acompañadas ahora de una denominación sistemática: igual que se pronuncia la forma oral, se da la forma escrita. Se multiplican las carpetas, cajones, sobres, exactamente iguales y que sólo se pueden identificar por informaciones escritas. Se constituye también, en el seno del grupo, un *fichero* en el que aquello que se ha decidido figura con un dibujo y la forma escrita correspondiente, lo cual obliga a menudo, si se trata de adjetivos y verbos, a componer pequeñas frases. Este fichero es de todo el grupo y se completa a base del trabajo colectivo, pero también puede existir ficheros individuales. La utilización de este fichero permite encontrar el significado de una palabra escrita o encontrar la forma escrita de algo, es de fácil mantenimiento y los adultos se quedan siempre estupefactos al ver la capacidad de memoria de los niños que les permite una localización precisa en medio de conjuntos considerables. La clasificación de las fichas plantea, por otra parte, problemas muy interesantes. La aportación de este fichero es insustituible tanto en lo que concierne a la autonomía en la comprensión de los textos como en la producción de textos.

Lo escrito integrado en la acción

Son también funcionales todas las situaciones en que lo escrito se utiliza como memoria para guardar una información importante, el recuerdo de un hecho destacado, la previsión de actividades. Desde los cinco años lo escrito tiene un gran papel dentro de la acción en sí misma a través de las consignas, las instrucciones de empleo, los procedimientos de fabricación, las reglas del juego, etc., y este papel es capital. Lo escrito es un medio muy ágil para estar en contacto con los ausentes y empiezan por ahí las prácticas

de una correspondencia escolar, cuando no se las entorpece artificialmente.

Las relaciones con la producción escrita

Llegamos así a los problemas de producción escrita en el niño. Como en el aprendizaje del habla, *la situación de receptor, de destinatario de una producción, precede a la situación de emisor*: si tuviéramos que esperar que el niño fuese capaz de decir correctamente una palabra para poder hablar delante suyo, se quedaría mudo. Lo mismo sucede con la lectura: *lo escrito forma parte del entorno activo del niño mucho antes de que él pueda escribir*. Por eso el adulto u otros niños más mayores escriben delante de él, y escriben también lo que a él le gustaría escribir: las palabras y frases del fichero, las palabras y frases-memoria del grupo y las palabras y frases para comunicarse con el que está ausente. *Progresivamente, si el niño puede disponer de una provisión suficiente de etiquetas de pequeño formato, puede redactar sin necesidad de escribir y el adulto interviene tan sólo para proporcionar las palabras que faltan*. Paralelamente el niño intenta escribir, él también: esta imitación aparece desde los tres-cuatro años; si se estimula, conduce, de aproximación en aproximación, a la escritura, *que es siempre la reproducción de una forma presente o conocida*. Así, en la producción del niño, la parte del maestro y de las etiquetas disminuye a medida que la parte del niño se hace mayor. Desde el principio, se adopta la letra script, pues ésta permite aislar y caracterizar las letras cuya conjunción inicial compone la palabra; a estos signos, cuando es necesario, *se les llama por su nombre*.

El juego

Broche natural de las situaciones funcionales, en el adulto como en el niño, es el juego. Es muy fácil imaginar todos los juegos individuales o de grupo, intercambio de consignas, rompecabezas, juegos de las siete familias, lotos, etc., que obliguen a recurrir constantemente y de forma natural a lo escrito.

Las intervenciones didácticas

En pocas palabras, a través del conjunto de las actividades que despliega en situaciones funcionales, y al igual que ha hecho hasta entonces, el niño, entre los cinco y los ocho años, prosigue su aprendizaje de la lectura. Las intervenciones didácticas constituirán una ayuda a este aprendizaje en desarrollo.

Las aportaciones de información

Las aportaciones de información se producen cada vez que son necesarias para las investigaciones del niño pero, también, de una manera más sistemática, a través del estudio, con un grupo poco numeroso de niños, de un texto que puede ser documental, escrito por un compañero, etc. El texto está ahí, aún por conocer, aún por comprender; es preciso extraer su significado; su origen, su ilustración nos ponen ya sobre la pista, cada uno lo explora solo y reconoce en él unas formas conocidas a partir de las cuales se puede penetrar un poco el misterio de las formas desconocidas. Y los niños, con el maestro, hablan de ello: ¿de qué se trata? ¿qué pasa? etc., paso a paso, cada cual se va refiriendo a aquello del texto de lo que está seguro y que quizá no sea lo mismo para cada uno; se formulan hipótesis sobre lo que sigue oscuro. El maestro participa, aporta la información que anima la investigación, y cada cual prosigue su exploración. Al final, gracias a las lecturas individuales silenciosas, el texto es comprendido⁴²; todos y cada uno pueden hablar de él. Y es entonces, y no antes, cuando se lee en voz alta.

Sistematización - memorización

Nunca se deja de realizar, a continuación, una actividad de sistematización de los elementos desconocidos al inicio. Y, si durante la exploración del texto, se ha recurrido frecuentemente al fichero de la clase, ahora lo completaremos con los elementos nuevos, recién descubiertos, aún tenemos que hablar más sobre ellos. Numerosos elementos de este fichero, más importantes que otros y escogidos por el adulto *por su frecuencia*, se adquieren por memorización visual: escritos en una gran etiqueta, se observan, después se reconocen en medio de otros elementos de forma cada vez más similar, sobreentendiéndose que este reconocimiento debe ser instantáneo, durante el corto momento en que la palabra es visible. Este trabajo de memorización, de adquisición sistemática, comparable, en ciertos aspectos, a lo que sucederá unos años más tarde cuando el niño aprende una lengua extranjera, es extremadamente importante y no necesita mucho tiempo si se lleva de manera rigurosa.

Las palabras se escogen entre las que han sido utilizadas en las situaciones de aprendizaje y su identificación instantánea entre formas al principio algo diferentes pero cada vez más similares

42. Esta forma de trabajo es *esencial*; no es, por otra parte, más que una sistematización del comportamiento del niño en las situaciones funcionales en que consulta un libro. Dicha forma de trabajo permite de una manera efectiva, ayudar a aprender a leer puesto que obra al nivel de las estrategias que conducen a conseguir una información directamente de lo escrito. Es entonces cuando todo toma sentido, pues las palabras aisladas, aunque estén correctamente identificadas, así, solas, no lo tienen.

concierna a la propia naturaleza de la actividad perceptiva en la lectura. Es preciso respetar las frecuencias para poder llegar a una gran eficacia; a menudo se olvida que 70 palabras constituyen la mitad del material utilizado en cualquier texto; añadiendo 500 palabras se llega al 80% de cualquier texto y si se añaden 5.000 palabras, estaremos en el 93% de cualquier texto. Las palabras del 7% restante llegan a comprenderse ya sea por la aportación de información (adulto, diccionario, etc.) ya sea, más frecuentemente, por la anticipación o por la verificación de una forma escrita proyectada, ya sea, en raras ocasiones, por la oralización.

Estas adquisiciones son extremadamente rápidas: entre los cinco y los ocho años llegan fácilmente a las 1.500 unidades⁴³, sin hablar del proceso autónomo que se añade y que permite, con ocho palabras, comprender una nueva. El uso de las etiquetas conlleva una revisión continua de la provisión. Este aumento provoca una reestructuración (distinta de un niño a otro) permanentemente del «corpus» que el niño domina, es capaz de manejar; las intervenciones didácticas deben favorecer esta actividad sobre la propia acción: *adquirir una forma nueva es adquirir, al mismo tiempo, todas las relaciones que ésta mantiene con las otras formas; se comprende entonces la pobreza, la fragilidad y la nocividad de ponerla en relación prioritaria con la forma oral, que va en contra de la propia lectura.* Recordemos finalmente que, desde que puede, el niño escribe la palabra, lo cual facilita su memorización; en espera de que la pueda escribir, esta palabra está siempre disponible en forma de pequeñas etiquetas utilizables para redactar.

Sistematización - puntos de fijación

La sistematización de las conductas de lectura queda igualmente asegurada cuando habiendo compuesto, el maestro (o un grupo de niños), un nuevo texto con elementos conocidos, este texto se enseña, se muestra, durante un breve tiempo que permita entrar en conocimiento del texto entero, pero sin detenerse. Se esconde el texto, los niños comparan lo que cada uno ha entendido, lo justifican por el recuerdo que tienen de los elementos que creen haber reconocido; después se vuelve a mostrar el texto durante un tiempo muy breve, se lee aún en silencio; y sólo a continuación se dará una versión oral. Si el maestro ha introducido voluntariamente un elemento desconocido, puede observar entonces como se precisa el sentido de una forma nueva. Finalmente, utilizando las etiquetas que han servido para la adquisición sistemática de los

43. El trabajo de memorización es sólo una ayuda para el aprendizaje. Utilizado sólo, por sí mismo, como vemos que se hace a veces, no desemboca en ninguna lectura, los niños son capaces de reconocer unas palabras por separado pero son incapaces de comprender un texto.

elementos y disponiéndolas sobre un papel de fieltro, es aconsejable hacer aparecer tras ellas unos puntos rojos que indiquen donde debe pararse el ojo para extraer la información⁴⁴: *la lectura del texto se hace entonces de fijación en fijación*, siendo posible volver atrás si se ha calculado bien el tiempo a partir del número de fijaciones. Esta sistematización, indispensable, podrá ser introducida primero con textos explorados previamente, como he descrito precedentemente.

Sistematización - ejercicios estructurales

A partir de una frase ya leída y presentada con las etiquetas, se procede sistemáticamente a unas transformaciones que *se leen* directamente: plural, femenino, negación, cambio de tiempo, interrogación etc.:

el niño coge su cartera
los niños cogen sus carteras
la niña coge su cartera
las niñas cogen sus carteras
los niños no...

...
el niño cogía su cartera
los niños...

...
el niño ha cogido su cartera

...
¿ha cogido su cartera el niño?

...
Al principio del ejercicio, la nueva frase se muestra tanto tiempo como haga falta para que quede bien comprendida; las frases siguientes se enseñan solamente durante un tiempo muy breve; la verificación se lleva a cabo pidiéndole a un niño que diga lo que acaba de leer o que enseñe un dibujo que describa la acción, o que haga él mismo la acción, o que escoja la respuesta correcta, etc. Se continuará llevando a cabo la misma actividad pero sustituyendo o añadiendo palabras:

el niño coge su cartera nueva
el niño coge su chaqueta
el niño alto coge su chaqueta
el maestro coge su chaqueta
el maestro habla
el maestro dibuja
el maestro dibuja un perro

44. Véase ejemplo pág. 117.

el niño dibuja un perro
el niño dibuja dos perros
etc.

Se van introduciendo progresivamente, en estos ejercicios de lectura, estructura más complejas que se vuelven a utilizar sistemáticamente con material diferente: frases que empiezan por un complemento, interrogativas indirectas, de relativo intercaladas, etc.

Pueden reconocerse en estas intervenciones⁴⁵ los principios de los ejercicios estructurales utilizados en la enseñanza de lenguas extranjeras y que se han adoptado también en la enseñanza oral de la lengua materna. Para prevenir posibles confusiones pedagógicas, es preciso recordar que estos ejercicios representan momentos de estructuración, de enseñanza, y no son momentos de aprendizaje. No se puede construir un comportamiento desde el exterior, y tanto menos cuanto estas situaciones son muy artificiales, privadas, en el mejor de los casos, de cualquier realidad funcional. De tal manera que estos ejercicios son ayudas probablemente eficaces: se puede enseñar con secuencias de este tipo, pero será siempre en situación real cuando el sujeto aprenderá.

Sistematización - anticipación

Entre las intervenciones didácticas figuran también aquellas que pretenden favorecer la intuición de la lengua y la anticipación. Primer caso: las etiquetas que componen una frase que el niño conoce se entregan desordenadas. Segundo caso: un número bastante grande de etiquetas cogidas al azar constituyen un conjunto que se puede utilizar: ¿Con qué palabra puede empezar una frase? Se escoge una. ¿Con qué palabras se puede continuar? Se escoge otra, etc.. Se puede volver a empezar buscando lo que habría pasado si hubiéramos escogido otra palabra. Llevados a cabo en pequeños grupos estos ejercicios dan lugar a confrontaciones muy exigentes. Se puede llevar también a cabo ejercicios de sustitución: en un texto compuesto por elementos conocidos, se suprime una palabra cada n palabras. Se trata, entonces, de buscar qué palabra pondríamos en ese lugar, ya exactamente una palabra, ya sea la palabra o las palabras compatibles con el sentido del texto completo o del texto resultante. También en este caso la confrontación en pequeños grupos da excelentes resultados.

45. La organización material más práctica consiste en utilizar las etiquetas sobre un panel giratorio.

Hacia un sistema de lo escrito

Finalmente, es frecuente que algunos niños, en virtud de su propia observación o bajo el efecto de intervenciones exteriores, adviertan, dentro de palabras diferentes, una serie de letras parecidas: «ésta y estas se parecen», dicen ellos.

Tales observaciones les ponen en camino hacia la elaboración de un sistema de lo escrito y, al encontrarse con observaciones homólogas hechas en lo oral (que les ponen en camino hacia la elaboración de un sistema de lo oral) les conducirán progresivamente a la intuición, más tarde a la formalización, de un sistema de correspondencias entre lo oral y lo escrito, sistema que no permitirá nunca, por lo menos con el nivel de conocimientos del niño de hasta 13-14 años, prever con exactitud la forma oral de una palabra escrita y aún menos la forma escrita de una palabra oral⁴⁶. Pero este papel tiene, ya lo hemos visto, un papel muy limitado en la lectura y sólo interviene cuando ya se conoce la palabra oralmente pero no por escrito. En ese caso hay dos posibilidades:

Se perfila alrededor de la palabra un conjunto de posibles formas escritas, esperadas en la anticipación, que seán verificadas por la lectura.

Por medio de un esfuerzo de desciframiento, que acapara entonces todas las posibilidades de la memoria y obliga a continuación a volver a empezar, se deduce progresivamente una forma oral a partir de la forma escrita.

De todas maneras, todo ello es demasiado poco frecuente para que se le consagre, en esta etapa, unas intervenciones particulares. Las observaciones del niño se tendrán en cuenta, pues, a nivel individual, valorándolas positivamente e invitándole a que intente establecer distintas clasificaciones según los criterios que quiera probar. Con el tiempo, estas observaciones sobre las semejanzas entre distintas palabras encontrarán su lugar en las intervenciones didácticas orientadas hacia *el aprendizaje de la expresión escrita*.

Citaré algunas de estas intervenciones sólo para recordarlas pues no constituyen una ayuda específica para la lectura, incluso si, al contribuir a la estructuración de lo escrito, facilitan determinadas operaciones, aunque sólo sea favoreciendo un mejor conocimiento del «corpus» escrito y de sus reglas de composición. La principal de estas intervenciones didácticas dirigidas al aprendizaje de la expresión escrita —(aunque primero sería preciso hablar largamente de las situaciones de aprendizaje)— es muy parecida a la que he descrito para la lectura. Cuando un mensaje es concebido

46. Por ejemplo: huevo, impregnar, sin hablar de las palabras extranjeras utilizadas hoy en día en lo escrito sin indicación de origen: un jeep, música funky, un stop.

como mensaje escrito no siempre es fácil presentarlo bajo la forma de un mensaje escrito; la actividad didáctica consiste en hacerlo formular oralmente en un pequeño grupo (sabiendo que entonces lo oral ya no funciona como tal), después, cada niño y el grupo sustituyen las palabras orales por las palabras escritas correspondientes en función de lo que saben; esta actividad, que suscita la confrontación y las aportaciones del adulto, conduce a «grafiar» el sentido, es decir, las palabras escritas conocidas, y, a veces, hacer *observaciones* sobre los elementos constitutivos de las palabras desconocidas. Es en estas ocasiones cuando, muy progresivamente, se elabora un inicio de correspondencia, *pero no dispensa nunca de adquirir la forma escrita exacta.*

El conjunto de este trabajo supone recurrir al fichero cuando las palabras ya han sido halladas, pero también el enriquecimiento del fichero. Este trabajo de composición tiene una continuación particularmente fecunda cuando los autores y los destinatarios del mensaje se reúnen para comparar lo que se ha comprendido con lo que se quería significar. Es evidente que la pedagogía de la lectura y la pedagogía de la expresión escrita tendrán cada vez más puntos en común y se aportarán una ayuda mutua, pero sería peligroso no ver, bajo este pretexto, lo que cada una tiene de específico.

Importancia de las intervenciones didácticas

Hemos visto pues, las intervenciones que van a constituir la enseñanza de la lectura entre los cinco y los ocho años; no puedo hacer otra cosa que repetir que estas intervenciones no constituyen ni un programa ni una progresión que el niño deba seguir a un determinado ritmo. Estas intervenciones se justifican porque proponen unas actividades dadas que se reúnen en el comportamiento global de lectura y porque pueden, de esta manera, facilitar su aprendizaje, aunque no tienen importancia en sí mismas, pero no deben dar lugar a ninguna evaluación y mucho menos a ninguna sanción. Si un niño no saca provecho de ellas es que están mal escogidas y la falta incumbe al enseñante, no al aprendiz. *Este es el motivo por el que una pedagogía del aprendizaje desemboca naturalmente en una enseñanza diferenciada en función de los comportamientos que el niño manifiesta y rechaza cualquier forma de organización de los grupos de niños que vaya asociada a la noción de nivel.*

Por último, puesto que estas intervenciones no tienen otra razón de ser que favorecer el aprendizaje y puesto que no lo pueden sustituir, es evidente que tienen una importancia secundaria en relación con él, lo cual significa que vienen *después*, pero sobre todo que ocupan un tiempo *limitado* en comparación con el que se

consagra a las situaciones funcionales. *Precisa, densa, discreta, breve, son cualidades de la enseñanza.* Y cuantas más dificultades parece tener un niño más atento debe mostrarse el enseñante al carácter verdaderamente funcional de las situaciones de aprendizaje, presto a reducir sensiblemente unas intervenciones didácticas que resultan sin objeto. «No se ayuda al renacuajo a convertirse en rana cortándole la cola», sino asegurándose de que su entorno favorece al máximo el conjunto de sus actividades.

¿Cuál es el comportamiento de un lector de 8 años?

Para acabar este capítulo, sólo nos queda presentar una rápida visión de lo que puede ser el comportamiento lector de un niño hacia los 8 años y, como mínimo, insistir en los elementos a los que conviene ser sensible.

El recurso a lo escrito

En primer lugar, el niño es lector, es decir que, espontáneamente, en determinados momentos, escoge una actividad de lectura, en la escuela y fuera de ella: documentales, relatos, novelas, cómics. Tiene acceso a una biblioteca, en su casa, en el barrio o en la escuela. Podemos considerar que consagra a esta actividad de tres a cuatro horas semanales⁴⁷. Los efectos de esta lectura se pueden observar en cualquiera de sus otros comportamientos: actividades inducidas por la lectura, discusiones, cosas que explica a otras personas, informaciones que se integran en su vida y que tienen su origen en la lectura... Además de todo ello, el niño se hace capaz, en el curso de otras actividades, de obtener una información necesaria de un escrito que se le enseña y de buscar el escrito —o el fragmento— que contiene la información deseada: modo de empleo, explicación, características, etc.

Las palabras conocidas

En pocas palabras, y éste es el único criterio de evaluación, la lectura en el niño de ocho años tiene carácter funcional, es decir

47. Se cometen muchos errores al atribuir a la lectura unas virtudes que no le son propias, pero ahí las «normas culturales» juegan a tope... No hay ningún motivo para conceder más importancia al hecho de enterarse de una información o de un cuento gracias a la lectura que al hecho de hacerlo escuchando a otra persona, en el cine o en la televisión... No hay ninguna razón para querer que al niño *le guste* leer más de lo que le gusta escuchar a otro, ver cine o mirar la televisión. Todo ello se ha heredado, de cierta manera, en absoluto inocente, de definir la cultura y de llevar a cabo la selección escolar y, estrictamente, no tiene nada que ver con la actividad de lectura. Esa persona que está sumergida en la fotonovela ¿está leyendo? ¡Sí y mil veces sí!

que participa, sin un esfuerzo particular, en las diversas actividades del niño de esta edad. Pero, ¿cómo lee? *Tal como ha aprendido*: maneja directamente la información recibida a partir de las formas escritas. Se puede considerar que, al final del CE.1 el vocabulario escrito portador de información sobrepasa las 1.500 palabras que deben ser empleadas en frases que no presentan demasiado grandes complejidades de puesta en relación. Hablaré de este problema capital de la dificultad de los textos en otro capítulo. Con respecto a estas 1.500 palabras la relación entre la forma escrita y el significado es directa, y *la evocación sonora de una palabra no es más que un efecto de la comprensión de dicha palabra, nunca una causa.*

Las palabras desconocidas

Pero, con respecto a las palabras orales recientemente adquiridas o cuya forma escrita es aún poco frecuente, el entrenamiento de la expresión escrita crea, para una forma oral, un conjunto de formas escritas posibles que facilitan su reconocimiento y a continuación su adquisición casi inmediata. En revancha, los textos escritos contienen una proporción notable de palabras nuevas:

Estas palabras nuevas pueden ser explicadas por otra persona y, en ese caso, hay memorización de la forma escrita y de la forma oral en conexión con el significado, bajo reserva de numerosas apariciones.

Finalmente, las palabras nuevas pueden ser, y este es el caso más frecuente, ocasión de un cierto número de hipótesis que se verifican cada vez que aparece la palabra y que atribuyen progresivamente un significado a la forma escrita. Es hacia los ocho años cuando mejor se observa este fenómeno pues muchas palabras, hasta entonces ajenas a la práctica y al entorno oral del niño, irrumpen en su discurso y, a menudo, de una manera imperfecta que será corregida por el medio; más tarde, un mejor conocimiento de las correspondencias disminuye la frecuencia de estas faltas y camufla este fenómeno. Pero sigue existiendo y es muy corriente encontrar lectores adultos que son incapaces de pronunciar el nombre de los personajes de una novela aunque los identifican perfectamente en el curso de su lectura; lo mismo sucede con determinadas palabras técnicas...

Perspectivas

En una palabra, el niño de ocho años lee, a escala de un niño de ocho años, es decir, dentro de un «corpus» limitado y en función de sus experiencias de ocho años, pero su actividad de lectura ha sido siempre, durante su aprendizaje, y continúa siendo una

verdadera actividad de lectura; *éste es, además, el motivo por el que aprende*. Su lectura aún ha de evolucionar, ganará en rapidez, en precisión, en facilidad y en eficacia bajo el efecto del ejercicio en las situaciones funcionales y de ciertas intervenciones didácticas; se enriquecerá con habilidades específicas que permiten moverse rápidamente en el interior de un texto, pero no cambiará su naturaleza.

Lo que acabo de describir es lo que hace todo niño de ocho años que ha construido el aprendizaje de la lectura, es decir, que ha aprovechado una ayuda para desarrollar este comportamiento en situaciones funcionales. No todos los niños de ocho años han llegado hasta ahí, por razones propias⁴⁸, o que conciernen a sus experiencias en el medio familiar, a las situaciones escolares de aprendizaje, a la índole de las intervenciones didácticas. Los déficits pueden hallarse en la propia lectura: estrechez del «corpus» escrito eficaz, dificultad de memorización, de anticipación, etc., pero más a menudo provienen de la supervivencia de comportamientos ajenos a la lectura, o parásitos en relación a ella, que han sido transmitidos, o no corregidos, por unas intervenciones didácticas que, al hacerle perder bastante eficacia, la hacen inutilizable en situación real.

Pero la historia del aprendizaje aún está lejos de haber acabado...

48. Es evidente que un defecto de visión no corregido es un obstáculo importante, especialmente todos los defectos de la vista que producen deformaciones de la imagen cuando existe un desplazamiento, cambio de eje, etc. La detección precoz es indispensable.

De los ocho a los once años, el aprendizaje continúa...

«La absorción de las ideas a través de la lectura había llegado a ser en él un fenómeno curioso...»

Balzac

Vamos a examinar en este capítulo la evolución de la lectura entre los ocho y los once años, durante el período que comprende tradicionalmente el curso elemental segundo año y los dos cursos medios. Es deseable, una vez más, considerar estos años como un sólo ciclo que tiene, en lo concerniente a la lectura, unos objetivos finales no separables del desarrollo general del niño. Pero, antes de entrar en las modalidades de intervenciones pedagógicas, es importante volver a hablar del conjunto de mecanismos que ponen en correspondencia lo oral y lo escrito, porque esta correspondencia es la piedra angular de las concepciones habituales en la enseñanza de la lectura que llega a obstruir incluso los esfuerzos más sinceros por reflexionar sobre el modelo de aprendizaje. Si bien todo el mundo admite sin problemas el principio de acumulación que preside la conquista de una lengua, materna o extranjera, este mismo principio de acumulación se rechaza cuando se trata de la lengua materna escrita y se prefiere un principio de transformación, lo cual conduce a una práctica que ya conocemos... Cuando un niño, al final del curso preparatorio, abre, al azar, un diccionario, una guía turística o una obra de psicología, y pronuncia en voz alta las palabras que sus ojos perciben (megálítico, ...Palol de Revardit, ... «así concebidos, ... los gradientes de crecimiento son verdaderos sistemas de estadios especiales...») es absolutamente ridículo y sin embargo corriente, afirmar que lee, o sea, que sabe leer, que ha aprendido a leer. Este niño lo que hace es descifrar, transformar unos signos en otros signos y descifra porque sabe descifrar, porque ha aprendido a descifrar. *Pero no lee.* No se apropia de ninguna nueva información. *Del hecho de que haya transformado los sonidos escritos no se desprende ninguna información suplementaria.*

Una comparación con la música nos podría ayudar a comprender mejor esta diferencia, preservándonos de los razonamientos por analogía. Podemos transformar la secuencia siguiente en notas *dichas*:



Y en este caso no hemos hecho nada, simplemente hemos transcodificado, hemos sustituido una codificación visual por una codificación oral, además mucho más pobre: ausencia de las octavas, de las alteraciones, del valor de las notas, de la medida, etc. Pero también es posible transformar esta secuencia, ya sea en sonidos cantados en una vocalización en «a» o en una letra «la-muñe-ca», ya sea en sonidos de un instrumento musical y en este caso ya no hay transcodificación sino creación de una nueva información: *el significante desaparece frente al significado*. Podemos comprender, a través de este ejemplo, que el desciframiento no es nada que ni tan sólo es necesario hacer corresponder una vibración determinada de las cuerdas vocales o una tecla de piano con un signo escrito en un pentagrama no supone que este signo tenga que ser nombrado en un lenguaje oral⁴⁹. El profano siempre se sorprende al enterarse de que los músicos cogen una partitura y *leen* la música, es decir, reconstituyen un universo sonoro interior a partir de su percepción visual, y no se trata de una simple línea melódica sino ¡de toda la riqueza de una orquestación!

Relaciones entre desciframiento y lectura

El niño que sabe descifrar puede descifrar, se ha hecho capaz de oralizar todos los signos escritos: y no vaya a creerse que sabe leer. Recordemos, en efecto, que, en lo que respecta a las relaciones entre el desciframiento y la lectura, sobresalen tres posiciones:

Descifrar es leer; leer es descifrar; aprender a descifrar es aprender a leer: posición insostenible desde que sabemos lo que es el comportamiento de lectura.

Descifrar no es leer, pero no se puede aprender a leer sin descifrar: posición difícil de sostener si nos preguntamos cómo el aprendizaje de un comportamiento puede llevar a la posesión de otro comportamiento.

Descifrar no es leer, estos dos comportamientos son dos aprendizajes distintos. *¿Cuáles son entonces sus verdaderas relaciones, aparte de la utilización que la enseñanza quiere atribuirles?*

Las relaciones entre la lectura y el desciframiento se plantean así en nuevos términos. *¿Qué podemos esperar, respecto a la lectu-*

49. Lo que no quiere decir que no pueda serlo. Pero esta denominación intermedia (oral) sólo es un procedimiento y no expresa la verdadera relación entre lo que se ve y lo que se produce.

ra, dentro del modo tradicional, del aprendizaje previo del desciframiento? *Puesto que aprender a descifrar no dispensa de aprender a leer ¿es más fácil aprender a leer cuando ya se ha aprendido a descifrar?*

La respuesta es no: *las transferencias del desciframiento sobre la lectura son casi todas negativas* y en particular a nivel de las conductas perceptivas y motrices (fijación en la letra, oralización) y a nivel del tratamiento de la información (memorización de elementos no significativos, ausencia de anticipación, etc.).

¿Qué ayuda aporta el desciframiento a la lectura?

¿No podemos, por lo menos, considerar que el desciframiento permite al niño descubrir el sentido de una palabra lo que permite a continuación atribuirle un significado, por lo tanto, aprender a leer?

Difícilmente, *pues la posibilidad de oralizar correctamente una palabra supone una experiencia lingüística de lo escrito (en particular para determinar los grafemas que corresponden a los fonemas que constituyen la palabra) que sólo se adquiere gracias a la lectura.* De tal manera que en el curso del primer año las palabras y las frases se van conociendo no por el desciframiento, que el niño no puede dominar, sino por la lectura del maestro, la repetición, la asociación con otros signos, dibujos, su lugar en el libro, en el tablero, etc. Así pues, cuando el niño consigue un desciframiento eficaz, ya sabe leer un gran número de palabras y aun muchas más frases con esas palabras, que ha adquirido independientemente del desciframiento; ese desciframiento le servirá entonces para aprender a leer algunos cientos de palabras más, *hasta que el vocabulario escrito sobrepase el vocabulario oral.*

Pero ello no tardará mucho en llegar, tanto menos cuanto que el niño posee un vocabulario oral poco extenso. De tal manera que este costoso andamiaje (en el que tantos niños sucumben) es, en el mejor de los casos, de una utilidad extremadamente limitada y no tiene ninguna utilidad con los niños para los cuales se justifica más⁵⁰: pues se enseña sobre todo, y largamente, a descifrar a los niños que no pueden comprender el sentido de una palabra escrita transformándola en oral porque esta misma palabra oral les es desconocida. Igualmente para los otros niños ¿podemos afirmar que las 3 o 400 palabras que van a poder aprender gracias al desciframiento no les habrían conocido mejor si el tiempo ocupado en

50. Aunque no sea el resultado de una encuesta rigurosa, es impresionante constatar entre los adultos buenos lectores, el elevado número de los que admiten no haber aprendido a leer por los habituales métodos de desciframiento (que a pesar de todo, aconsejan) sino en la falda de una abuela, en el autobús, o, como Marcel Pagnol...

aprender a descifrar hubiera sido utilizado directamente en aprender a leer?

¿En qué situaciones es útil el desciframiento?

Pregúntese usted mismo, pregunte a sus vecinos, intente saber cuáles son las palabras conocidas oralmente que no pueden ser leídas y que necesitan ser descifradas. *No las hay, o en un número ínfimo.*

En la lectura del adulto no interviene (o lo hace tan poco...) el desciframiento más de lo que intervendría en la lectura del niño si no se le impusiera tan machaconamente. En cambio, *el desciframiento funciona en tanto que conducta de oralización y no en tanto que conducta de lectura, es decir, en el sentido inverso del que se supone.* En su gran mayoría, las palabras las encontramos, conocemos, comprendemos por escrito, gracias a la lectura, y ello desde los siete-ocho años; para que estas palabras pasen al oral, entren en el vocabulario oral activo, debe serles dada una forma sonora a partir de su forma escrita encontrada en la lectura: esta oralización es posible gracias a las correspondencias grafemas-fonemas, pero vemos entonces que esta producción es distinta de la lectura y la supone adquirida. Por otra parte, es bastante significativo constatar que los buenos diccionarios precisan la pronunciación de las palabras y a menudo con la ayuda del alfabeto fonético.

Pero existen aún otras utilidades del desciframiento... Imagínese a usted en una habitación, *sin diccionario*, pero con teléfono y encontrando la palabra «pogonología» *fuera de todo contexto*, usted no tendría otro remedio que llamar a un amigo y transmitirle la forma sonora de su pregunta: entonces, *usted descifraría, pronunciaría la palabra como una sucesión de fonemas que corresponden a unos grafemas, mientras que en todos los otros casos, y en particular en la lectura hablada, usted lo pronuncia globalmente, como un significante oral.* También descifra cuando informa a sus compañeros de viaje, ocupados en otra cosa, del nombre de los pueblos (desconocidos por usted) que cruzan: así, si usted estuviera en Francia diría «entramos en Singouagnet»⁵¹, si estuviera en Polonia diría «entramos en Pszczyzna». De la misma manera, es la oralización la que permite comprender algunas aproximaciones o juegos de palabras o, por ejemplo, los jeroglíficos:

51. ¿Cuál es la forma escrita que se esperarí encontrar si hubiera encontrado primero este nombre de lugar en forma oral?*

* ¿Qué esperarí encontrar escrito el lector español al que hubieran dicho oralmente que iban a ver Labastida o que se acercarían a Lagonegro? (N. de la T.)



¿QUÉ LE ASUSTÓ TANTO?

UN AS ER PI EN TE

Una serpiente

Importancia de las correspondencias

No se trata pues de negar la existencia ni la utilidad del desciframiento, pero en unas conductas específicas que no presentan una urgencia superior a los seis años, confesémoslo. El error está pues, en hacer depender la lectura del desciframiento cuando todo permite afirmar que son actividades *distintas* que sólo tienen en común el hecho de aplicarse a la lengua escrita. A partir de los 7-8 años, a partir de que la lectura ha conseguido un buen grado de autonomía, cuando el «corpus» escrito es suficientemente amplio, entonces sí resulta interesante favorecer la reflexión sobre las correspondencias entre la cadena oral y la cadena escrita para que el niño domine realmente su lengua a través de todas sus formas; por otra parte, es evidente que ya habrá adquirido por el uso una cierta experiencia de las correspondencias. Pero este estudio: cómo se escriben los fonemas, cómo se pronuncian los grafemas, cuáles son las unidades distintas en lo oral, en lo escrito, cuál es la sintaxis de lo oral, de lo escrito, etc., todo ello, que es interesante y necesario, no resulta posible sino porque el niño sabe a la vez leer y escribir. Ciertamente, los descubrimientos que hará el niño sobre las correspondencias influirán en su comportamiento de lector, en la seguridad en la captación de indicios, en la identificación de las palabras, pero es mucho más cierto aún que *el dominio* de lo escrito transformará completamente su conocimiento de lo oral. Es finalmente la lectura lo que permite acceder a otro nivel, al nivel general de la lengua.

Cómo aparecen las disciplinas...

Este esfuerzo de reflexión se convierte en el objetivo, en este estudio de una enseñanza preocupada por favorecer una distancia en relación con la lengua y alimenta una parte creciente de las intervenciones. A las ayudas específicas que corresponden a los

cuatro aprendizajes (leer, redactar, escuchar, hablar) se añade progresivamente una puesta en correspondencia de las funciones y de los códigos y la toma de conciencia de un sistema lingüístico. Estas intervenciones, al situarse a un nivel más general, continúan constituyendo una ayuda para los diversos aprendizajes pero empiezan a existir de una manera autónoma, por ellas mismas. Es así como, progresivamente, *las intervenciones didácticas, por el hecho de ser comunes a diversos aprendizajes, tomarán su distancia respecto a cada uno de ellos, perderán su papel de sostén y se convertirán en ocasión de reflexión y es así como, a través de las intervenciones didácticas, al inicio indisociables de los aprendizajes correspondientes, se estructurarán progresivamente unas disciplinas que se convertirán en objeto de estudio por ellas mismas y más tarde serán crisol de un nuevo conjunto organizado de saberes, de métodos y de actitudes.*

Pero ésta estructuración es muy progresiva y la aproximación disciplinaria casi no tiene lugar en la escuela maternal. Este movimiento: desarrollo ———→ aprendizaje ———→ enseñanza ———→ disciplina es fundamental y está muy mal entendido, pues la preocupación por las disciplinas desnaturaliza las condiciones de aprendizaje y crea una enseñanza que no ayuda a nada, constituyendo unos saberes desgajados de toda relación con el desarrollo de la persona⁵². De manera que las concepciones actuales de la enseñanza no provienen de un simple error técnico sino de una concepción de pedagógica general discutible. Por ello los conflictos son tan desagradables y los cambios tan difíciles.

Poner en guardia

Pero es necesario acabar ya con este tema; al final del ciclo cinco-ocho años, los niños ya han hecho comparaciones y observaciones sobre las palabras que sabían a la vez leer y decir, estas observaciones han venido a añadirse a numerosas observaciones que los niños han sido conducidos a hacer a través de sus proyectos de expresión escrita. Cuando el niño escribe, y aunque, como el adulto, *escribe sentidos y no sonidos*, el ritmo de la operación, la utilización continua de los 26 signos del alfabeto francés (particularmente sensible en el recurso a la imprenta Freinet o a la escritura script) conducen a extraer un cierto número de constantes que orientarán hacia un análisis comparado de los dos códigos. Bastarán muy pocas intervenciones al principio del ciclo ocho-once años para poner las bases de una correspondencia entre los grafemas y los fonemas que conducirá al desciframiento en las raras ocasiones en que es necesario. Pero no hemos de cansarnos nunca de poner en guardia a los niños contra el hecho de que estas

52. El proceso tradicional procede más bien del modelo: disciplina ———→ enseñanza ———→ aprendizaje ———→ desarrollo.

correspondencias no permiten ni leer las palabras, ni escribirlas, sino simplemente establecer unas relaciones.

La profundización de estas relaciones constituirá entonces una parte importante de los objetivos y los medios para un estudio continuo de la lengua. Se ve mejor así por qué el trabajo habitual en el curso preparatorio (y su preaprendizaje en la escuela maternal) sobre la combinatoria, las correspondencias, el demasiado famoso análisis-síntesis, que se ha convertido en el caballo de batalla de los métodos de lectura, proviene de un mal planteamiento del problema. Porque le son extraños y porque le son intelectualmente difíciles, tales aspectos entorpecen considerablemente el aprendizaje de la lectura al mismo tiempo que adhieren a la lengua unas correspondencias esquemáticas que varios años de escolaridad no consiguen corregir, especialmente a nivel de la ortografía⁵³. Este estudio de la lengua merece que se le consagre el tiempo y el rigor necesarios, a partir de los ocho años, y ello tanto más fácilmente cuanto que el aprendizaje de la lectura y de la expresión escrita no dependen de él.

Las situaciones funcionales

Siendo así, ¿cuáles son, en este período de ocho-once años las situaciones funcionales más interesantes para la lectura?

En el curso de este período, más aún que antes, el comportamiento lector resulta perpetuamente solicitado por el entorno y no existen prácticamente actividades que no lo reclamen. Fuera de la escuela, las calles, las carreteras, las paredes, las tiendas, la televisión, los periódicos, las actividades deportivas, los juegos, las instrucciones de empleo, provocan sin cesar la lectura, hasta el punto de que el adulto no se da cuenta de la masa de informaciones que el niño maneja a lo largo del día. Las actividades escolares obligan también a conseguir informaciones gracias a la lectura, la fecha del calendario, el papelito que le pasa el compañero, el enunciado de un problema, los pies de foto, las consignas de las fichas individualizadas, las instrucciones de montaje, etc. Estas son las ocasiones en que el enseñante debe observar a sus alumnos para comprender su comportamiento de lector.

Pero a todo ello, para lo cual la lectura interviene como una *circunstancia de la acción*, vienen a añadirse las situaciones en que la lectura constituye la actividad principal. En este aspecto, es evidente que la escuela debe emprender un esfuerzo especial para

53. François Tiers, a propósito de la ortografía, escribe: «El verdadero problema es la mejora de la lectura comprensiva, es decir una lectura eficaz, rápida, silenciosa, en diversos ámbitos y a diversos ritmos según la experiencia que se tiene del ámbito en que se entra».

crear tiempos y lugares favorables: los libros y documentos que normalmente se hallan repartidos por las clases deberán reagruparse en una sala y los ficheros permitirán su clasificación y manipulación; regularmente deberán tener lugar diversas actividades de animación en relación con el libro y de incitación a la lectura. Pues, una vez más, aprender a leer es leer, es tener la posibilidad, dentro del horario escolar, de leer; sin embargo en la escuela de hoy estos momentos casi no existen. Este es, por otra parte, el motivo de que el medio escolar sea mucho menos favorable a la lectura que la más modesta estación de pueblo, el quiosco de los periódicos, una librería o la biblioteca municipal. Los mismos enseñantes, quienes tienen a su cargo ayudar a este aprendizaje, conocen muy mal (y no reciben ninguna información en este sentido) el conjunto de producciones para la juventud. Y uno se pregunta, a la vista del 95% de las escuelas francesas, para qué puede servir saber leer, excepto, claro está, para los niños que en su casa...⁵⁴; pero ¿es realmente este el objetivo de los educadores?

Debemos estar, pues, atentos, tanto o más que en las etapas anteriores, a la cualidad de las situaciones funcionales, tanto si existen dentro como fuera de la escuela, tanto si solamente utilizan la lectura como si le están enteramente consagradas.

La lectura en voz alta

Antes de acabar con ello, hay que mencionar los momentos de lectura en voz alta. Es muy fácil reconocerles un carácter funcional: una información escrita que queremos comunicar, extraída de un periódico, de una correspondencia, de una obra documental, un texto que ha escrito uno mismo y que somete a la aprobación del grupo, un fragmento significativo de una obra que se explica, etc. Ya no vale la pena denunciar el mal uso que se hace de la lectura en voz alta cuando es una manera de oralizar para comprender o cuando obliga a veinte niños a seguir con los ojos y con el dedo el habla de uno de ellos. Bajo estas formas, la lectura en voz alta debe desterrarse de todas las etapas del aprendizaje. Pero en su verdadera forma, cuando la dicción lleva un desfase de varias palabras con respecto a la visión⁵⁵, constituye un excelente entrenamiento para la lectura silenciosa que supone ya adquirida en lo esencial.

Así, en tanto que aprendizaje de la lectura hablada y que entrenamiento de la lectura silenciosa, se favorecerá la comunicación

54. Excepto, también, para «hacer los deberes» y ser un buen alumno: la escuela se alimenta de ella misma.,

55. Las dos acciones son simultáneas, no sucesivas como se ve hacer, a veces, en ciertas clases.

oral de un texto escrito cada vez que, desde los siete-ocho años, la situación lo justifique, es decir, cuando un niño quiera transmitir a los otros niños presentes una información escrita breve *que sólo él posee*. No olvidemos nunca que esta actividad es difícil, puesto que introduce, entre el ojo y la voz, un desfase que permite escoger las entonaciones y los efectos; esta elección tiene en cuenta el significado del texto, la intención del lector y las reacciones previsibles o efectivas del auditorio. La lectura en voz alta es, en efecto, a diferencia de la lectura ordinaria, una partida entre tres jugadores, siendo el lector el que asegura entonces la mediación entre el texto y sus destinatarios efectivos.

Las intervenciones didácticas

Así pues, la etapa ocho-once años, necesita una atención especial hacia las múltiples situaciones de aprendizaje ya que es en ellas donde la lectura adquirirá, bien integrada en las diversas acciones, una *eficacia* que le confiere un lugar especial entre todos los instrumentos de comunicación. Un esfuerzo igualmente importante se llevará a cabo en lo que concierne a las actividades didácticas pues los privilegios específicos de la lectura siguen siendo frágiles y el arsenal pedagógico clásico especialmente desprovisto. Todo se lleva a cabo como si una vez adquirido un mecanismo de base que sería toda la lectura, bastase con un entrenamiento regular para adquirir velocidad. No se prevé, pues, actualmente, ninguna aportación técnica, fuera de las sesiones de lectura en voz alta que se procura conseguir más expresiva, especie de mini-lecturas que prefiguran el sexto curso. La introducción, estos últimos años, de fichas de lectura silenciosa o de baterías de entrenamiento de la lectura no cambia el problema pues este material no aporta nada a nivel de la evolución de las estrategias y de las técnicas y se contenta con verificar la comprensión antes de disolverse en unos ejercicios de vocabularios, de conjugación, de gramática, de redacción o de dibujo... *La pedagogía de la lectura no se restablece de su problema original que es ignorar lo que es la lectura. ¿Cuáles son pues las intervenciones didácticas que podemos imaginar para que sean la mejor ayuda diferenciada al aprendizaje que se persigue?*

De alcance general

No es mi intención hablar de las intervenciones que son actualmente posibles a nivel de la lengua y comunes a los cuatro aprendizajes: escuchar, hablar, leer, redactar.

Algunas en estas intervenciones ayudan al niño a dominar las correspondencias grafemas-fonemas, lo cual contribuirá al remate

de esta habilidad específica que es el desciframiento. Otras intervenciones asegurarán el dominio progresivo, en función de las frecuencias, del vocabulario ortográfico fundamental, pues es imposible hacer depender el saber ortográfico de los mecanismos de correspondencia. Otras conducirán al niño a reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua, etc. Pero yo hablaré solamente de las intervenciones didácticas que son específicas de la lectura.

Incremento del «corpus»

Las aportaciones de información pretenderán siempre incrementar el «corpus» escrito conocido. Cuando el niño se encuentra ante una palabra que no entiende, el adulto le incita a buscar en el texto todos los indicios que le permitirán construir la clase, el concepto, a los que se refiere esa palabra; quedan entonces a menudo pocas cosas por decir para desembocar en una buena comprensión; el recurso al diccionario es *necesario en este momento*, pues es el trabajo sobre los indicios del texto el que permite encontrar el significado correcto de entre todos los propuestos. De cara a la lectura es siempre un error empezar por una explicación de vocabulario: las pocas palabras desconocidas deben extraer su significado del texto y no ser precisadas hasta después de ello.

Para determinadas palabras, escogidas en función de su frecuencia y de su dificultad, se procederá a una sistematización: habiendo atribuido ya el significado a la forma escrita, es necesario favorecer la memorización. Sólo a través de la frecuencia de aparición, tanto en la oral como en lo escrito, la palabra encontrará su lugar entre las demás palabras, obligándolas, incluso a veces, a desplazarse ligeramente. Podemos esperar que la identificación correcta de la forma facilitará esta construcción: oralmente, la palabra será oída y pronunciada, por escrito será leída y escrita.

Escrita y no recopiada, pues lo que cuenta no es tanto la sucesión de las letras, sino la forma general de la palabra, como lo demostramos cuando, si no sabemos escribir una palabra, escogemos la más imponente entre las tres o cuatro formas posibles.

Letdo y no descifrado, es decir, que continuaremos practicando, para las palabras nuevas, los ejercicios de las etapas anteriores: la etiqueta que deberán reconocer cuando desfile muy deprisa entre otras formas cada vez más semejantes.

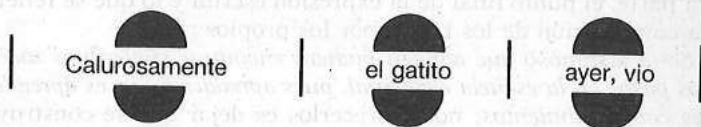
Así, la aportación de informaciones al nivel del material-palabras es inseparable de la propia lectura y desemboca en un esfuerzo de sistematización; igualmente la aportación de informaciones al nivel del proceso de lectura sigue siendo inseparable de la actividad desplegada por el niño en los momentos de sistematización.

Los puntos de fijación

Es importante ayudar al niño a tomar conciencia de la naturaleza de su actividad perceptiva cuando lee y provocar, por tanto, una observación y una reflexión sobre su acción. Esta investigación puede hacerse por grupos de dos niños con la ayuda de un espejo puesto al lado del libro y que permite al observador seguir los movimientos de los ojos del lector. Así, es posible contar el número de fijaciones por línea, por lo tanto, conocer el campo percibido durante una fijación y señalar las vueltas atrás o las fijaciones demasiado largas. La puesta en común de los resultados de la observación conduce a una toma de conciencia progresiva. Por otra parte, es indispensable que el maestro lleve a cabo observaciones regulares (como máximo una por trimestre) para seguir la evolución de «como lee» el niño. Estos primeros momentos permitirán proponer determinadas actividades de sistematización.

Se intentará incrementar la seguridad de la discriminación visual durante la detención del ojo, proponiendo localizar una palabra clave entre varias palabras con el mismo inicio, el mismo final o la misma parte central, siempre en un tiempo limitado.

Se intentará aumentar el número de signos percibidos en una sola fijación del ojo, proponiendo unos puntos de fijación cada vez más amplios que deben ser identificados de una sola vez. *Este conjunto de signos no corresponde ni a un «grupo de respiración» ni a un «grupo funcional», puesto que estos grupos sólo aparecen tras la comprensión de la frase, resultan de la lectura, pero dicha lectura funciona a través de una sucesión de campos percibidos cuya amplitud varía con el entrenamiento y que no comprenden grupos de significación, incluso si la anticipación induce a veces ciertas segmentaciones en la cadena. El campo percibido puede así corresponder a unidades muy diferentes: basta con una fijación para leer:*



Se intentará igualmente acelerar la rapidez del desplazamiento del ojo entre dos fijaciones ya que el ojo está ciego durante el salto de una fijación a la otra; basta con aumentar el espacio entre los dos puntos de fijación con el fin de crear un ritmo y aumentar la velocidad del desplazamiento ocular horizontal.

Exploración de un texto

Otro terreno corresponde a la exploración, ya no de las actividades perceptivo-motrices en la lectura, sino de las estrategias posibles de investigación en un texto. El objetivo deseado es entonces la aparición de una lectura flexible, cuyo ritmo y modo convengan simultáneamente a la naturaleza del texto y a las intenciones del lector.

En la escuela, el niño debe leerlo todo, no puede saltarse palabras, ni líneas, ni páginas de la novela o la selección de extractos de textos. Un lector adulto nunca actúa así, pues nadie emprende la lectura de un libro sin haberlo escogido, a veces a través de una crítica, las más de las veces gracias a una exploración por sondeo. No hay nada más terrible para un niño que tener que retrasar o acortar un partido de fútbol para leer un libro nada interesante y ¡qué pérdida de tiempo si es imposible distinguir, en la obra documental o en el periódico, los fragmentos importantes que hay que «destilar» de lo que sólo hay que «sobrevolar»! Nadie aceptaría nunca tener que leer como se obliga al niño a que lea por no haberle enseñado otra cosa, y muchos adultos no leen porque son incapaces de esta lectura flexible. Es este un asunto de formación general, de desarrollo del espíritu crítico y de distanciamiento de lo escrito, pero estas actitudes tienen también sus problemas técnicos de exploración.

Por ello, en clase o en la biblioteca, nunca dejaremos de hacer buscar, en una obra, el o los fragmentos donde se evoca tal tema; en un artículo, las líneas donde se encuentra tal información. De la misma manera se propondrán numerosos textos que sería inútil leer íntegramente pero habrá que clasificar en función de su contenido, lo cual obliga a una exploración rápida. La confrontación de los puntos de vista entre los niños conduce a una reflexión sobre las técnicas de acercamiento a los textos; se reúnen aquí, por otra parte, el punto final de la expresión escrita y lo que se refiere a la composición de los textos por los propios niños.

Sería lastimoso que alguien pudiera encontrar superfluos todos estos pasos en la escuela elemental, pues aprender a leer es aprender tales comportamientos; no favorecerlos es dejar que se construya una lectura alienada, y, por tanto, alienante: Nuestros alumnos, cuando le dan la espalda a la lectura desde muy pronto, manifiestan demasiado a menudo una sana reacción ante la mediocridad del instrumento que se les permite conquistar, pero lo pagan muy caro...

Anticipación

En uno de los capítulos precedentes, se ha demostrado que la lectura es una anticipación que se verifica y que el ojo extrae unos

indicios que confirman la construcción elaborada a partir de los elementos encontrados anteriormente, esta anticipación es de naturaleza sintáctica y estructural y las intervenciones didácticas aconsejadas en el capítulo precedente deben continuar llevándose a cabo. Pero la anticipación se basa inevitablemente en las propias palabras. La prueba de las sustituciones que se utiliza para evaluar la dificultad de un texto puede servir de entrenamiento en este terreno.

Se comprende, en efecto, que un texto se considere fácil si, desde el punto de vista de las estructuras, de las categorías y de las palabras, es fácil prever la continuación a partir de lo precedente. Inversamente, se comprenderá que un lector tendrá más facilidad para leer un texto si está entrenado en este esfuerzo que consiste, en un momento dado, en integrar todos los elementos que posee para proyectar el elemento siguiente. El ejercicio que consiste en proponer unos textos en los que cada «n» palabras se ha retirado una es, pues, a la vez:

Un excelente indicador de la dificultad del texto (cuanto más difícil es prever la continuación, más difícil es el texto)

Un excelente indicador del conjunto de cualidades que requiere la lectura, (calidad de la comprensión, extensión y discriminación del vocabulario, conocimiento del funcionamiento de la lengua)

La ocasión de un entrenamiento sutil que sobrepasa, por otra parte, el terreno de la lectura.

Confrontación

También es deseable prever unas intervenciones didácticas que provoquen una confrontación y unas discusiones en torno a los textos que se han leído individualmente. Se está así muy cerca de una situación natural, puesto que se trata de un debate en torno a un libro. Pero en realidad se trata de una intervención didáctica deliberada pues el adulto se apoyará en los eventuales desacuerdos entre los participantes para obligar a éstos a justificarse recurriendo al texto, explicando la interpretación que hacen, comparando estas interpretaciones, apreciando sus supuestos en relación con los de otro, tomando conciencia de lo que les ha llevado a esta interpretación y no a otra, etc. Una intervención de esta misma índole tendrá lugar en torno a la lectura en voz alta cuando se trata de justificar la elección de los efectos y de la entonación adaptados, de discernir la comprensión que sustenta tal interpretación, etc. No hay que decir que estas intervenciones deben ser muy breves y tanto más cuanto más pequeños sean los niños; también es evidente que estas intervenciones sólo pueden dar fruto en grupos reducidos.

Incursiones en 6.^a y 5.^a

La lectura en el ciclo de observación, en sexta y quinta clase, no parece seguir un modelo distinto, es raramente posible poder consagrarle más de dos horas semanales entre las dedicadas al francés. El profesor tiene pues la responsabilidad, en este tiempo tan breve, *de preparar, incitar, repasar, las situaciones de aprendizaje necesariamente vividas fuera de este horario consagrado a la lectura*, gracias a los debates en torno a un libro, un tema, los montajes sobre un libro, etc. Este trabajo de incitación es fundamental... y el tiempo restante se dedicará a intervenciones didácticas para corregir, mejorar los comportamientos de lectura: intervenciones diferenciadas, individuales o en pequeño grupo, con momentos colectivos para los ratos de información. La lectura explicada es un momento importante entre estas intervenciones didácticas: debe ser esencialmente una actividad de lectura, es decir, *una confrontación de las lecturas individuales, silenciosas o en voz alta*. En la expresión lectura explicada la palabra lectura debe entenderse en tanto que «acto de leer» y no en tanto que «texto leído», en tanto que lo que se explica es la *lectura que uno hace* del texto. De la misma manera, lo que el adulto intenta favorecer, a través de esta actividad, es la posibilidad de una comprensión de los textos cada día más fina y más crítica. El acto de lectura es una investigación, una penetración, un descubrimiento.

Sin embargo, los métodos que se emplean generalmente: explicación del vocabulario, preguntas formuladas por el profesor cuyas respuestas construyen, de aproximación en aproximación, la interpretación del texto, lecturas finales expresivas, estos métodos tienen más que ver con el estudio del texto que con una ayuda a un aprendizaje continuo de la lectura. Por ello, sería preferible, por lo menos en el ciclo de observación, hablar de *lectura explicativa* a fin de insistir en el objetivo de la intervención y sus modalidades: *intentar incrementar la posibilidad autónoma de comprender leyendo*.

Esta breve incursión en el primer ciclo nos muestra la necesidad de una continuidad cuando la pedagogía de la lectura se preocupa de las condiciones funcionales del aprendizaje y concibe la enseñanza como una ayuda diferenciada. Pero, para volver al marco de la escuela elemental, y para terminar esta descripción en tres capítulos de *la historia de un aprendizaje social y del papel de la escuela en este desarrollo*, es necesario analizar la situación a la salida de la escuela elemental y resumir el modelo de aprendizaje que se ha propuesto.

¿Cuál es el comportamiento a los once años?

A los once años el niño está ya en posesión de estrategias eficaces para la exploración de un texto y la búsqueda de informaciones; pero hay que seguir por este camino para conseguir un instrumento perfectamente liberado: el dominio de lo escrito se opone a la lectura servil y la calidad de las conductas exploratorias ante un texto es el testimonio de la libertad del lector.

A los once años el niño está en posesión de un vocabulario de lectura de más de 5.000 palabras que continuará incrementándose regularmente gracias a las inversiones didácticas pero más aún gracias a la calidad de la anticipación y de los *procesos creadores* en la lectura.

Ampliando el terreno propio de la lectura, pero gracias a ella, el niño de once años tiene un buen acceso a lo escrito y, a través de ello, a la lengua en general. Una parte importante del desarrollo se hará, pues, a este nivel y revertirá en la calidad de la lectura propiamente dicha; lo mismo sucede con la sutileza de la comprensión, el desarrollo del espíritu crítico, el crecimiento cultural que hay que definir a través de la posibilidad de no dejarse engañar por las apariencias; *si bien estas cualidades se pueden desarrollar a través de la lectura, no le son específicas.*

Finalmente, a los once años la lectura se ha convertido en un instrumento de comunicación sencillo y eficaz que, en el último cuarto de siglo XX, no entra en competencia con los otros medios sino que interviene junto a ellos por lo que tiene de específico e irremplazable, a condición de que esta especificidad se haya puesto como objetivo desde el inicio del aprendizaje.

Una vez más: el modelo de aprendizaje

En cuanto al propio aprendizaje, sólo ha podido desarrollarse en situaciones de lectura. *El niño aprende a leer porque incrementa rápidamente el «corpus» de palabras escritas que entiende dentro de estructuras sintácticas cada vez más complejas, al mismo tiempo que mejora las estrategias perceptivas a nivel de las fijaciones oculares y las estrategias exploratorias dentro de los textos.*

Una pedagogía del aprendizaje de la lectura de los dos a los doce años, o a los setenta y dos, debe, pues, oponerse a todos los métodos que intentan hacer adquirir unos comportamientos ajenos a la lectura, es el caso de todos los sistemas que presentan, como una etapa hacia la lectura, las correspondencias foneticogramáticas, el estudio de la combinatoria, los procesos de análisis y síntesis y, de una manera general, de todo lo que hace depender la lectura de la lengua oral.

En cambio, dicha pedagogía del aprendizaje se halla más pró-

xima a los métodos globales o naturales, cuando éstos no se proponen conseguir el dominio de un «mecanismo de lectura». Una pedagogía del aprendizaje de la lectura concibe un proceso global, pero menos porque la visión del niño es global y deba partirse de ahí, porque la lectura es global y es ahí donde hay que llegar.

Para terminar, y para tranquilidad de todos, quiero afirmar que el niño, cuando domina lo escrito y lo oral, llega, sin ninguna dificultad, a descifrar y que entonces le es posible oralizar cualquier palabra escrita en alfabeto latino, lo cual no dejará, por otra parte de plantearse problemas con las lenguas extranjeras... Y puedo garantizar que a los ocho-nueve años podrá realizar con éxito el test de M. Inizan del cual presento unos extractos dirigidos a un niño de siete años:

«...un jabirú sueña...un gavial se pelea...un saimirí hace acrobacias, el ornotorrinco se contonea...»

Con él se evalúa la pérdida irremplazable experimentada por el niño que no consigue *decir* este texto a la persona que le escucha.

Pero, estad tranquilos... lo sabrá descifrar.

Y, exactamente como el adulto, seguirá siendo incapaz de leerlo a menos que aprenda a leer estas palabras haciéndoles corresponder un significado, cosa que el desciframiento es incapaz de hacer.

De los aspectos materiales al material...

«En manos de un buen obrero se reconoce una buena herramienta...»

Cualquier aproximación a la lectura supone evidentemente tener que recurrir a un material escrito y es a menudo ahí donde fracasan las intervenciones novedosas. La tradición, en efecto, goza del beneficio del equipamiento adquirido y de las verdades que nadie pone en tela de juicio; el cambio, por el contrario, nos lleva a vivir en la inquietud, a inventar y a fabricar. Es una imprudencia creer que se puede escoger con toda libertad entre dos tipos de práctica una de las cuales, la nueva, necesita dos o tres horas diarias de preparación y contraría el sentir de los colegas y los padres⁵⁶ mientras que la otra dispone de una progresión construida, de un material abundante, bien presentado, ilustrado, disponible sin trabajo suplementario. Tenemos, pues, que reflexionar sobre lo que supone poner en marcha una pedagogía del aprendizaje de la lectura.

El aprendizaje de la lectura no se separa nunca de los proyectos de vida

En primer lugar, si se ha entendido bien lo que son los aprendizajes, hay que abandonar la esperanza de abordar las cuestiones de lectura independientemente del conjunto de actividades de vida del niño, *a partir de lo cual la primera obligación que uno encuentra conduce a concebir la lectura como un elemento indisociable del desarrollo general y, por lo tanto, profundamente integrada como en el medio social y escolar con el cual está en relación el niño*. Leer no es un *saber escolar* que pueda adquirirse gracias a un método, especie de módulo encerrado en sí mismo que casi no tendría ninguna vinculación con los otros aspectos escolares y que se podría cambiar sin que nada, por otra parte, cambiase. Leer es un com-

56. Ninguna nueva práctica es bien acogida pues los colegas ven en ella una amenaza y los padres un peligro.

portamiento integrado en los diversos aspectos de la vida y que se aprende a través de ellos: la pedagogía del aprendizaje debe concebirse como un proceso de conjunto en los siete u ocho años que preceden al primer ciclo, lo cual supone una coordinación en el interior de la escuela pero también con el exterior. Es un nuevo acuerdo que debe establecerse entre todos los participantes, enseñantes y no enseñantes, para definir un proyecto educativo en el cual el aprendizaje de la lectura tome un nuevo desarrollo, un nuevo significado, pero siempre en relación con todos los aprendizajes⁵⁷.

Lectura y modelo cultural

Dicho de otra forma, si queremos modificar los resultados de la enseñanza de la lectura (después de todo, nadie nos obliga...), si queremos que la lectura se convierta en *un instrumento eficaz para todos los niños* y no para menos del cincuenta por ciento de ellos, es preciso, no aceptar, sino *querer* a la vez que ya no se trate de la misma «lectura» y que su aprendizaje mantenga unas relaciones distintas con los otros elementos del sistema educativo. Leer en 1980 para todos los individuos, no es lo mismo que leer en 1880 para el diez por ciento del cuerpo social, y no es posible ni deseable hacer que todos consigan un modo de lectura definido para unos cuantos, hace ya cien años.

Ya no podemos conservar la definición de la lectura, todavía impregnada de un terrorismo cultural que la hace pasar por la actividad noble por excelencia, noble en comparación con el habla o la imagen. Esta confusión, que aún siguen cometiendo los mejores pedagogos, hace que se atribuya a la lectura un estatuto especial, en el umbral de la cultura (el modelo de letrado) desnaturalizando así su moderna función que es la de ser, junto con el habla y la imagen, un instrumento de comunicación que tiene una utilización y un funcionamiento específicos entre los cuales la consecución de un placer estético no es, como en el caso del habla o la imagen, más que un aspecto *¿Por qué se afirma tan a menudo que no basta con saber leer, que hay que «amar la lectura» al tiempo que nunca se considera útil recordarlo cuando se trata de aprender a escuchar una información oral o de aprender a captar un mensaje visual?* Esta definición tradicional de la lectura ha conducido sin duda que juegue un papel distinto y después selectivo entre los que «saben» y son (¿o porque lo son?) «cultos» y los otros...

57. En efecto, hay que denunciar las tentativas para modificar un elemento del sistema escolar (innovación, otros métodos, etc.) que esperan conducir a otros resultados (reducción del fracaso, de la desigualdad, conseguir mayor número de buenos lectores, etc.) sin modificar ni las relaciones de este elemento con los otros elementos ni los valores y los objetivos de este mismo elemento.

La pedagogía del aprendizaje se sitúa dentro de una manera global de concebir el desarrollo del niño dentro de sus relaciones funcionales con su medio, lo cual plantea los problemas en términos muy distintos de las jerarquías tradicionales y supone una redefinición colectiva, social, con sus diversos intereses, objetivos.

Lectura y organización de la escuela

En el caso de la lectura, las situaciones funcionales son todas las situaciones que crean la necesidad de recurrir a un entorno escrito, bajo la forma que sea: etiquetas, carteles, consignas, modos de empleo, periódicos, cartas, textos y obras de documentación, libros de ficción, poemas. Pero seguramente no estamos en una situación funcional de lectura cuando el niño ha de *leer* (...?) el texto que acaba de decir y que hemos escrito en la pizarra⁵⁸. Para ser *leído*, para que se pueda buscar en él una información, el texto debe provenir forzosamente de una forma distinta: otro niño, un adulto, una obra, etc. Ello desemboca, desde la escuela maternal, en unas formas de organización de la clase en las que el escrito juega un papel natural con relación a las actividades en vez de ser introducido por las necesidades de una enseñanza.

La biblioteca - centro documental

Está claro, pues, que el desarrollo de una biblioteca - centro de documentación ocupa un lugar importante en la organización de ese entorno. Podemos imaginar que existe una biblioteca para el conjunto de la escuela, o un rincón biblioteca realmente acondicionado en la clase, o una fórmula mixta que comprende una biblioteca de escuela que funcione como tal y unos depósitos o préstamos a las clases o grupos de clases. Nos gusta soñar en edificios modernos, espacios amplios y luminosos, donde los alumnos podrían circular libremente... Pero los edificios tradicionales pueden ofrecer, con poco gasto, buenas posibilidades, anexionando los pasillos, juntando clases, colocando los muebles de manera que cierren el espacio de una forma distinta. El período actual, en el que se señala un ligero descenso en el número de alumnos en la escuela elemental, es particularment favorable a estas transformaciones.

La misma instalación o acondicionamiento de estos rincones o de estas clases, si la llevan a cabo niños y adultos juntos, puede

58. Esta práctica, muy corriente en maternal y en el curso preparatorio, muestra que los métodos de lectura son casi siempre métodos de escritura: Se parte de un texto oral y se mira cómo está escrito. Así, estamos muy lejos de la lectura que es siempre búsqueda de información.

dar pie a unos proyectos en común. El hacer «como si,...» que pre-
siede ordinariamente las actividades técnicas y el trabajo manual,
puede así dejar lugar a la posibilidad real de actuar sobre el marco
de las propias actividades y transformarlo. Aparte de la moqueta
no hay casi nada que no puedan poner los niños⁵⁹...; si no se
pueden repintar las paredes, se transforman con frescos dibujos,
las lámparas cuelgan largamente del techo, para que la ilumina-
ción sea baja, se fabrican las propias lámparas, las tarimas se
trasladan, se juntan, se desmontan para fabricar otras cosas: es-
tantes, casilleros, etc. Se añaden casillas, mesas, muchos cojines,
pufs. Se abren los armarios de las clases, los cajones de los pupi-
tres, se vacían las repisas, los estantes, para extraer todo eso que
años de *enseñanza* de la lectura han cubierto de polvo y olvido.
Para entonces ya se habrá convencido a los padres que sus hijos
se hacen mayores y ya no necesitan los mismos libros, y que éstos
estarían pasados de moda para los hermanos pequeños; se habrán
visitado las librerías del barrio, sobre todo si alguna liquida o re-
baja, se habrá interesado al conjunto del entorno de la escuela y
nos encontraremos entonces con pilas de libros y documentos que
hay que repasar, escoger, tirar, ordenar, catalogar. Y ello provoca-
rá otras actividades, lugar de múltiples aprendizajes. A continua-
ción queda aún incrementar ese fondo, al principio consagrándole
una parte del presupuesto de la escuela, después integrando las
aportaciones continuas del entorno, las encuestas y trabajos de los
alumnos y los que nos envían los alumnos de otras escuelas con
las que mantenemos correspondencia, intercambiando libros con
las otras escuelas y haciendo todo lo necesario para que el estado
se ocupe de esta cuestión.

*A continuación, hay que asegurar el funcionamiento de la bibliote-
ca:* será como una sala de estar para todos los maestros y todos
los alumnos, un lugar donde leer, trabajar, discutir, crear, etc.
Esta biblioteca es también ocasión para que los padres y otros
ciudadanos entren en la escuela, para que se asocien a las respon-
sabilidades educativas, no para forrar los libros o llevar a cabo ta-
reas materiales burocráticas, sino para leer con los niños, ayudar-
les en determinadas actividades, participar en la gestión, en la
definición y en el funcionamiento. Lo mismo sucede con los niños,
de tal manera que la biblioteca-centro documental se convierte
en una institución co-gestionada por el conjunto de los que inter-
vienen en ella. Pero no voy a omitir que son necesarias algunas
competencias técnicas y que hay que adquirirlas de formadores
especializados: los bibliotecarios. Así, para las tres etapas del
aprendizaje, y por lo tanto ya para la escuela maternal, *la bibliote-
ca-centro documental es un lugar siempre accesible vivo, donde recu-*

59. Aún más; es fácil, muy económico y muy decorativo utilizar retales de mo-
quetas para constituir un suelo de estilo «patchwork».

rrir a lo escrito es algo natural, para el niño y para el adulto, sin que se establezca una frontera entre lo que se desprende de un uso escolar y de un uso social de la lectura.

El material específico

Las situaciones de aprendizaje incluyen además, hasta más o menos los 6-7 años, la presencia, en cantidad considerable, de etiquetas variadas, de textos escritos en los carteles, etc. No hay más remedio que fabricárselos uno mismo pues este material depende de la vida del grupo y no tiene un alcance general.

En lo que concierne a las intervenciones didácticas, hay que distinguir las dos primeras etapas de la tercera. Lo esencial del material didáctico necesario para las dos primeras etapas está constituido, como para las situaciones de aprendizaje, por etiquetas colectivas e individuales, textos colectivos e individuales, el fichero colectivo e individual. El maestro no puede evitar este trabajo de confección, pero la experiencia demuestra que la práctica, un buen orden y unas materias primas bien preparadas lo aligeran. Un tablero muy grande forrado de fieltro, un tablero que gire alrededor de un eje vertical, una máquina multicopista, papel tipo Canson para las etiquetas colectivas, cartulinas para los textos colectivos y las etiquetas individuales, rotuladores, una gran caja de fichas fácilmente divisible, cajas para clasificar las etiquetas colectivas, clasificadores para ordenar las etiquetas individuales... constituyen la dotación de base. La producción industrial podría aliviar el trabajo del enseñante, proponiendo un material virgen a punto de utilización (etiquetas, fichas, etc.) así como la posibilidad de clasificarlas. Sin duda sería posible disponer de juegos, rompecabezas, etc., con las palabras más frecuentes y cuya asimilación queremos facilitar. *Ello supone por otra parte una aproximación prudente para que este material fabricado se convierta en una nueva progresión.* De todas maneras, sea cual sea la etapa, *el maestro deberá guiarse, con respecto a las aportaciones de información y la sistematización, por la frecuencia de empleo de las diferentes palabras.*

Sistematizar a partir de las frecuencias

Sin entrar en detalles de procedimientos técnicos, es sin duda necesario recordar cómo es posible conciliar el trabajo sobre los textos y la consideración de las frecuencias. Ya he descrito, para el período de los cinco-ocho años, la actividad didáctica que consiste en trabajar sobre el texto con un grupito de pocos niños. Una vez leído el texto⁶⁰, es conveniente memorizar determinadas pala-

60. A continuación de lo descrito anteriormente.

bras de entre las más frecuentes, una solución puede consistir en definir un «corpus» a privilegiar en un momento período dado: en la gran sección, las trescientas palabras más frecuentes, en el curso preparatorio las seiscientas palabras siguientes, de tal manera que al final de este segundo ciclo (fin de CE.1) habremos trabajado por lo menos unas mil quinientas palabras. Las tablas de frecuencias no las suelen clasificar por categorías gramaticales: podemos, a título indicativo, proponer una proporción para cada una de ellas: alrededor de una quinta parte de verbos, la mitad de nombres, la décima parte de adjetivos, el resto en adverbios, pronombres, conjunciones, etc. El principio consiste en hacer memorizar tan sólo las palabras del texto que pertenecen al conjunto sobre el que estamos trabajando. No se trata pues de estudiar cada día «x» palabras que se olvidan a continuación, *sino de manipular, a medida que las vamos encontrando, todas las palabras del «corpus»*.

Sería de gran utilidad para el enseñante en esta tarea poder disponer de un gran número de libros de imágenes distintos, de documentales, de obras de ficción, redactados de tal manera que ofrecieran el empleo máximo y la repetición en diversos contextos de franjas definidas del vocabulario escrito fundamental. Así para las situaciones de aprendizaje, podríamos disponer de varias series: sobre las primeras trescientas palabras, sobre las trescientas siguientes, etc. Este material lo reclaman continuamente los pedagogos que se preocupan por la ortografía, y es indispensable para los que se preocupan por la lectura, pero casi no hay editoriales que obren en este sentido.⁶¹

Un material nuevo para la tercera etapa

Para la tercera etapa, el material cambia absolutamente de aspecto. Siguen siendo necesarias las etiquetas para facilitar la adquisición de palabras nuevas y, sobre todo, su reconocimiento rápido en medio de palabras semejantes. Pero en este estadio la lectura ha logrado una dinámica que permite al niño suplir el desconocimiento de una palabra estableciendo progresivamente los significados a partir de los significantes en situación. Del mismo modo la ayuda en esta etapa se dirige menos a la extensión del «corpus» que a la *eficacia de las estrategias utilizadas*. Las situaciones funcionales de lectura aseguran el entrenamiento, las intervenciones didácticas intentan mejorar las conductas. Un material es absolutamente necesario porque no existe; Jean André y yo hemos tenido que fabricarlo. Describiré aquí rápidamente los principios que hemos establecido ya que permitirán a cada cual

61. Excepto algunas series publicadas por la OCDL y Magnard.

proceder a una elaboración parecida o introducir otras exigencias.

Sus principios

Cuando el entrenamiento se basa en la identificación y el reconocimiento de palabras separadas, estas palabras se escogen dentro del vocabulario fundamental respetando la sucesión de la escala de frecuencias, de esta manera cualquiera de los ejercicios refuerza el reconocimiento del vocabulario de base al mismo tiempo que ejercita una conducta perceptiva particular.

Cuando el entrenamiento se basa en unos textos, estos textos se escogen en terrenos muy variados pero que presentan una unidad de progresión, según la dificultad de lectura. Es útil insistir en este punto pues, a partir del momento en que la lectura ya no se confunde con el desciframiento, está vinculada a la comprensión y la naturaleza del texto pasa entonces a primer plano. Un niño de ocho años no es capaz de leer cualquier cosa: es preciso que el tema, que el vocabulario, que la sintaxis, que el encadenamiento, formen un conjunto «a su alcance». Por regla general (por no decir unánime) es la intuición del educador la que decide si un texto puede o no ofrecerse a un niño. Los libros de lectura han sido construidos, así, mucho más en función de «la idea - que - tiene - un - adulto - de - lo - que - puede - gustar - a - un - niño» que en función de criterios basados en la dificultad real del texto. Y esto es aún más cierto en la sexta clase y siguientes en las que se lleva a cabo la lectura explicada sobre unos textos que se han escogido de cualquier manera o por su interés literario, lo cual viene a ser lo mismo, pues el interés que presentan para las conductas de lectura no se han tenido en cuenta en ninguno de los dos casos.

Los fragmentos que utilizamos entonces fueron clasificados a partir de una progresión de su dificultad de lectura. Esta dificultad se expresa a través de un índice de legibilidad que calculamos a partir de la fórmula de Flesch adaptado por De Landscheere, que tiene en cuenta la dificultad del vocabulario y la complejidad de las frases⁶². Se trata siempre de conseguir un criterio cualitativo a través de informaciones formales, también son posibles otras mediciones pero parece, según los trabajos de De Landscheere que la precisión del índice de Flesch es suficiente y ofrece una breve correlación con otras mediciones.

Parece indispensable que un educador que se preocupe por el aprendizaje de la lectura pueda manejar un índice de legibilidad cuando propone unos textos y unas tablas de frecuencia cuando propone unas palabras. Esto no garantiza la eficacia de sus inter-

62. No hemos tenido en cuenta la medición del «interés humano»...

venciones, sólo reduce el campo de las incertidumbres: ¡El azar no siempre hace bien las cosas!

A partir de estos principios se han establecido otras formas de entrenamiento, a menudo a partir de las propuestas de los métodos de enseñanza de lectura rápida para adolescentes y adultos: en Francia, se les conoce sobre todo gracias a F. Richaudeau que ha llevado a cabo una síntesis con lo que se practicaba ya en el extranjero.

Sus diferentes ámbitos

La primera serie de ejercicios se proponer favorecer el *ensanchamiento del campo percibido*⁶³, es decir, el número de signos percibidos en una sola fijación del ojo. Las palabras o grupos de palabras (los espacios entre las palabras cuentan como un signo), cada vez más largos, se disponen verticalmente, los ojos deben seguir un trazo vertical, pararse en su intersección con cada línea e identificar sin desplazarse ni a la izquierda ni a derecha, la palabra o grupo de palabras. El vocabulario se clasificó por longitud y por frecuencia; un control permite verificar que las palabras se han leído de verdad; el maestro también puede observar los desplazamientos de los ojos e informar al niño.

La segunda serie sigue teniendo relación con los puntos de fijación, pero en el curso de la actividad real de lectura. Se trata simultáneamente de acelerar la velocidad de desplazamiento de los ojos entre dos fijaciones y *habituarse a unas fijaciones cada vez más amplias*⁶⁴. Los textos se recortan en puntos de fijación de una longitud dada separados por un espacio que se va reduciendo hasta desaparecer, de esta manera, al final del texto, la línea continua puede ser leída gracias a dos o tres fijaciones manteniendo el ritmo adoptado al inicio; cada ejercicio puede repetirse varias veces. La progresión entre los textos queda asegurada a partir de la dificultad (índice de legibilidad) y de la amplitud de cada fijación (número de signos). También aquí es posible observar el comportamiento para informarle.

Una tercera serie tiende a incrementar las *posibilidades de discriminación visual*⁶⁵ a fin de no confundir las palabras de forma similar. Se trata de contar cuantas veces aparece una palabra-señal en una serie de veinte palabras, la palabra señal y las palabras que lo rodean pertenecen al vocabulario fundamental, lo cual supone un repaso permanente de dicho vocabulario, pues el niño lo está viendo continuamente. Las palabras que rodean la palabra-señal se escogen ya sea porque tienen el mismo inicio, la misma

63. Serie A.

64. Serie B.

65. Serie C.

parte central o el mismo final que ella. Un control permite advertir el origen de las confusiones en cada niño con lo cual se le puede ayudar a operar mejor la captación de indicios en las palabras (niño que se deja engañar por inicios o finales parecidos).

Una cuarta serie tiende a desarrollar la *rapidez de exploración de un texto*⁶⁶. En unos textos de dificultad moderada el niño debe buscar una información precisa *sin leer el texto*: se trata de reconocer el texto en todos los sentidos para coger la información lo más deprisa posible. Después se le plantean diversas preguntas; al final de una sesión de este tipo se constata que el niño ha captado lo esencial, sin que el texto haya sido verdaderamente leído. Es posible hacer este trabajo con cualquier extracto de libros o periódicos, si el índice de legibilidad ha sido calculado. De esta manera se ayuda al niño a progresar en las conductas exploratorias que desembocarán en la lectura selectiva.

Una quinta serie tiende a *reforzar los comportamientos* de anticipación⁶⁷, es la utilización del test de sustitución que ya se ha explicado anteriormente. En unos textos bastantes largos, de dificultad conocida, cada «n» palabras se sustituye una por un blanco de longitud uniforme; el período varía de 10 a 5 palabras según la edad del niño y la naturaleza del texto. Este es un buen entrenamiento para el niño que debe integrar todas las informaciones para crear una nueva y un buen diagnóstico para el adulto que puede captar las estrategias escondidas que el niño lleva a cabo. ¿Por qué tal palabra? ¿por qué relación se ha guiado? También es posible, cuando la respuesta es correcta, casi sinónima, explorar el campo activo del vocabulario, y, en una aproximación más fina, inventariar las categorías en las que aparecen las dificultades, y poder prever, para otros ámbitos, unas ayudas adaptadas.

La sexta serie tiene un valor de diagnóstico y permite, en condiciones bastante similares a una situación funcional, evaluar a partir de velocidad y comprensión, la *eficacia de la lectura*⁶⁸. Los niños leen un texto bastante largo, de dificultad conocida, cada treinta segundos al adulto da un «top» que el niño transcribe como una barra en el punto en que se encuentra. Se esconde el texto. El niño contesta a ocho preguntas, cuatro que se refieren a detalles importantes que dan cuenta de la memoria inmediata y cuatro que orientan sobre la comprensión general. En todas las preguntas hay que escoger la respuesta correcta entre las cuatro o cinco propuestas. Esta prueba permite hacer un seguimiento de cada niño y decidir, para los que tienen dificultades, unas intervenciones adaptadas, tomadas eventualmente de la serie siguiente. Sin embargo, es evidente que la observación del niño debe

66. Serie D.

67. Serie E.

68. Serie F.

también y sobre todo basarse en su comportamiento en las situaciones reales de aprendizaje y en cómo se integra la lectura en el conjunto de sus actividades.

La séptima es una serie «*terapéutica*»⁶⁹ para los niños que obtienen las puntuaciones de eficacia más bajas del grupo, cuando el maestro ha localizado el origen de las dificultades en los aspectos técnicos de la lectura y no en los aspectos afectivos y relacionales. El adulto se interesará particularmente por los comportamientos del niño en las series precedentes y podrá ayudarle a coger seguridad en comprensión y en velocidad gracias a esta séptima serie. A diferencia de las cinco primeras que pueden dar lugar a un trabajo solitario, ésta última serie supone una participación del adulto. Unos textos de dificultad conocida se dividen en párrafos de longitud conocida que hay que leer en un minuto. Si las bajas puntuaciones de eficacia en la lectura provienen de una mala comprensión, el niño entra en esta séptima serie a una velocidad inferior a la que tenía en la serie precedente pero con un texto de la misma dificultad. Si, al contrario, la velocidad es insuficiente, entra a una velocidad superior en un texto más fácil. Si velocidad y comprensión se suman para dar una eficacia floja, el niño entra a una velocidad igual en un texto más fácil. Después de los párrafos inferiores, el adulto plantea unas preguntas que permiten iniciar una discusión con el niño; antes de los párrafos pares plantea unas preguntas para que su búsqueda se oriente y se inicie la anticipación. Estos textos, como los de las series precedentes, se habrán compaginado de manera que den la posibilidad de dos o tres fijaciones por línea.

Limitaciones de este tipo de material

Este material, que contiene alrededor de 170 fichas por nivel (el primer nivel corresponde al CE.2) está disponible bajo el título general *La lectura funcional y dinámica*, distribuido por la OCDL. Lo pusimos a punto porque no existe ni en el arsenal tradicional de la pedagogía de la lectura, ni en las carteras de los profesionales de la reeducación, ni entre los instrumentos de las diversas disciplinas cuyos especialistas se interesan por la lectura. Se ensayó al principio bajo el aspecto de una producción artesana pero, en realidad, pronto exigió recurrir a una fabricación industrial pues el tiempo de preparación es muy largo y los aspectos técnicos (calidad de los caracteres, sobreimpresión, compaginación) no podían resultar satisfactorios con el material de que se dispone en clase. La difusión de estas fichas permite hacer desaparecer un cierto número de obstáculos materiales a nivel de la enseñanza de la lectura a partir de los ocho años; sin ellas tenemos que quedar-

69. Serie G.

nos con la lectura silenciosa o en voz alta sin posibilidad de actuar para facilitar la evolución de los comportamientos. *Pero estas fichas no abarcan más que las intervenciones que necesitan un apoyo técnico; sería peligroso olvidar todas las otras.* Por otra parte, estas fichas presentan unos textos fragmentados que nunca podrán sustituir el material de las situaciones funcionales, únicamente hacen que se vuelvan inútiles para una clase unos libros que nunca han conseguido *corresponder ni a las condiciones del aprendizaje ni a las necesidades de la enseñanza*⁷⁰, pero no nos evitan tener que recurrir a lo escrito, a lo verdadero, periódicos, cartas, carteles, obras de documentación o ficción...

Somos conscientes de que un material, incluso concebido con una exigencia de transformación profunda, puede convertirse en un instrumento del más estrecho conservadurismo pedagógico y ser utilizado *como un método cuando sólo es una ayuda.*

Insistimos en repetir que lo que es fundamental para una pedagogía del aprendizaje es la calidad de las situaciones funcionales que desde los dos-tres años deben arraigarse en la riqueza de las relaciones que el niño mantiene con el mundo y con los otros.

El adulto debe persuadirse de que sus intervenciones no pueden constituir más que una ayuda probable al aprendizaje que el niño construye, y ellas no pueden sustituirlo; los aspectos afectivos y relacionales de esta ayuda son, por lo menos, tan esenciales como sus aspectos técnicos y el conjunto, para ser breve y no querer ocupar nunca el lugar de la actividad funcional, debe ser de un gran rigor.

Queremos igualmente recordar que, dentro de un proceso de aprendizaje común a todos los individuos, se desarrolla una multitud de caminos individuales puesto que cada aprendizaje resulta de la interacción entre un ser único y una situación. Pero la individualización no consiste solamente en encontrar una organización general que permita a cada uno seguir su propio ritmo. El uso que se hace de la noción del ritmo individual, a menudo bajo el aparente respeto de las diferencias personales, camufla, pues, la transformación de las diferencias socio-culturales en desigualdades. *Esta noción de individualización que hace tolerables los rit-*

70. Se encuentran aquí disociados dos aspectos habitualmente mezclados: lo que corresponde al aprendizaje funcional y que no puede satisfacerse con extractos bastante parecidos, desgajados de toda situación y puestos el uno junto al otro; lo que corresponde a las diversas ayudas a este aprendizaje y que no se encuentra en los manuales de lectura, salvo algunas entonaciones sobre la entonación. Es muy revelador constatar que la voluntad de definir la enseñanza como una ayuda al aprendizaje hace surgir nuevas intervenciones que la pedagogía de las disciplinas (pedagogía de la lengua!) ni tan sólo sospechaba. Ello nos hace pensar que generalizando esta manera de plantear los problemas, se confiere a la enseñanza, en sus relaciones con el aprendizaje, una nueva eficacia.

mos individuales, incluso la lentitud que crea el fracaso, hay que sustituirla por la noción de diferenciación que consiste en dar a cada uno las ayudas específicas que necesita para que no aparezcan nunca en los aprendizajes unos ritmos excesivamente distintos⁷¹. Una pedagogía del aprendizaje es necesariamente diferenciada puesto que diversifica las intervenciones didácticas en función de los comportamientos de aprendizaje. Estar atento a un aprendizaje es empujar en los puntos fuertes y tirar de los puntos flojos: por ello la primera exigencia se basa en la *observación verdadera de las estrategias puestas en marcha por cada niño*.

Ello supone otras formas de vida en la clase. El problema de la lectura sólo puede enfocarse dentro de una revisión total del conjunto de prácticas educativas. Sea cual sea el dedo que entre primero en la máquina, al final, el cuerpo entero deberá pasar.

71. Es preciso, además, pensar los aprendizajes de una forma nueva, dentro del desarrollo y abandonar las normas culturales que se les han adherido. En especial todo lo que respecta a la lengua es para la escuela, por lo menos, no sólo un medio de comunicación sino también un medio de selección. Y los enseñantes son a menudo sus artesanos sinceros, sin ver como perjudica el mantenimiento de ciertas normas superfluas en relación con la comunicación.

Conclusión

«Todo hombre que piensa, incluso si su pensamiento no le debe nada a la escuela, experimenta en él, más complementarios que contradictorios, el temor y la esperanza de un poderoso cambio»

Pierre Emmanuel

Quisiera comentar ahora una contradicción de este libro. En él se expone abundantemente que la enseñanza no puede esperar crear un aprendizaje y que, en el mejor de los casos, solamente podría favorecer su desarrollo. Sin embargo un libro no es otra cosa que una aportación orientada de informaciones, es decir, en último análisis, una intervención didáctica. De tal manera que yo quiero convencer a un interlocutor de la inadaptación de la enseñanza; ahora bien, convencerle es modificar profundamente su comportamiento y sus actividades más profundas: ¿bastaarán unas cuantas palabras?

Los comportamientos educativos arraigan en las capas más íntimas de la personalidad y se alimentan de lo que el hombre piensa y espera para el hombre. Una práctica educativa nunca es fruto del azar o de su saber adquirido fortuitamente, sino que nos descubre al ser entero, por ello se acepta tal cual una observación desde el exterior. Es estúpido dejar creer que se puede cambiar de método como se cambia de peinado, como si la coherencia de una práctica con todos los otros comportamientos no definiera un equilibrio general (excepto adoptar un nuevo método que no cambie nada... lo cual es bastante frecuente). Además, *de un individuo a otro, las diferencias son menos de nivel, en comparación con un desarrollo deseable (¿por quién?), que de opción.*⁷² De tal manera que de cara a este aprendizaje de la acción educativa, la aportación de informaciones de un libro es poca cosa y no puede crear

72. Los diferentes puntos de vista sobre la educación no se jerarquizan entre ellos como etapas de un camino ideal por el cual se podría ascender bajo el efecto de una información juiciosamente dispensada. Es la trampa que acecha los enseñantes cuando reclaman en su formación inicial y continuada una información «de alto nivel». Esta información no es neutra y no puede desembocar en una práctica sin integrarse al conjunto del desarrollo de la persona que actúa. De tal manera que los diferentes puntos de vista educativos no se distinguen entre ellos por lo que les falta sino por unas opciones fundamentales raramente explicitadas y que afectan al individuo en lo más íntimo. Es a ese nivel de reacciones personales donde todo ocurre y donde todo debe ocurrir.

ese nuevo ser que actúe de manera distinta. Así, la forma en que este libro es recibido, no depende tanto de lo que es el libro en sí como de lo que es la persona que lo recibe. A fin de cuentas, este libro no es nada aparte de lo que pueda percibir el lector: es exactamente la misma relación que entre la enseñanza y el aprendizaje. *La intervención didáctica sólo es útil para los que ya están en camino.*

Los otros ni siquiera perciben como tal la aportación de informaciones. Y en ese caso la evolución sólo puede proceder de los desequilibrios y los conflictos en las situaciones reales. Por eso este libro tiene también a veces una forma provocadora y a menudo reflectiva: se trata de desbaratar, sin recurso a la autoridad, las explicaciones que no explican nada.

La pregunta que hay que hacer incansablemente sigue siendo ésta: *¿cómo explica usted que los niños aprendan a leer?* La descripción de las prácticas didácticas no es una respuesta y la pregunta sigue siendo la misma: *¿De qué manera, a partir de lo que usted les hace hacer, aprenden a leer los niños?* No será posible contestar sin preguntarse primero *qué es exactamente esta «lectura» y a continuación, cómo se puede aprender un comportamiento sin ejercerlo.* Espero, por mi parte, a través de este libro, haber esbozado un modelo de explicación para el aprendizaje de la lectura.

El hecho de que este modelo conduzca a rechazar las prácticas dominantes, antiguas o modernas (?) relativas al desciframiento a través de las correspondencias fonemas-grafemas, ¿contribuirá a que se entienda fácilmente y se acepte? ¿Cuántos niños seguirán sin conseguir una lectura adaptada al mundo moderno y al desarrollo de los medios de comunicación? ¿Cuántos niños volverán a fracasar al aprender a leer siendo que aprendieron a hablar tan naturalmente? ¿Cuántos niños deberán aprender a descifrar creyendo que aprenden a leer? ¿Cuántos niños aún se verán aterrorizados por la ortografía porque escriben sonidos en vez de palabras? ¿Cuántos niños seguirán sin comprender lo escrito porque se ha reducido a un oral distinto del suyo? ¿Cuántas clases de la gran sección, del curso preparatorio, del curso elemental seguirán sin poder vivir porque primero hay que aprender a leer, cuando no se puede aprender a leer sino por la vida misma, como se ha aprendido a hablar, como «se ha aprendido el espacio» como se «aprenden los demás»? ¿Cuántos fracasos hacen falta aún para que los más enconados⁷³ se planteen la cuestión?

No es posible concluir sin pasar de la lectura a una perspectiva general. Es justificable ponerlo todo en tela de juicio porque la pe-

73. Entiendo aquí por «enconados» los que no deciden a partir de una reflexión sobre la conquista actual a la que pueden esperar ayudar.

dagogía se enfrenta hoy a un problema capital: la lucha contra el fracaso y la reducción de las desigualdades que la escuela no para de reproducir.

Esta lucha pasa necesariamente por una transformación profunda de la escuela: ésta no puede esperar obtener resultados diferentes sin cambiar ella misma. No cabe duda de que una teoría del desarrollo que define los aprendizajes en la interacción del individuo y del medio en que se mueve y que confiere a la enseñanza un papel de ayuda a estos aprendizajes, permite explorar nuevos caminos. El medio en que se ejercen estos aprendizajes es entonces asunto de toda la comunidad que toma a su cargo la educación, la cual no puede ser definida ni por los enseñantes sólo, ni en los términos disciplinarios o interdisciplinarios actuales, sino en sus relaciones con el desarrollo del individuo.

He pretendido, poniendo el ejemplo de la lectura porque es particularmente selectivo en la escuela, demostrar que el aprendizaje sólo puede evolucionar en situaciones reales, funcionales, lo cual obliga a concebir de otra manera, con mucho más rigor, las relaciones ente enseñanza y aprendizaje. Otros estudios vendrán que nos contarán la historia natural de otros aprendizajes: *todos demostrarán que en el desarrollo de un ser no hay aprendizajes más fundamentales que otros, que no hay que privilegiar nada que no sea el propio ser en la totalidad de sus relaciones con el medio, que para ello no hay nada previo.*

Para avanzar esta aproximación global, es preciso, por el camino de la epistemología⁷⁴, comprender cada día mejor cómo se elaboran los aprendizajes: la pedagogía dejará de ser ese ámbito inseguro donde todo se justifica, o todo se reduce cómodamente al supuesto arte del «enseñador», cuando «aprender deje de ser un misterio».

74. Epistemología general y epistemología genética, a menudo ausentes de la formación de los enseñantes.

1. Una biblioteca en la escuela maternal

Este texto apareció en la revista de la ADACES (BCD marzo 1979, n.º 3)

¿Por qué quiere crear una BCD en la escuela maternal?

¿Por qué tanto empeño en hacer vivir lo escrito alrededor de unos niños que no saben leer ni han de aprender a esta edad?

Observemos que, según esta lógica, y excepto la última observación, también hay que plantear esta pregunta para la totalidad de los niños de CP, para más de la mitad de los niños de CE. 1, para un tercio de los niños de CE. 2, etc.

Podemos imaginar qué pueden venir a hacer en una biblioteca los niños que saben leer pero ¿y los otros? ¡Es un poco como si nos llevásemos nuestros bebés de quince meses a las conferencias del Collège de France! ¡Si no es porque uno piensa que así irá cogiendo la costumbre o el deseo de ir! Y no cabe duda de que no es muy buena razón este condicionamiento cultural que destina al hombrecito... a consumir libros. Sin embargo, confesémoslo, es una razón que encontraríamos a menudo si indagáramos en la motivaciones de los padres y de los educadores. A nadie se le ocurre llevar a un niño muy pequeño al cine para que se le desarrolle después una necesidad incoercible de cine, pero a la biblioteca ya sea pública o familiar, eso ya es otra cosa... Lo que pasa es que el libro y la lectura aún tienen un estatuto particular, en el umbral de la única verdadera cultura, aquella que, a través de la escuela, asegura la promoción social...

Otra mala razón, similar a la precedente, que se encuentra subyacente en múltiples prácticas: se actúa como si un entorno escrito pudiera misteriosamente penetrar por los ojos o por la piel y crear, o bien unas condiciones favorables para la lectura. O bien

el propio saber-leer. Pero, igual que no hay ningún efecto mecánico entre el oral del adulto y el hablar del niño y que lo esencial ocurre en la interacción del adulto y del niño cuya comunicación oral es sólo un aspecto, de la misma manera no se puede esperar nada de la presencia de lo escrito, aparte de su interacción funcional con el niño. No obstante, el problema es también distinto, pues si en lo oral el adulto que interacciona con el niño es también el emisor de los mensajes, en lo escrito el adulto sólo es, casi siempre, un intercesor. La comunicación escrita es una mediación a mayor distancia, muy socializada, ante la cual el niño y el adulto se encuentran del mismo lado con respecto al mensaje, cosa que no sucede en lo oral. La lectura representa un modo de interacción con un mundo que ya no es el entorno del niño. Pero, a pesar de todo, se trata de una interacción y no de una ósmosis que sólo con la presencia del escrito ya sería posible.

Entonces, ¿por qué tanto escrito alrededor de unos niños que no saben leer?

Esencialmente por una razón muy sencilla. Si el niño que no sabe leer está rodeado por un escrito real, verdadero, ¿en qué escrito aprenderá a leer? Dicho de otro modo, el enseñante que pide que se le deje un tiempo para enseñar primero la lectura antes de sumergir al niño en lo escrito de la biblioteca, pide, de hecho, que se le deje colocar al niño ante un escrito pedagógico. Pedagógico, artificial, pues él no está ahí para dejar que el niño encuentre el mundo sino para que se adquieran los mecanismos de lectura.

Hay que preguntarse, entonces: la confrontación con algo que no funciona como lo escrito, que no existe dentro de la funcionalidad de la comunicación escrita ¿llegaría a ser algún día un verdadero saber leer?

Aprender a leer es aprender a cometer un acto de comunicación y es imposible aprender este acto sin cometerlo. Lo que hace que no haya mucha diferencia entre el niño que, hoy en día, aprende a leer en unos textos que se fabrican para que aprenda a leer (y que, por lo tanto, no tienen que ver con la comunicación) y el niño que, hace doscientos años, descubría la combinatoria en el latín. Lo que no quiere decir, no faltaría más, que estos niños no aprendan nada, sino que les hará falta, de todas maneras aprender a leer...

Si la BCD es indispensable para aprender a leer (entonces, quizá más antes de saber que después) es porque hace progresivamente posibles verdaderas interacciones con un medio amplio a través de la mediación de lo escrito. Pero hacen falta dos condiciones:

- la primera es que se deje de creer que el niño empieza su aprendizaje de la lectura cuando el maestro empieza su enseñanza de la lectura.
- la segunda en que se entienda que el aprendizaje de la lectu-

ra se disuelve en la sucesión de los actos de lectura que comete un niño. Los primeros que comete son, sin duda, distintos de los nuestros, pero unos y otros tienen en común el hecho de ser la interrogación activa de un mensaje escrito, interrogación que conduce siempre a darle y, a la vez, extraerle un significado.

La pedagogía de la lectura consiste, esencialmente, en permitir que el niño ejerza este encuentro con el mundo a través de los actos de lectura, y en ofrecer al niño las ayudas que necesite para cada uno de estos actos. Es el vaivén de estos actos y estas ayudas que constituye, a lo largo de varios años, la formidable aventura.

Entonces ¿por qué una BCD en maternal?

Porque, a leer, sólo se aprende leyendo.

2. Ideas sobre un método de lectura

Este texto apareció en la revista del SNI (l'École liberatrice, 17 de noviembre de 1978).

No voy a presentar en estas páginas un nuevo método de enseñanza de la lectura. A diferencia de los demás participantes en esta sección, yo no he inventado nada...

No creo, además, que las dificultades tan graves que ya conocemos en este ámbito puedan encontrar la sombra de una solución en la aparición de un método milagroso que bastaría seguir paso a paso para ver como mejoran los resultados a escala nacional. Creo que es más urgente presentar una información general a partir de la cual cada uno pueda escoger libremente, cosa que no sucede hoy en día.

Los progresos en la enseñanza de la lectura pasan, en efecto, por la revisión de hábitos similares y por una nueva reflexión de la escuela y el cuerpo social sobre el propio acto de leer y sobre el aprendizaje que un niño puede vivir de ese acto. Las situaciones que conocemos actualmente tienen su origen en maneras de hacer pedagógicas que no han cambiado desde una época en que lo escrito tenía función de comunicación y un lugar muy distintos del que tienen hoy en día. Se añaden al problema los efectos necesarios de nuestra voluntad de democratización de la escuela que hacen que ya no podamos contentarnos con unos resultados que hace veinte años nos parecían suficientes para ese 80% de la población que nadie destinaba a unos encuentros demasiado frecuentes con lo escrito.

En resumen, ello significa que los niños de hoy no leen peor que antes sino que nuestra voluntad de verles utilizar lo escrito, de manera corriente, en sexto, pone de manifiesto, cada vez más, la ineficacia de las estrategias utilizadas. En particular, ya no se puede confundir, en la exploración de lo escrito, los comporta-

mientos que tratan lo escrito como un medio de reconstruir lo oral, con aquellos que tratan lo escrito directamente como un sistema de comunicación a través del ojo. Los primeros, al intercalar necesariamente algo oral entre escrito y significado, desembocan en unas estrategias cuya eficacia está limitada por las propias características de lo oral. Los segundos permiten una utilización directa de lo escrito sin transcodificación y responden por sí mismos a los criterios de definición de la lectura. Estas son verosímilmente las operaciones que se pone en marcha en este momento para leerme, pero estas operaciones las utilizan menos del 20% de franceses y más de la mitad de ese 20% lo hacen de una manera bastante mediocre.

Esta diferenciación fundamental quizá pueda entenderse mejor si hacemos una comparación con la práctica de lenguas extranjeras: un francés puede comunicarse en una lengua extranjera de dos maneras distintas, la mala y la buena... La primera consiste en traducir al francés lo que uno oye para poder entenderlo, y en traducir a la lengua extranjera lo que uno concibe, para poder expresarlo. Todos habrán podido reconocer el «thème» y la «versión» que amenizaron nuestra juventud y que dieron los resultados que todos sabemos. La segunda manera consiste en pensar directamente (y aprender a pensar directamente) en la lengua extranjera. Si la primera manera permite, como se dice vulgarmente, defenderse, (¡pero con qué esfuerzos!) sólo la segunda caracteriza el dominio real de un medio de comunicación. Es cierto que empezando por la primera, algunos franceses han llegado a la segunda, pero, tan pocos y tan mal... Hoy en día sabemos que para dominar la segunda manera es mucho más eficaz empezar por ella directamente, incluso si, al principio, se parece ir más despacio, y que de la otra manera los niños, al cabo de pocas semanas podrían decir en inglés ¡que su sastré es rico! Casi todos los profesores hace tiempo que han adoptado técnicas de comunicación directa en la lengua extranjera; todo el mundo, y con razón, recomiendan la inmersión sin miedo a que los niños se ahoguen, pues se dispone de los medios necesarios para evitarlo.

Es esto mismo lo que se debate con respecto al aprendizaje de la lectura. Si la lectura es realmente lo que hoy se dice que es, entonces debemos permitir que el niño la aprenda como tal y renunciar, consecuentemente, a unos métodos que, aunque den ciertos resultados rápidamente, orientan hacia comportamientos extraños a la lectura y, más a menudo aún, contradictorios con ella.

Sin embargo, no exagero si digo que los métodos de lectura utilizados habitualmente en los cursos preparatorios así como sus versiones recientemente presentadas, continúan ignorando la propia naturaleza del acto de leer así como las estrategias del niño que aprende. De este modo es cada vez mayor la distancia entre las investigaciones actuales sobre la lectura y las bases sobre las

que se sustenta su enseñanza en la escuela. Hasta el punto de que uno de los mejores especialistas franceses, François Richaudeau ha podido escribir que la enseñanza de la lectura en Francia ¡lleva mil años de retraso!

Yo no soy ni un censor ni un experto; lo que yo digo aquí muchos colegas lo dicen y lo buscan en su clase. Pero la esperanza que se entrevé es muy débil; para estar a la altura del desafío que la enseñanza de la lectura lanza a nuestra voluntad de democratización es preciso que los enseñantes se convenzan de que lo primero y principal es su propia reflexión y su propia investigación. Que desconfíen de las recetas que un sistema comercial complaciente se apresta a ofrecerles. Que se den a sí mismos los medios para una elección clara y libre.

«Comprender un texto es hallar la respuesta a las preguntas que nos planteamos a su respecto»

Podemos aceptar esta primera definición de la lectura: *la lectura es un conjunto de estrategias perceptivas e intelectuales que nos lleva a atribuir un sentido a lo escrito*. Que quede bien claro que se trata exactamente de atribuir un sentido a lo escrito y no, como se cree aún demasiado a menudo, de extraer *el* sentido de lo escrito. Como en todo acto de comunicación un poco complejo, existe una voluntad de significación por parte del emisor (¡que no es tan unívoca como parece!) y, por parte del receptor, existe una voluntad de atribución de una significación al mensaje. Pero el único sentido sigue siendo sólo el que el destinatario le atribuye. Es cierto que podemos compararlo con el que el emisor había querido darle (si podemos preguntarle) o el que los «expertos» se ponen de acuerdo en reconocerle, pero, al fin y al cabo, ¿qué importa lo que yo he *querido* decir, puesto que lo que hará efecto en vosotros será lo que vosotros habréis entendido? La atribución de significado a un texto escrito es fundamentalmente una empresa personal que solicita y pone en marcha al ser entero en su historia, sus experiencias, sus expectativas... Incluso la consigna en apariencia menos ambigua como «Prohibido cruzar la vía» puede ser interpretada como una prohibición absoluta, como un consejo de prudencia o como un medio para la compañía de ferrocarriles de librarse de su responsabilidad en caso de accidente, interpretada en cada caso por personas diferentes o por la misma persona según la urgencia de la situación.

También es bien difícil de precisar esta noción de comprensión a la que sin embargo se hace constantemente referencia, cuando se habla de la lectura. La atribución de un significado no resulta separable de la intención que tenía el lector cuando decidió explo-

rar este escrito y la comprensión debe juzgarse teniéndolo en cuenta. *Existe comprensión por parte del lector cuando se ven satisfechas las expectativas que le han hecho emprender la lectura.* Este punto es extremadamente importante para plantear correctamente las condiciones iniciales del aprendizaje de la lectura y sigue siendo uno de los peor aceptados por la escuela. Y, sin embargo, si os dirigís a alguien que no os pregunta nada, en quien no conseguís, de momento, despertar ningún interés, que no sabría qué hacer con lo que le vais a decir, y si os embarcáis, a pesar de todo, ante esa persona, en una larga conferencia ¿os atreveríais a decir, si después se revela incapaz de contestar a vuestras preguntas, que no entiende nada de lo que oye? Lo mismo pasa con la lectura, lo mismo pasa con el niño ¡lo mismo pasa con la lectura del niño! Sin duda se pensará que eso es cierto para el niño que sabe leer, pero que cuando se trata de aprender es otra cosa. Estoy tentado de decir que aún es peor: cuanto menos se sabe leer, más peligroso es manipular lo escrito a secas y alejarse de las condiciones funcionales de la comunicación. Pues a través de esas actividades el niño aprenderá por lo menos alguna cosa, y alguna cosa, cuando se trata de lo escrito, no es precisamente la lectura. Ahora bien, *¿ese saber va a ser un parásito para el verdadero aprendizaje de la lectura?*

Forzosamente hemos de admitir que sólo hay lectura cuando, previamente a toda interacción con un texto, se plantea una expectativa, una demanda, una pregunta; el acto de leer es entonces el conjunto de las estrategias que se llevan a cabo para permitir satisfacer esa expectativa. Es esto, nada más que esto, pero todo esto, lo que debemos enseñar al niño desde el primer día, o mejor dicho, lo que debemos ayudar a que aprenda el niño. Que no se limite esta funcionalidad de la lectura a los aspectos documentales o informativos, la expectativa es tanto o más exigente cuando se trata de ficción, de evasión o de poesía. Ciertamente, se puede enseñar a un niño a hacer cosas muy diversas sobre lo escrito, él puede consagrar horas a ejercicios escolares, pero el niño no empezará a aprender a leer hasta que no se planteen sus preguntas sobre lo escrito y empieza a desplegar sus estrategias para contestarlas.

Podemos presentar rápidamente las estrategias de este tipo puesto que son las que dominan en la escuela actual. Tanto si se trata de métodos de enseñanza, de reeducación como de diagnóstico precoz, se basan en una creencia: lo escrito no es otra cosa que lo oral que se ha escrito para conservarlo. La mejor manera para entender lo escrito es devolverle su forma inicial que está disponible a través de los signos escritos. Pero no nos engañemos: no siempre es necesaria una lectura en voz alta: basta con oír en la cabeza la resonancia de lo que vemos. Tal concepción corresponde a una época en que el escrito representaba ese papel de conservación de lo oral, lo cual le imponía determinadas característi-

cas (pocas separaciones entre las palabras, prioridad de los aspectos fonéticos, falta de formas constantes de las palabras, etc.). Después, la posibilidad que algunos desarrollaron, a pesar de todo, de leer en silencio, ejerció progresivamente nuevas coacciones sobre lo escrito (forma fija de las palabras, espaciamiento, homófonos no homógrafos, etc.) y la puesta a punto de la imprenta que es, por lo menos tanto como causa, consecuencia de la demanda de esta lectura únicamente visual.

¿Qué estrategias? ¿Cómo se establece esta relación con lo escrito? Anteriormente he hecho alusión a los dos grandes tipos de acceso a lo escrito que se confunden hoy en día bajo la denominación de lectura. En el primero lo que se intenta es encontrar, a través de lo escrito, un oral originario por medio de la adquisición de un mecanismo de transcodificación, (habitualmente llamado mecanismo de lectura); y en el segundo lo que se hace es tratar lo escrito directamente como escrito. Ya veremos que es preciso imperativamente reservar el término lectura a las estrategias del segundo tipo y caracterizar las primeras con los términos de desciframiento o de transcodificación, lo cual no significa que estas estrategias no lleguen a establecer una relación con lo escrito pero en unas condiciones tan mediocres que esta relación es precaria y poco gratificante y que el niño y más tarde el adulto le darán la espalda a lo escrito y preferirán otros medios de comunicación.

Desciframiento y transcodificación

Pero ello no impidió que sobreviviera la concepción tradicional de la lectura y el saber-leer se confundiera, y mucho, con la posesión del mecanismo que permite pasar de lo escrito a lo oral. Leer es funcionar como una aguja de tocadiscos que transforma las vibraciones de un cierto tipo en señales de otro tipo. Y es tan sólo en este segundo conjunto donde se llevarán a cabo las estrategias de atribución de sentido. Lo escrito, como el disco, sólo es un soporte, no pasa nada cuando uno los mira, hay que manipularlos con ayuda de mecanismos (tocadiscos o desciframiento). El único problema serio que se plantea es tener un cabezal que funcione bien, es decir, que no cree excesivas distorsiones entre lo oral inicial inscrito, grabado, (en la pasta o en el papel) y el que el mecanismo restituye. Si las frecuencias se oyen mal, o interfieren, o chisporrotea demasiado, se dirá que la célula es defectuosa o disléxica, habrá que repararla o reeducarla. Además, desde hace algunos años, los progresos de la ciencia (física o lingüística) nos permiten seleccionar las unidades pertinentes (en lo escrito grafemas y fonemas) para ponerlas en correspondencia de manera más rigurosa. Todo conduce pues, a una mejoría. El problema pedagógico

gico que se plantea se reduce a mejorar la implantación de este mecanismo de lectura. *¿A qué edad tiene más posibilidades de éxito?* Respuesta: Hacia los seis años, seis años y medio. *¿Cuánto tiempo debe durar esta operación?* Respuesta: el menor tiempo posible. *¿Cómo aprovechar mejor todas las oportunidades?* Respuesta: preparando rigurosamente al sujeto; es el papel de la escuela maternal y de los pre-requisitos, existen incluso los medios para saber si el terreno está a punto para empezar. *¿Cómo proceder?* Existen en el comercio unos «kits» donde se nos suministra todo por piezas sueltas con unas instrucciones muy detalladas. *¿Cómo asegurar un buen funcionamiento?* Respuesta: Procediendo a un mantenimiento regular, es especialmente necesario verificar frecuentemente «los sonidos»; cuando el «injerto» haya «agarrado» bien, se podrán reducir las manifestaciones exteriores de la oralización y desarrollar la lectura silenciosa.

Así, se puede determinar con precisión si un niño sabe o no sabe leer⁷⁵. Se determinará, pidiéndole que diga en voz alta, un escrito que tiene ante los ojos, éste puede ser, por ejemplo, según André Inizan: «Un jaribú sueña junto a un marabú... una naja saluda, un gavial se pelea con un aligator, un saiminí hace el acrobata, el ornitorrinco se contonea»; y para Pierre Lefavrais en la prueba de la alondra: «Amiga, Anita, en el lindo bosque, chiquellea el pinzón». Suprema confusión: Nadie duda ni un momento en decir que tal o cual niño es capaz de leer perfectamente pero que no entiende nada de lo que lee, confundiendo así la posibilidad de descifrar y la lectura, olvidando que la lectura no es otra cosa que la atribución de un sentido a lo escrito. Tanto en los maestros como en los padres, tanto en los autores del método como en los fabricantes de tests, la confusión entre lo que es la finalidad (atribuir un sentido a lo escrito) y lo que es la estrategia (en este caso transformar lo escrito en oral) es permanente. *Es problema urgente evaluar la eficacia de tal estrategia.*

Tratar lo escrito como tal

La otra manera de tratar lo escrito consiste pues en tratarlo directamente como escrito, es decir explorándolo como portador de sentido en sí mismo y no como sustituto de lo oral. Esta manera empieza a conocerse a través de los estudios llevados a cabo, desde hace más de 70 años, sobre los procesos perceptivos y psicológicos que pone en marcha el lector.

Se trata del dominio de un nuevo sistema de comunicación cuyo aprendizaje tiene mucho que ver con lo que podemos entender de la manera que un niño pequeño ha adquirido, dominado,

75. ¿Podemos imaginar a qué correspondería esta pregunta con respecto a la escucha de lo oral?

la lengua oral o de la manera en que, más tarde, dominará una lengua extranjera ¿Qué podemos decir de estos procesos de lectura?

Esencialmente, podemos decir que hay, permanentemente, una *construcción de un sentido* por identificación de las formas escritas dentro de una *anticipación*. El sentido de un texto no aparece nunca como la yuxtaposición o la suma de unas palabras tomadas sucesivamente y que tendrían un sentido independientemente del texto. Pues las palabras aisladas no tienen sentido, o demasiados sentidos. ¿Qué significa «este», «cabo», «banco», «soldado», «saco», «cola»?

Sólo el texto nos permite saber que se trata de uno de los cuatro puntos cardinales, un accidente geográfico, un grupo de peces, una soldadura, la acción de sacar, un tipo de pegamento... Pero ¿cómo nace el sentido del texto si las palabras no tienen ya un sentido?

¿Se sabe que un texto del cual se haya retirado una palabra de cinco de ellas sigue siendo perfectamente comprensible? Más aún, la comprensión que de él se tiene permite hacer hipótesis muy precisas ¡sobre las palabras que se han retirado! Así se va precisando esta difícil noción de anticipación. Conviene aún preguntarse por qué después de la lectura de un texto (como después de la audición de un discurso) nos queda eso que parece ser la intención del autor sin que, sin embargo, conservemos el recuerdo de las palabras que nos han permitido conocerla.

En otras palabras, la comprensión no proviene de la adición mecánica del sentido de elementos más pequeños que serían palabras y aún menos de sílabas o de letras. La mente proyecta y reconoce simultáneamente más unidades de significación (semas) y es su disposición lo que, eventualmente, aísla y da sentido a las palabras separadas.

Las estrategias perceptivas no son menos complejas. El ojo, ciego cuando está en movimiento⁷⁶, va de punto de fijación en punto de fijación y, en cada detención, abarca y procesa una zona de escrito cuya extensión varía de 15 a 30 signos como mínimo, y todo ello en un tiempo que no excede al que necesita para identificar un solo signo. A partir de lo cual se puede entender bien que la lectura no se lleva a cabo por adición de percepciones elementales que corresponderían a la huella de unidades fonéticas. El ojo manipula lo escrito, es decir, toma indicios pertinentes para el ojo y no señales escritas de indicios sonoros pertinentes para la oreja. Es decir, que el ojo se guía directamente por unas características escritas y no por unas características orales que estarían grafadas. Las oposiciones pertinentes en lo oral no son pertinentes en

76. Tal como puede observarse ante un espejo mirando alternativamente el ojo izquierdo, después el derecho, etc., el desplazamiento no es «visible».

lo escrito. ¡Es delirante pretender que lo que distingue «sol» de «col» es que no empieza por la grafía del fonema *s* y el otro del fonema *c*! Eso sólo es cierto para la transcripción fonética de estas palabras [sol] y [kol] pero precisamente el escrito ¡es absolutamente otra cosa! Entonces ¿no hay ninguna diferencia entre vello y bello? Esta intrusión de la fonética es absolutamente reveladora del error fundamental sobre lo que es el acto de lectura.

Las cosas se precisan aún más cuando se sabe que la velocidad a la que es posible construir un sentido en lo oral es de alrededor de diez mil palabras por hora mientras que la velocidad en lectura integral varía entre el doble y el quíntuplo. Queda así completamente excluida la posibilidad de que la comprensión pueda llevarse a cabo a partir de un oral reconstruido aunque sea interiormente, aunque sea sin pronunciación efectiva. No hablaré aquí sobre una reflexión, necesaria sin embargo, sobre la especificidad de lo escrito y sobre la naturaleza de la comunicación escrita. Pero de todo ello se deduce que la exploración de lo escrito depende de estrategias autónomas y que es peligrosamente inexacto reducirlas a una transcodificación a lo oral. Estrategias autónomas como lo es para un bilingüe la comunicación en una lengua y después en la otra. Pero que nadie se llame a engaño sobre esta autonomía: ello no significa en absoluto que no haya en las dos lenguas unas actitudes comunes, ni que no se pueda traducir con soltura la una a la otra, ni que no existan unas correspondencias precisas entre una y otra o unas reglas eficaces de transformación. Pero es preciso afirmar con fuerza que todas las correspondencias que se pueden establecer científicamente, por ejemplo entre lo oral y lo escrito (y la fonética es un aspecto entre otros), no permiten avanzar ni una pulgada en el conocimiento del acto de la lectura ni de su aprendizaje. Al contrario, todo lo que se sabe de la lectura revela su autonomía funcional con respecto a la comunicación oral. Funcional en el sentido en que la comunicación en una lengua se hace sin referirse a la otra, en que comprender al alemán no es traducir lo que se dice al francés incluso si, realizada la comprensión, la traducción sigue siendo posible.

Para resumir lo que se halla aquí a debate y que es absolutamente fundamental, es preciso volver atrás: decía hace un momento que había dos estrategias para atribuir un sentido a lo escrito: o bien transformarlo en oral, o bien tratarlo directamente como escrito.

Así es, sólo que estas dos estrategias no son comparables y que no podemos escoger entre una u otra pues la primera es un callejón sin salida que no permite más que unas conductas lisiadas: explorar un escrito a una velocidad inferior a 10.000 palabras por hora es encerrarse en unas conductas tan difíciles e infructuosas

que no se es lector sino descifrador, a no ser que esta lentitud sea voluntaria. No cabe ninguna duda hoy en día de que sólo se puede hablar de lectura si nos referimos a las del segundo tipo. Habrá aún combates en la retaguardia pero la victoria ya es nuestra.

De tal modo que el problema, de ahora en adelante, está en saber cuáles son los métodos de enseñanza de la lectura que permiten en mayor número acceder a los comportamientos auténticos de lectura. ¿Cuáles son los mejores caminos a seguir, habiendo quedado entendido que ya no hay desacuerdo sobre los objetivos a alcanzar? Muy someramente, existen actualmente dos posibilidades, una vez desmenascarados los nostálgicos que continúan apuntando, a través de la correspondencia oral-escrito, hacia una lectura reducida a un desciframiento bien integrado.

Empezar por aprender a descifrar

La primera posibilidad se basa en la conservación de la diferencia entre un comportamiento constituido y su aprendizaje. Por ejemplo: no porque las mecanógrafas escriban a máquina de una determinada manera, tenemos que aprender a escribir a máquina como lo hacen las mecanógrafas. Entre lo que se aprende y lo que se sabe hacer cuando se ha acabado de aprender existe tal diferencia que debe admitirse una metamorfosis comparable a la que se para la oruga de la mariposa. La mejor manera de aprender a leer no es necesariamente la que consiste en aprender lo que hay que hacer para leer.

Entonces, ¿qué? Las propuestas que conozco hasta hoy no se alejan de las posiciones tradicionales nacidas de la lectura-desciframiento. Aprender a leer es descubrir y dominar lo más deprisa posible, a partir de un número limitado de palabras correctamente escogidas, un sistema de lo escrito que se define por sus correspondencias con lo oral. Es verdad que la lectura no exige la oralización, pero el paso por lo oral es el único (o el mejor) medio de que dispone un niño para comprender el sentido de una palabra nueva que nunca antes haya encontrado por escrito. Después, ya no la leerá descifrándola, sino reconociéndola. Sin embargo, para *conocerla* la primera vez, sólo sirve el desciframiento que da la clave de todas las palabras escritas por poco que ya estén comprendidas en su forma oral. Dicho de otro modo, existiría un saber inicial cuya adquisición habría de considerarse necesaria y que permitiría, a continuación, aprender a leer.

Empezar por aprender a leer

La segunda posibilidad plantea el aprendizaje en otros términos. Si de verdad la lectura es esta atribución de significado a un escrito al que se interroga y al que se trata en tanto que escrito

¿cómo puede un niño dominar tales comportamientos si no los ejerce? Dicho de otro modo: puede haber diferencia de grado pero no de naturaleza entre lo que se aprende y lo que se hace para aprender. *Si no hay continuidad e isomorfismo entre lo que se aprende a hacer y lo que se hace para aprender, no hay aprendizaje.* Ayudar a un niño a aprender a leer es permitirle ejercer desde el inicio una interrogación activa con respecto a lo escrito y aportarle las ayudas que necesite. Encontramos ahí la necesidad de la inmersión que fue la condición determinante de la adquisición de lo oral, que lo será también para una lengua extranjera y aplicada aquí a la lectura en la comunicación escrita.

La correspondencia oral-escrito no es entonces un saber prioritario, su papel se reduce al de una ayuda posible, situable al mismo nivel que muchas otras. Podemos incluso darnos cuenta de que se trata de una ayuda secundaria, muy secundaria, incluso inoportuna en la conquista de la manera de ser lector, la anticipación y la ayuda de los ficheros o los diccionarios son medios mucho más eficaces. Lo que no quiere decir que a un cierto grado de dominio de la lectura no corresponda un cierto saber-descifrar; pero este saber-descifrar no es la causa del saber-leer, es su consecuencia. La actividad reflexiva que el niño ejerce en la lengua oral que domina por la práctica de la escucha y el habla, y en la lengua escrita que domina por la práctica de la expresión escrita y de la lectura le permite establecer progresivamente un sistema de la lengua en sus aspectos morfológicos, ortográficos, sintácticos, etc.

Esta actividad metalingüística, esta teorización progresiva y comparada de prácticas ocuparán un lugar cada vez mayor en los procesos escolares, pero aunque se apoyan en unas prácticas (el habla, la lectura), no las crean. El error constante de la pedagogía consiste en creer que un saber teórico puede ser transmitido previamente y engendrar unas prácticas. Se aprende a leer leyendo y no extrayendo, incluso a partir de ejemplos bien escogidos, un sistema teórico de la lengua. Se sabe descifrar porque se sabe leer y no a la inversa. Lo demuestra, por otra parte, la más elemental observación: cuando el lector sabe que se trata de la palabra queso (porque la ha leído) puede decir que q-u-e hacen «que» y no «cue». Casi siempre es posible descifrar una palabra que se sabe leer; poner en correspondencia es una justificación y no una estrategia de exploración, pero los adultos que saben leer ya no se dan cuenta y presentan como causa lo que sólo es una consecuencia. ¡Se volvió a poner de manifiesto la enorme dificultad que acabo de mencionar cuando se intentó enseñar a leer a los ordenadores! Pero a los niños de seis años se les enfrenta a ella todos los días...

No me parece necesario entrar más en detalles sobre esta segunda posibilidad si no se intenta antes mostrar lo que está realmente en juego. He dicho hace un momento que, en relación a una

definición correcta de la lectura, se podía dudar entre las dos posibilidades de enseñanza que acabo de mencionar brevemente...

¿Cómo escoger?

¿Es posible no dar la razón a ninguna de las dos posibilidades? Si es que sí, cada cual puede continuar como antes, si es que no, hay que buscar... No es nada fácil aportar nuevas pruebas perentorias de la superioridad o la nocividad de tales actuaciones pedagógicas; sin embargo algunas informaciones nos pueden orientar.

La primera posibilidad que he descrito se basa en la hipótesis de que el aprendizaje del saber descifrar conduce al saber leer y propone finalmente unas actuaciones pedagógicas muy parecidas, en su inspiración, a lo que vemos todos los días en las clases, aunque pueden observarse algunas diferencias en lo que se refiere a la división de la materia o al volumen del utillaje puesto a disposición del enseñante. Siendo como es esta posibilidad una práctica corriente hoy en día, será posible evaluar la legitimidad de sus esperanzas observando hasta que punto se han realizado hoy en día.

Los resultados actuales de la enseñanza de la lectura

Los datos aportados aquí se basan en una investigación reciente del INRP llevada a cabo con más de 1.000 niños en su quinto año de escolaridad elemental. La evaluación se ha basado en la velocidad de lectura de un texto, en la comprensión resultante y en la eficacia de lectura que se puede calcular a partir de los dos elementos precedentes.

Nosotros nos interesamos por los resultados en velocidad puesto que, a igual comprensión, revelan por sí solos los procesos puestos en marcha.

Constatemos primeramente que después de haber eliminado los extremos, las diferencias de velocidad van habitualmente de 1 a 6, lo cual establece ya unas diferencias importantes en la duración de un ejercicio escolar (de 2 a 12 minutos por ejemplo), pero que resultan intolerables cuando de lo que se trata es de leer un libro (¡12 horas en vez de 2!). Tanto más intolerables cuanto que estas diferencias no existen en realidad porque los lectores tan lentos ¡ya no emprenden la lectura de un libro! Y no les falta razón.

Para entrar ahora en el significado de los resultados, hay que compararlos con las características conocidas de la lectura recordando, de todas maneras, que se trata de bandas con unas zonas de inexactitud más que de umbrales.

Hasta 550 signos por minuto, nos encontramos ante una exploración silábica de lo escrito, con restos de deletreo y movimientos de labios y garganta. Toda la energía se invierte en la producción de un sonido. A 55 signos por minuto son menos de 6.000 palabras

por hora. El 27% de los niños con 5 años de escolaridad se hallan en este caso. ¡Más de la cuarta parte!

Entre 550 signos y 820 signos por minuto nos encontramos ante una exploración de lo escrito que se lleva a cabo a través de la pronunciación, en el mejor de los casos interior, de todas las palabras y a una velocidad que está aún lejos de alcanzar la de la escucha de lo oral. La elaboración del sentido se lleva a cabo a partir de un oral reconstituido. Porque 820 signos por minuto son menos de 9.000 palabras por hora. El 46% de los niños se hallan en este caso ¡casi un niño de cada dos! En los más rápidos de entre estos casos nos encontramos ante unas conductas de desciframiento bien integradas. Los más veloces serán buenos descifradores pero no lectores.

Entre 820 y 1.300 signos, se rebasa progresivamente la posibilidad de comprender un texto a partir de su oralización. Sólo a este nivel podemos empezar a hablar de lectura, de algo que ocurre entre el escrito y una inteligencia con la mediación exclusiva de los ojos. Lo escrito se convierte en un lenguaje para el ojo. El 26% de los niños se hallan en este caso.

Finalmente, más allá de 1.300 signos por minuto, entramos en la zona de eficacia, aquella en que la lectura resulta un instrumento ventajoso de comunicación. La lectura está ya bien instalada, con ensanchamiento del campo visual, disminución de la necesidad de volver atrás, con persistencia, sin embargo, de la resonancia mental para determinadas palabras. Sólo un 1% de niños tras cinco años de escolaridad, se encuentran en este caso. Sin embargo aún estamos lejos del lector prodigio⁷⁷.

Estos porcentajes se acercan a lo que se sabe sobre la lectura de los adultos en la que encontramos el mismo reparto de frecuencias y confirman las observaciones de nuestros colegas de 6.º. La suerte está echada al final de la escuela elemental.

A partir de lo que he dicho al principio sobre la distinción que hay que hacer entre la atribución de un sentido y las estrategias para conseguirlo debería poder plantearse la hipótesis de que el modo de exploración no tiene ningún efecto sobre la comprensión. ¡La velocidad no importa si se posee la comprensión! Ahora bien, nosotros hemos encontrado una correlación positiva y significativa entre comprensión y velocidad de exploración. Que no se deduzca de ello que exploración lenta=incomprensión y exploración rápida=comprensión, eso sería una caricatura. Pero en la investigación se hace netamente patente que el aumento de la velocidad corre parejo al aumento de la comprensión. Ello debe interpretarse como prueba de que el paso por lo oral es un estorbo para la

77. Una niña entre la población con la que hemos trabajado, lee más de 2.500 signos por minuto, o sea más de 25.000 palabras por hora. Está bien, pero aún podría ser mejor...

comprensión. La velocidad no es un tributo impuesto por un mundo poseído por la técnica, es una condición del funcionamiento de la lectura...

Podemos, finalmente preguntarnos quién tiene éxito y quién fracasa en la lectura en la escuela de hoy. Tomando el criterio de eficacia de la lectura y expresándolo en una distribución media 10 y de desviación - tipo 5, se constata que:

— los hijos de padres con profesiones liberales o cuadros superiores obtienen unos resultados que valen 13'45

— los hijos de los cuadros medios y empleados, unos resultados de 11'3

— los hijos de los obreros cualificados, de 9'24

— los hijos de los obreros no cualificados, de 8'25⁷⁸.

Estas desviaciones son abrumadoras y no pueden explicarse por pretendidos handicaps socio-culturales. Es un torrente de desigualdades cuyas principales víctimas son los niños de los medios populares pero que afecta también a las clases medias.

Para hacerse una idea, la desviación existente entre los hijos de los profesionales liberales y los de los cuadros medios es ya dos veces mayor que la que existe entre el conjunto de niños franceses y el conjunto de niños inmigrados y ésta es cinco veces más corta que la desviación existente entre las categorías sociales extremas.

He aquí, pues, resumidos los efectos de una enseñanza de la lectura que tiene como objetivo esencial el dominio del desciframiento como vía de acceso a la lectura. Resultados desesperanzadores que acumulan a las característica de ser prodigiosamente reproductores de las desigualdades sociales, la de mantener a tres niños de cada cuatro en unos comportamientos de no lectura no igualatoria é ineficaz. Es un timbre de alarma que hay que hacer sonar con fuerza... Que no se busquen responsabilidades individuales: los enseñantes hacen, en su conjunto, su trabajo concienzudamente y este trabajo responde bastante bien a la expectativa del cuerpo social. Podemos darnos cuenta, sin embargo, de que cuando un enseñante deja de consagrar el curso preparatorio al culto del desciframiento, nunca falta un padre, un colega, un inspector, o los tres a la vez, ansiosos o nostálgicos, que venga a cantarle las excelencias del silabeo. Es esta confusión entre desciframiento y lectura...

¡O más bien esperanza insensata de que el uno conduzca a la otra! Pues lo que hay que sacar como consecuencia de tales resultados es que el principio en que se basa la enseñanza de la lectura es incapaz de ser provechoso para la mayoría y estorba incluso a los mejores. Para volver a la elección de que hablaba hace un rato *no hay esperanza de que mejoren los resultados en lectura mientras*

78. Las puntuaciones que corresponderían a una lectura eficaz son superiores a 20 en la presente distribución.

sean utilizados unos métodos que tienen como objetivo el dominio inicial de una saber descifrar. ¿Significa esto que la otra posibilidad (hacer ejercer, desde el inicio, más estrategias de lectura) es mejor? Podemos ya afirmar sin temor que no hará más daño. No está establecida, sin embargo, la prueba de que vaya a ser mejor. Pero según el conjunto de los resultados y de las investigaciones en curso en Francia y en el extranjero, por lo menos es posible proponer algunas orientaciones en ese sentido.

Asimismo voy a esforzarme por concluir, formular las orientaciones como propuestas con la prudencia pero también con la convicción necesarias. Todos estos son caminos a explorar, algunos son muy conocidos pero nada evitará a los enseñantes que hayan de ser ellos mismos los artesanos del progreso. Lo que yo propongo deberá comprenderse así: «*Todo permite pensar que cada vez que se adopta en una escuela algo que va en el sentido de uno de los puntos siguientes, se crean unas condiciones que favorecen el acceso de un mayor número de niños a verdaderos comportamientos de lectura*».

Sé que la inquietud de los enseñantes les conduce a querer informaciones prácticas más detalladas que las que obtienen a través de artículos como éste. Se verá que las propuestas que formulo retoman un buen número de prácticas que ya se utilizan y a menudo desde hace mucho tiempo. ¿Por qué no abrir aquí una sección permanente de intercambios y experiencias sobre las propuestas siguientes?

Proposiciones generales

1. Definir el aprendizaje de la lectura en el seno de un proyecto general de la escuela y el equipo de maestros y no, como sucede hoy en día, bajo la forma de una sección de proyectos anuales. Es el objetivo final el que debe determinar la orientación del conjunto de las acciones. En otros términos, tenemos cinco años⁷⁹ para ayudar a cada niño a aprender a leer.

2. Definir la lectura como una actividad social y no como una actividad escolar. Leer es algo distinto de explorar un material concebido para aprender a leer. La escuela debe definirse como un lugar de ayuda a unas lecturas exteriores. No hay escritos necesarios para la vida interna del grupo, etc, con lo que se aprende a leer... leyéndolos.

3. Establecer relaciones habituales con el cuerpo social y los padres a fin de hacer favorecer la imagen social de la lectura. La escuela no ha de ser la única que cambie.

79. Si se tiene en cuenta la «gran sección».

4. Darse, a escala de la escuela, los medios de una biblioteca documental a fin de promover una verdadera política de acceso a lo escrito (véase a este respecto las publicaciones de la ADACES, 29, Rue d'Ulm, París, así, como las fichas aparecidas el año pasado en la EL).

5. Constituir dos grandes ciclos en la escuela elemental en lugar de los cursos habituales un primer ciclo de 3 años (5-8 años). Prohibirse toda repetición de curso en el seno de los ciclos y toda agrupación homogénea permanente. Aplazar los objetivos al término de los ciclos y dar a todos los niños tres años para conseguirlos diversificando al máximo la índole de las ayudas que se les dirigen. Rechazar toda progresión construida a priori y definir la enseñanza como el conjunto de las ayudas al aprendizaje.

Proposiciones para el segundo ciclo 8-11 años

6. Multiplicar el recurso funcional a lo escrito y suprimir las sesiones colectivas de lectura en voz alta. Prever, por una parte, unos tiempos individuales de entrenamiento a la lectura con un material socializado (del tipo de Atel de OCDC Hatier), por otra parte, unas ayudas para el uso de lo escrito: diccionario, enciclopedia, calendario, investigaciones en el periódico, discusiones sobre un libro, etc. Mantener la lectura en voz alta para los que no disponen de él. No confundir calidad en la dicción con la lectura. Los progresos en la lectura en voz alta provienen de una mejora en la lectura, no a la inversa.

Proposiciones para el primer ciclo (5-8 años)

7. No hay nada previo al aprendizaje de la lectura, aparte del hecho de estar vivo e integrado en un grupo en el cual la comunicación tiene un lugar funcional. De donde la importancia de grupos multi- edades en el seno de los ciclos; la homogeneidad facilita sin duda la acción didáctica del maestro pero es una catástrofe para el aprendizaje del niño.

8. Darse imperiosamente tiempo persuadiéndose de que si es posible organizar en 30 semanas un saber-descifrar, el aprendizaje de la lectura es una aventura diferentemente más compleja que exige varios años. Todo resultado rápidamente obtenido gracias al desciframiento constituye finalmente un obstáculo para la lectura.

9. Para que se organicen primero los comportamientos de lectura es preciso que el niño recurra desde la «gran sección» a un escrito funcional. *Es decir, es preciso dirigirse a él como si supiera leer y no como si no supiera.* Es la necesidad de dar sentido a lo

escrito integrado en la vida lo que permite que se desarrollen las estrategias de exploración⁸⁰.

10. Hay que aportar las ayudas necesarias al desarrollo de estas estrategias, estas ayudas evolucionan al mismo tiempo que las estrategias. Las hay de dos tipos: por una parte las ayudas a la comprensión inmediata de los textos objeto de investigación (información, anticipación, recurrir a los ficheros y el diccionario, confrontación, etc.); por otra parte las ayudas a las estrategias generales (identificación rápida, puntos de fijación, anticipación, estructuras, exploración, etc.)

3. La lectura funcional

Este texto apareció en la revista de la OFRATOME para presentar un programa de TV de la serie de los 24 jueves.

La pedagogía habitual de la lectura se apoya en la opinión según la cual el niño primero ha de adquirir un saber técnico antes de estar verdaderamente en situación de interrogación de lo escrito. La idea corriente es, pues, que hay que aprender primero a leer antes que poder leer, y, para aprender a leer hay que encontrarse con lo escrito no por su valor real de medio de comunicación sino para descubrir el sistema de reglas que permite codificar lo escrito a partir de lo oral.

La escuela plantea la adquisición de un saber como condición previa a una práctica⁸¹. Hay que aprender a leer antes de leer, aprender a conducir antes de conducir, aprender a andar antes de andar, aprender a hablar antes de hablar, aprender a nadar antes de nadar, etc. Sólo que estos ejemplos no pueden colocarse en un mismo plano. Todo el mundo admite, en efecto, que sólo se aprende a conducir sentándose detrás de un volante, incluso si hay que tomar ciertas precauciones; dobles mandos, carreteras poco frecuentadas, etc. Todo el mundo admite que sólo se aprende a nadar dentro del agua, incluso si hay que tomar ciertas precauciones, etc. En otras palabras, no se aprende haciendo otra cosa que no sea lo que se quiere aprender.

Es posible incluso ir más lejos: cuando el niño aprende a andar o hablar, no hace lo que hace con intención de aprender sino directamente con intención de hablar o andar, con intención de establecer una comunicación con lo que le rodea o con intención

80. Se comprende bien por qué el desciframiento que parece aportar una respuesta inmediata (consumiendo gran cantidad de energía) desvía los verdaderos comportamientos de lectura.

81. Y no como lo que se elabora y se teoriza a partir de una práctica.

de desplazarse. *Es decir que es imposible establecer una diferenciación entre lo que se hace para aprender y lo que se aprende a hacer.* De tal manera que no es excesivo decir que se aprende a conducir conducido, a nadar nadando, a hablar hablando, a andar andando, siempre con la mediación de determinadas precauciones y ayudas. Pero la escuela no parece reconocer esta posibilidad cuando se trata de la lectura (tampoco para el habla, pero en ese caso el aprendizaje lleva ya mucho camino cuando ella se preocupa...) La escuela considera que el niño no puede leer mientras no haya aprendido a hacerlo, (sobreentendiéndose mientras no se le haya enseñado el saber técnico que se considera necesario para la exploración del escrito). Pero durante el tiempo en que se adquiere este saber, nada de leer. Ello es totalmente evidente cuando se observa lo escrito que existe en un curso preparatorio: tanto si proviene de las frases de un método como si está extraído de las «vivencias» de la clase, está allí no para el niño sino para el maestro; no es necesario para los proyectos y las acciones del niño, es necesario para el propio maestro en su proyecto de enseñar la lectura; no le aporta al niño la información desconocida que necesita para continuar su acción sino que permite al enseñante hacer dominar al niño un saber sobre lo escrito. *Lo escrito no se utiliza como un medio de comunicación sino como la base de una adquisición, lo escrito no está ahí para ser «leído» sino para ser «estudiado».* Está bien claro que en la escuela no se aprende a leer leyendo sino estudiando lo escrito. Y nadie lo encuentra demasiado extraño, mientras que provocaría la hilaridad general si alguien se propusiera hacer «estudiar» la lengua oral a los niños de pocos meses en vez de hacerles vivir situaciones de fuerte interacción con lo oral de su entorno vital. No se trata de una cuestión de edad puesto que la misma reflexión es corriente en cuanto al aprendizaje de lenguas extranjeras; se rechaza cada vez más el estudio de la lengua para sustituirlo por una práctica de la lengua en situaciones reales, y se observa corrientemente la eficacia de esta inmersión con los niños sumergidos en medios lingüísticos extranjeros.

En comparación con esta concepción escolar de la lectura, una pedagogía funcional se esfuerza en plantear el aprendizaje de otra manera. Se trata de reconocer que lo escrito participa naturalmente de los proyectos de vida de los niños ya desde muy pequeños. Se trata de reconocer no que está presente (es evidente y tiene poco interés) sino que es uno de los elementos determinantes de la situación con la cual está en interacción el niño.

Numerosas investigaciones han demostrado que el niño muy pequeño integra lo escrito en sus estrategias de contacto con el medio en el curso de sus diversos proyectos y ello, podríamos decir, mucho antes de que sepa leer, en el sentido tradicional de la palabra. Pero entonces ¿qué significa «saber-leer» cuando se constata

que un niño que no «sabe» leer utiliza lo escrito como uno de los elementos de la situación que vive?

¿No podemos pensar, al contrario, que esta acción que consiste a la vez en deducir y atribuir un sentido a lo escrito es fundamentalmente un acto de lectura y que este acto lo comete, de manera distinta, es cierto, pero lo comete tanto un niño de 5 años, como uno de 8, como un adulto?

En esta perspectiva, no hay un estadio de la no-lectura separado de un estadio de la lectura por la adquisición de un mecanismo sino una evolución de la manera de leer. *La lectura no es funcional cuando ya se sabe leer, es porque el niño comete actos de lectura desde el inicio por lo que lee y por lo que su manera de leer evoluciona. Es esta evolución lo que da la impresión de que aprende pero el aprendizaje no hace pasar de un nada a un todo sino solamente de un «algo» a una «otra cosa».*

Esta transformación del saber-leer crea, en su camino, unos saberes anexos como, por ejemplo, la posibilidad de descifrar, pero estos saberes nacen de la práctica de la lectura, no la constituyen y no la preceden. La escuela vive aún hoy con la idea de que ya que aquellos que ya saben leer pueden igualmente descifrar y oralizar textos que no saben leer, basta con enseñar al niño a describir para que sepa leer. Esta idea es tan ridícula como una que consistiera en creer que, puesto que todo niño que habla posee una gramática implícita, sería posible enseñar a hablar a un bebé enseñándole la gramática.

Esta idea es efectivamente ridícula, pues cada cual presente que lo que es esencial es la práctica, no primero la práctica, sino la práctica *permanente* que se teoriza sobre la marcha. No se puede aprender a leer sino se integra la comunicación escrita en la totalidad de la situación que se vive, si no se tiene la necesidad de atribuir un significado a lo escrito a partir de la situación para la cual funciona este escrito y ello tanto a los 5 años como a los 8.

Tal es el sentido de una pedagogía funcional: *construir un saber por la práctica misma de la función.* Pero si esta actitud es esencial, sería ilusorio creerla suficiente. Para que el aprendizaje evolucione es capital descifrar y ensanchar los recursos funcionales a lo escrito, al mismo tiempo que es indispensable aportar las ayudas que hagan inmediatamente posible el acto de la lectura al mismo tiempo que es necesario profundizar en una reflexión sobre la actual práctica de la lectura del niño.

Es fácil adivinar que la enseñanza entendida como el conjunto de las ayudas aportadas al niño para que lleve a cabo sus propios actos de lectura difiere profundamente de las intervenciones que se proponen habitualmente construir un saber leer a través del estudio de lo escrito. Y ahí se encuentra la raíz de las diferencias: lo que puede parecer necesario en el estudio de lo escrito no tiene la misma realidad en el acto de leer. Lo escrito es un objeto que

se puede estudiar, la lectura es una función que hay que practicar. Y con ello se transforma radicalmente la enseñanza.

Finalmente, el objetivo de este programa es *evocar diversos aspectos y algunas implicaciones de una lectura funcional en la escuela materna y elemental*.

En la primera parte presentamos algunas situaciones reales de lectura para niños que no «saben» leer o, mejor dicho, que empiezan a «saber» porque leen: alrededor de un libro de la biblioteca, después de escuchar un cuento, para escoger unas actividades en la escuela, a través de la correspondencia, en el curso de una encuesta, para seguir la vida social (deporte, TV...) etc. Tanto mejor si las situaciones le resultan familiares al espectador, es la prueba de que existían ya en la escuela: como máximo hay que pensar que estas situaciones no son la aplicación o el ejercicio de un saber construido precedentemente.

En la segunda parte presentamos algunas intervenciones de ayuda:

— Por una parte, unas ayudas a la lectura de lo escrito integrado en las situaciones de vida: exploración de textos, utilización de ficheros.

— Por otra parte, unas actividades de reflexión sobre la lectura en sí misma (funcionamiento del cartel) o sobre la lengua (formas regulares de los verbos).

— a continuación, un entrenamiento de diversos aspectos específicos del acto de lectura: la anticipación, la identificación, la rapidez de exploración, etc.

Lo que nos parece particularmente importante en esta segunda parte es mostrar que esta ayuda a la lectura no necesita poner en correspondencia lo oral y lo escrito, no necesita de la construcción de una combinatoria ni de los mecanismos de oralización. Estos aspectos son primordiales en la enseñanza habitual de la lectura pero no lo son en relación con la lectura, lo son en relación con la enseñanza. Es una opción pedagógica, no una fatalidad... y una opción que no encuentra justificación en la lectura sino en una orientación de estudio de lo escrito.

Esta distinción es capital en una reflexión sobre la pedagogía de la lectura y no se la reduce afirmando que se lee cosas escritas y que ambos dominios están relacionados. Ciertamente, lo están, pero de manera distinta de la que se cree. Es la práctica de la lectura, la lectura funcional, lo que crea progresivamente lo escrito para el niño y no el estudio de lo escrito lo que hace posible la lectura. Es porque las estrategias de lectura se elaboran en relación a lo escrito por lo que no se elaboran en relación a un oral que se puede recrear a partir de lo escrito: se elabora a partir de lo que es pertinente en lo escrito para el acto de lectura.

En resumen, una reflexión pedagógica sobre la lectura, a través de la lectura funcional, debería dedicarse a comprender mejor

los procesos puestos en juego en la práctica real de la lectura para reconocerlos en el niño pequeño y facilitar su evolución.

¿Qué es aprender a leer?

Este texto apareció en la revista L'EDUCATION del 22 de mayo de 1980.

1980 es el año de la lectura. Todos sabemos desde el primer momento que no se tomará ninguna decisión importante. Pues no hay buenas decisiones para tomar.

Todo permite suponer que se está operando una evolución profunda. Cada vez es más considerable el desfase entre, por una parte, unas ideas y prácticas mayoritarias, herederas del pasado, cuya ineficacia crea cada vez más problemas, y por otra parte unos saberes nuevos, mal difundidos, creadores de prácticas desconcertantes, minoritarias, pero portadores ya de soluciones, incluso si la escuela no está aún a punto para adoptarlas.

Será tan peligroso escoger el «status quo» como el cambio, y, sin embargo, no es posible un término medio.

En efecto, contrariamente a lo que afirma André Inizan, ni del seminario, ni del posterior coloquio, no se desprendió ningún acuerdo. Si alguna vez se utilizan las mismas palabras, éstas recubren unos presupuestos muy distintos, una revisión de la historia puede ayudar a entender la separación actual.

Entre 1960 y 1970 la escuela se encontraba frente a un problema de lectura que no ha podido superar. Hasta esta fecha el saber-leer era casi únicamente confundido con la posibilidad de atribuir un sentido a lo escrito transformándolo en oral. Un poco como se creía que el conocimiento de una lengua extranjera pasaba por la posibilidad de comprender un mensaje gracias a la traducción directa y de expresarse gracias a la traducción inversa. Cuando las exigencias de la comunicación aumentan, debe desarrollarse un actividad de naturaleza totalmente distinta, puesto que el mensaje se elabora o se entiende directamente en la lengua extranjera.

Hace veinte años, el saber descifrar podía parecer aún suficiente para el 80% de la población y los otros, los que continuaban estudiando, se convertían, (o más bien se habían convertido) en lectores por unas razones ajenas a la enseñanza que habían recibido.

La voluntad de democratización en los CES puso de manifiesto que el «saber-descifrar» no se podía confundir con el «saber-leer» y los profesores aún no han caído en la cuenta... Las desviaciones de eficacia en la utilización de lo escrito van corrientemente de 1 a 5: un poco como si decidiéramos pasear juntos a un peatón y a un ciclista: a energías iguales no corresponde la misma distancia de camino recorrido.

La afirmación democrática del tronco común hacía necesario cambiar la enseñanza de la lectura. Y se escogió tan sólo mejorarla. Se buscó la solución en el perfeccionamiento de los métodos existentes mientras que lo que hacía falta era cambiar de métodos. A problema distinto, solución distinta. La lectura no está más allá del desciframiento, sino que es, desde su inicio, de otra naturaleza.

Pasaré por alto el hecho de que se ha pedido insistentemente a la lingüística aquello que no podía dar puesto que la lingüística se ocupa de describir la lengua y la lectura es un acto. Es un poco como si esperásemos que el químico que estudia el agua nos informase sobre la natación. De tal manera que los pedagogos han buscado en la lingüística aquello que no molestaba a su proyecto sino que venía a reforzarlo.

La lectura en la escuela es la presa de un bloque fundamentalmente homogéneo, a pesar de los matices, que combina los presupuestos históricos del desciframiento con la descripción rigurosa que hace la lingüística de las correspondencias de lo oral y lo escrito. Y en vez de solucionar el verdadero problema, el de la lectura, se refinan la sofisticación y la charlatanería.

Paralelamente, pero sin relación con la escuela, se han multiplicado las investigaciones sobre la lectura gracias a diversos fisiólogos, psicólogos, informáticos, editores, psicolingüistas, investigadores de la formación de los adultos, etc. Estos trabajos internacionales nos conducen, desde hace algunos años, a una descripción de las estrategias que el individuo pone en marcha para construir una información a partir de lo escrito y esta descripción hace que se esfumen definitivamente las esperanzas de formar lectores a partir de las correspondencias oral-escrito.

Todo el mundo presiente que hay que abandonar los caminos conocidos y lanzarse a una aventura un poco inquietante. ¿Y si, a pesar de todo, existiera una manera de hacer, antigua, que permitiese cambiar sin cambiar realmente? ¿No le parece que añadiendo un poco de gesticulación aquí, alguna cantinela por allá, un poco de fonética, unas cuantas frases bien escogidas, un poco de oral, otro poquito de oral...? ¿No, gracias? ¿Sinceramente?

Entonces, habrá que dar el salto... Pero el cambio es profundo y supone una revisión completa de los conceptos más usuales. Las normas utilizadas para evaluar el «saber-descifrar» no son válidas para el «saber-leer».

En el punto en que están las cosas, las discusiones sobre la elección son, a la vez, anticuadas y prematuras. La escuela necesita una reflexión mucho más fundamental, se trata de entender qué es la lectura, a continuación la elección será más fácil y fructuosa. Creo sinceramente que es posible provocar una toma de conciencia en los padres y en los enseñantes, a partir de su propia práctica, de lo que es la lectura a fin de alejar de una vez las nociones

falsas que aún se toman como referencia de la acción educativa escolar y familiar.

Algunos puntos, entre otros, son especialmente provocadores...

La lectura es la atribución voluntaria de un significado a lo escrito

Todo el mundo diferencia entre ver y mirar, oír y escuchar... Leer no es ver lo escrito, no es dar una versión oral de lo escrito ¿Quién osaría pretender que sabe leer latín porque puede pronunciar las frases que se le presenten?

Leer es ser interrogado por el mundo y por uno mismo, es saber que determinadas respuestas pueden encontrarse en lo escrito, es poder acceder a este escrito, es constituir una respuesta que integra una parte de las nuevas informaciones a lo que uno ya es.

Según se trate de un poema o de una receta, de un periódico o de una novela, pregunta, exploración de lo escrito y respuesta serán de naturaleza diferente pero el acto de lectura es el medio de interrogar lo escrito y no le afecta el hecho de ser amputado de uno de sus elementos.

Controlar la lectura es observar esta acción completa

Es poner en contacto la satisfacción que aporta la respuesta con el coste que representa la búsqueda. Controlar la lectura es obtener la información sobre la interrogación inicial, discutir las estrategias de exploración, evaluar el camino recorrido. Es también emitir el juicio sobre el escrito en sí mismo. La lectura sólo puede ser bien controlada por el propio lector; el observador exterior no puede prácticamente proporcionar más que unos puntos de referencia y una opinión exterior.

Demasiados padres y enseñantes creen evaluar la lectura mientras que lo que hacen es medir un aspecto muy particular que la enseñanza hipertrofia y que, en realidad, no está presente en los comportamientos de lectura. Ahora bien, la preparación para el control llega a ser, a su vez, el objeto mismo de la enseñanza e impide que se desarrollen las estrategias auténticas de lectura.

Leer es explorar lo escrito de una manera no lineal

Por una multitud de razones que no expondré aquí, uno no alcanza el sentido de un texto sumando los sentidos de las sucesivas palabras que lo componen. Por razones aún más evidentes uno no aprende su lengua materna o una lengua extranjera, identificando cada elemento. El niño pequeño aprendió a hablar porque atribuyó un sentido a un mensaje a partir de una situación que la implicaba, después a determinados elementos que se imponían más y que le permitieron ir haciendo hipótesis sobre otros elementos,

mientras que una parte importante ni siquiera era tratada. Lo mismo sucede con lo escrito desde el momento en que el niño lo explora para extraer un sentido. Pero esta acción sigue siendo imposible mientras se privilegie el paso por lo oral porque entonces se está forzando a pronunciar las palabras en el mismo orden en que se presentan, sin saltarse las palabras que no se conocen, sin poder volver a aquella que no se han entendido al leer lo que iba a continuación, sin poder inferir una parte a partir del todo. Esta acción de exploración sólo es posible si uno corre el riesgo de equivocarse y si uno accede al todo antes que a cada elemento. Padres y enseñantes consideran una falta de lectura pronunciar «zapato» donde pone «calzado». Que expliquen primero por qué el niño no ha dicho «calcetín», o «calzoncillo» o «rinoceronte»...

Aprender a leer es adivinar al principio, y después ir adquiriendo exactitud

El desarrollo cognitivo del niño, desde el primer día se ha operado infiriendo, de una operación fuertemente implicadora, el sentido de determinados elementos de esta situación. De manera muy tosca podemos afirmar que el niño crea, a partir de las situaciones en las que él interacciona, un sistema provisional que le permite captar unos indicios pertinentes para clasificar, nombrar, actuar... Los indicios que escoge para distinguir un gato de un perro, para aislar a papá entre todos los hombres con bigote, son operaciones en relación a su sistema actual y su proyecto. Los desfases, los fracasos, los conflictos le conducirán a ajustar progresivamente este sistema.

A los cinco años lo que el niño sabe hacer mejor (y que el adulto sin duda no puede ni imaginar) es crear sentido. Todo lo que comprende, lo ha construido así y nadie le ha dado nada. Está a punto para crear sentido si se le sumerge en un medio no francófono: en algunos meses hablará inglés. ¡Nadie se extraña de que el niño entienda así unas palabras que nunca había encontrado y que no puede relacionar con su lengua materna! Es lo que hace desde que nació. Y lo que hace también con lo escrito de su vida, de su casa, de su tele... Está a punto para continuar con lo escrito que se presenta en la escuela, pero ¡Alto ahí! Eso es otra cosa. Ahí no hay que adivinar, hay que relacionar lo escrito con lo conocido aplicando un código que se le da o que él descubre a través de algunas frases privilegiadas. ¿Por qué? Porque no se sabe y no se controla como puede un niño atribuir un sentido a una palabra que no había visto nunca... ¡Pues vaya negocio! ¡Hace ya cinco años que el niño no hace otra cosa que eso con todo lo que oye! Es un experto.

La escuela elige utilizar otros caminos...

Leer es utilizar con los ojos un lenguaje hecho para los ojos

El hecho de que en nuestros países (por unas razones que tienen bien poco que ver con la lectura) lo escrito ofrezca una correspondencia aproximada con lo oral, no quiere decir que leer consista en encontrar lo oral en lo escrito. En nuestros países, como en China, lo escrito es el lenguaje dirigido a los ojos y funciona y evoluciona para la comodidad de esta comunicación visual. La correspondencia aproximada con lo oral es una característica suplementaria, pero que no afecta los procesos de lectura. Siempre se puede traducir de inglés a francés pero para entender el inglés, el bilingüe no necesita pasar por el francés...

Para justificar este paso por el oral en el aprendizaje de la lectura ¿no se llega a pretender que sería más difícil distinguir con los ojos que con las orejas? ¿No se llega a afirmar que se puede ahorrar la memorización de las formas visuales puesto que se las puede volver a encontrar a partir de las formas orales?

Así, en la escuela se escoge explorar la lengua escrita sin recurrir a la memoria visual sino por el dominio de un código de correspondencia muy aproximativo y a continuación nos desesperamos porque los niños no saben leer y hacen faltas de ortografía.

Se confunden oralización, lectura y lectura en voz alta

La oralización es la actividad que permite constituir una cadena oral a partir de lo escrito. En la pedagogía de la lectura esta oralización se supone que permite atribuir un sentido a lo que aún no lo tiene. Es fácil demostrar que esta oralización es muy improbable. Las tres palabras «retiene, balbucean, cociente» sólo pueden ser oralizadas porque han sido primero reconocidas y comprendidas. En el adulto (y en el niño si no se le pidiera que lo hiciera) este recurso a la oralización para atribuir un sentido a una palabra nunca vista viene al final de una serie de estrategias y, de hecho, no se utiliza nunca porque es demasiado inseguro.

La lectura es la atribución de un significado a un texto escrito: un 20% de informaciones visuales que provienen del texto; un 80% de informaciones que provienen del lector; el resto es información sonora...

La lectura en voz alta es una conducta que se injerta, con un desfase de algunos segundos, en la lectura. Es la elección de traducir oralmente lo que se ha entendido a través de la lectura. No se lee latín en voz alta. Como máximo se oraliza. Este mensaje oral que se constituye puede ser muy próximo al mensaje escrito, pero la mayoría de las veces difiere de él, aunque sea al introducir una prosodia, una respiración que no se nota en el escrito, pero también combinando ciertas palabras, saltando fragmentos, yendo a buscar información mucho más adelante, resumiendo ciertas fra-

ses, etc. Esta lectura en voz alta no es muy diferente de una traducción, en todo caso, es una interpretación: el lector hace casi lo mismo que el bilingüe que *dice* en francés lo que comprende de lo que *lee* en inglés. Entre el ojo y la boca está el significado. La lectura en voz alta es mucho más compleja que la lectura, y no se ve muy claro cómo podría permitir aprender a leer...

¿Y el código qué?

El código es el nombre que se da, abusivamente, al sistema abstracto de correspondencia que se cree poder establecer, en un momento dado, entre la escritura de una palabra y su pronunciación. La escuela pretende que, inculcando a un niño este sistema completo, le convierte en lector.

Un adulto que habla ha elaborado, incluso si no la formula, una gramática de lo oral, un sistema de reglas que infiere de sus prácticas y que reinvierte, para producir unos mensajes que él nunca ha oído. Sin embargo, a ningún adulto se le ocurriría enseñar este sistema a un recién nacido para convertirle en hablante.

Aún más, el niño de cuatro años que, en la pasión del juego, distingue la carta

«Ganas dos fichas»
de
«Pierdes dos fichas»

ha elaborado un sistema de indicios pertinentes en relación con su proyecto. Se puede, incluso, comentar con él y constatar que aquello por lo que se gufa no es la huella de lo que oye.

Cuando encuentra

«Coges dos fichas»

necesita reorganizar su captación de indicios por razones visuales. Es erróneo creer que esta palabra nueva se añade a las que ya conoce. Así, de extensiones en conflictos, de intentos en errores, de equilibrios en revisiones, el niño elabora un sistema que pone de manifiesto sus prácticas de lector, que las teoriza y las organiza. El niño, como el adulto, sólo puede dominar el sistema teórico que corresponde a su experiencia. Es este sistema el que llevará —pero progresivamente y por confrontación con la teorización de lo oral— a un sistema más general de la lengua cuyo código es tan sólo una parte. Pero no antes de los doce o quince años y a condición de que ya sepa hablar y leer...

Este problema del código nos devuelve, de hecho, a la relación que existe entre aprendizaje y enseñanza donde es evidente que son necesarios los replanteamientos. ¿Cómo y cuándo aprende el

niño? ¿A condición de investir su nuevo saber en situaciones reales? ¿O directamente en las situaciones reales? ¿Sin hacer «como si»? ¿Con unas ayudas necesariamente diferentes de las intervenciones construidas de cara a enseñarle?

Esta reflexión, inseparable de la reflexión sobre la lectura, nos lleva a unas transformaciones de la escuela mucho más radicales y que algunos pueden temer. Sin duda, unas posiciones pedagógicas en lectura, indefinibles en el plano teórico, pueden interpretarse como el rechazo a poner en tela de juicio unos «a priori» más sensibles aún. Así va el estatuto del niño, el estatuto del saber. Si es cierto que sólo se puede aprender a leer leyendo, muchos valores seguros, de los cuales vivimos, pueden perder su resplandor...

He escrito al inicio de este artículo que no podían existir decisiones oportunas para resolver la relación de fuerzas actual. Sin embargo son deseables unas medidas que permitan madurar las ideas y cada enseñante podría estar en mejor situación para llevar a cabo su propia elección. Los problemas de lectura tienen unas causas muy profundas, más profundas que la misma escuela, y las evoluciones serán necesariamente precarias y lentas. Incluso las medidas en apariencia más positivas no servirán de nada si no tienen como primer efecto entregar las riendas del cambio a aquellos que han de ser sus artífices.

En la formación de los maestros

Sin hablar de las medidas generales respecto a la formación permanente (inicial y continua) que ayudarían a los enseñantes a vivir con los niños en el medio social en vez de limitarles a dar lecciones en clase, podemos distinguir unos ejes específicos de la lectura.

Dar una amplia y profunda información sobre la lectura

Se ha confundido la descripción de los métodos pedagógicos con la información sobre la lectura. Los enseñantes son profesionales que sabrán hacer la elección que les convenga por poco que accedan a la información teórica que les falta actualmente.

Las investigaciones internacionales sobre los procesos psicológicos y fisiológicos de la lectura, así como los estudios de psicolingüística permiten esbozar un cuadro aún provisional pero ya muy coherente del lector y de la manera de llegar a serlo.

La AFL⁸² coordina actualmente la puesta a punto de una bibliografía sobre estos trabajos y su coloquio de febrero de 1980 esbozó de manera convincente lo que puede significar la aporta-

82. Association Française pour la lecture (J. P. Benichouy, Ecole normale de Chartres).

ción de las investigaciones fundamentales para la reflexión de los pedagogos.

Es indispensable que varias materias de la formación inicial y de los cursillos de formación continua sigan consagrándose a esta información disponible aunque no divulgada.

Dar una información de lector

Se pide a los profesores de EPS un nivel elevado de resultados a fin de que su reflexión se base en la teorización de su propia experiencia. Y así debe ser para los maestros. Unos cursillos de entrenamiento y perfeccionamiento permitirán a los enseñantes comprender mejor los procesos que entran en juego para leer y para aprender y guiarán, a partir de su práctica, la elección de las ayudas que han de aportar a los niños. Muchas de las preguntas angustiadas sobre lo que hay que hacer cuando ya no se enseña la oralización caen por su propio peso cuando los enseñantes dominan, por su propia cuenta, estos aspectos técnicos.

Dar a conocer los escritos disponibles

La escuela debe ayudar al niño a convertirse en lector de un escrito social y no encerrarle en la lectura de un escrito pedagógico destinado a enseñarle la lectura. ¡Pero hay que conocer este escrito social! La formación de los enseñantes debe priorizar el conocimiento de los escritos utilizados por los niños así como a la observación de las estrategias de utilización, tanto si se trata de programas de televisión, de los escritos de la calle, de publicidad, de escritos técnicos de periódicos, de cómics, de documentales, libros de imágenes, de ficción, etc.

Debería buscarse una formación comparable por lo menos a la de los ayudantes de biblioteca, sin hablar de la puesta al día permanente⁸³. Es evidente que el maestro debe ser un experto en escritos para niños lo cual, en compensación, evitará que se escolaricen. Pues la lectura no es sólo asunto de la escuela. Por ello, también, la formación de los enseñantes debe incluir los contactos con los padres, las bibliotecas de barrio y de empresa, las asociaciones con el fin de intercambiar las acciones de información y de formación.

Estas acciones existen ya en determinadas escuelas del profesorado y ello prueba que son posibles. Estas acciones deben extenderse, profundizarse y sistematizarse pues la lectura no es una «opción» de la escuela. No cabe duda de que el medio más rápido de modificar las prácticas pedagógicas consiste en hacer que los profesores dispongan de la información teórica fundamental que resulta de las investigaciones en curso. Las prácticas actuales sólo

83. Véanse las publicaciones de *La joie par les livres*.

se mantienen porque se juega hábilmente con la ignorancia y la culpabilidad.

A nivel general de la escuela

No es en la clase sino en la institución (y mejor aún en las estructuras comunes a la escuela maternal y elemental) donde se sitúan las modificaciones más deseables.

Definir una política coherente para un período de seis años

Definir el «saber-leer», definir los medios para evaluarlo, proponer las estrategias a poner en marcha, asegurar la coherencia y el seguimiento para un período de seis años. Esta política de la lectura proviene de la responsabilidad del equipo de maestros en su diálogo con el entorno. De este modo, es posible utilizar las evoluciones a través de las acciones de formación sin arriesgarse y sin coaccionar a los individuos.

Ciertamente, no es una nadería lanzarse a una evolución que se sabe larga y que debe estar coordinada dentro de la escuela a riesgo de ser peligrosa. Puede resultar duro tener que tomar la responsabilidad colectiva de situar la propia práctica individual en una acción de conjunto...

Dotarse de una institución común

La biblioteca central es ese lugar colectivo de circulación y de producción de la información, de animación y de consulta de lo escrito⁸⁴.

Creando una clase de menos con respecto al número de enseñantes e instaurando el libre acceso de los niños a la biblioteca, se permite que un maestro (y esta responsabilidad puede ser de dotación anual) quede disponible para diversificar y extender los encuentros con lo escrito y los actos de lectura que se derivan, así como para coordinar las acciones individuales que constituirán la política general de la escuela.

La creación de una biblioteca central representa también una etapa hacia la reorganización general de la escuela sobre otras bases distintas a las actuales:

«1 maestro = 1 clase = 1 grupo permanente de niños de la misma edad durante un año»

Crear dos ciclos de tres años

Una política global a escala de la escuela conduce a sustituir la sucesión de seis clases (GS a CM.2) por dos ciclos de tres años

84. Véase la documentación que publica la ADACES (29 rue d'Ulm, Paris 5^e) y su revista BCD.

sin posibilidad de bifurcación o de repetición en el interior de un ciclo.

Esta organización supone

a/ la definición de objetivos a largo plazo (cada uno de los ciclos)

b/ el rechazo de una progresión didáctica o de un ritmo preestablecido de adquisición.

c/ la elección de la heterogeneidad que sólo tiene sentido cuando predominan las interacciones entre niños.

d/ la búsqueda de una individualización de las ayudas didácticas.

Estas medidas, a nivel de escuela, no suponen disponer de medios especiales, aunque determinadas concesiones facilitan su puesta en marcha. Estas concesiones no constituyen unas opciones que hipotequen el porvenir, porque nos abren, incluso para otras materias distintas de la lectura, los caminos por los que la escuela deberá encarrilarse progresivamente.

A nivel de la clase

Llegamos aquí a la elección más precisa de las acciones pedagógicas que deberán inventarse a partir de la reflexión colectiva de la escuela sobre lo que es la lectura y lo que es el aprendiente.

Este esfuerzo de invención puede facilitarse con el análisis crítico de las prácticas actuales. Reproduzco también la conclusión pedagógica que incluye F. Smith en su libro *Cómo aprenden a leer los niños*⁸⁵.

De las observaciones de los psicolingüistas se deducen que existen por lo menos...

«doce sencillas maneras
de hacer *difficile*
el aprendizaje de la lectura»

1. Tened como objetivo el dominio precoz de las *reglas* de lectura.

2. Tened gran empeño en que la *fonética* se aprenda y se utilice.

3. Enseñad las letras o las *palabras* de una en una, asegurando de que cada letra o cada palabra quede bien adquirida antes de pasar a la siguiente.

85. F. Smith *Comment les enfant apprennent à lire, Psycholinguistique et culture* (Editions de Retz). Véase también el film del CNDP emitido el 6 de marzo de 1980: *La lecture fonctionnelle*.

4. Haced de la lectura *palabra por palabra* perfecta vuestro principal objetivo.

5. *Impedid* que los niños *adivinen*; aseguraos por lo contrario de que lean con esmero.

6. Fomentad la *ausencia de errores*.

7. Devolved un *feedback inmediato*.

8. Detectad y *corregid* los movimientos *incorrectos* de los ojos.

9. Identificad a los *disléxicos* eventuales y curadlos lo antes posible.

10. Aseguraos de que los niños han captado bien la importancia de la lectura y la *gravedad del fracaso*.

11. Aprovechad las clases de lectura para mejorar la *ortografía* y la *expresión escrita*; insistid también en que los alumnos hablen *la mejor lengua posible*.

12. Si el método que utilizáis no os satisface, probad otro, Estad siempre ojo avizor para encontrar *nuevo material* y nuevas técnicas.»

Bibliografía

«Hipócrates dice... que nos cubramos

—¿Eso dice Hipócrates?

—Sí.

—Pues si Hipócrates lo dice, hay que hacerlo».

Molière

No se trata de ninguna manera de un punto más de la cuestión sino de informaciones muy selectivas susceptibles de ayudar a una lectura creativa...

1. En la aproximación general a los temas pedagógicos siempre es necesario releer las obras fundamentales y en especial las de Claparède, Cousinet, Dewey, Freinet, Rogers, Piaget, etc. Pero también las aproximaciones sociológicas a la educación y la escuela.

2. Sobre los problemas que plantea la noción de maduración y la manera en que las teorías de la psicología del desarrollo discuten dicha noción, hay que consultar a Piaget, J.V. Hunt, J. Bruner, B.S. Bloom y también

— J.C. Tabary en *Orientation scolaire et professionnelle* n.º 3 et 4 de 1974

— La obra de M. Pines: *De la naissance à six ans, une révolution dans les apprentissages*

3. Sobre las relaciones entre aprendizaje y enseñanza, hay que reflexionar sobre los trabajos de Piaget sobre la epistemología genética y consultar el tomo IV del *Traité des Sciences pédagogiques* de Debesse et Mialaret, así como la obra de:

— Thyne, *Psychologie de l'apprentissage et technique d'enseignement*, Delachaux et Niestlé, 1974.

y algunos fragmentos del libro de:

— G. Lerbet, *Une pédagogie démocratique*, Editions du Centurion.

Estos problemas desembocan inevitablemente en la organización general de la escuela, sobre ello hay que leer:

— Lilian S. Stephens, *The teacher's guide to open Education*, Holt Richard and Winston Enc., New York.

— Un artículo de Cl. Paquette aparecido en l'École coopérative (Journal Québécois) *L'enseignement individualisé informel*.

— Los artículos de André Paré en los n.ºs 13 y 19 de *l'École Cooperative*.

4. En lo que concierne a los problemas de la lectura de una manera general, las informaciones están muy dispersadas pues las obras de pedagogía en este terreno tratan mucho más a menudo del desciframiento.

— La obra de G. Mialaret en PUF *L'apprentissage de la lecture*, 1966.

— Y la de C. Tonyarot en Nathan *Lecture et conquête de la Langue*, 1971.

Aportan informaciones necesarias y a menudo dejan aparecer las contradicciones inherentes al modo implícito de enseñanza de la lectura.

— De George A. Miller — *Communication, langage, pensée*, Simep-éditions.

— Una lectura crítica de los informes del coloquio organizado por el Cresas, *La dyslexie en question* permite dudar de una noción que se expresa siempre por una relación con una determinada forma de enseñanza.

— Las dos obras de M. Lobrot constituyen referencias obligadas cuando se trata de poner en tela de juicio los métodos de enseñanza aunque no siempre conduzcan a unas proposiciones concretas verdaderamente nuevas: *Les troubles de la langue écrite et leurs remèdes* y *Lire*.

— La obra de Dottrens publicada por Editions du Scarabée en 1965 *Au seuil de la culture* se merece siempre un rodeo para conocer bien el admirable movimiento de pensamiento en favor del método global.

— Dos artículos de Marc Dade exponen los principios de un método decididamente no oral, en *Journal Educational Research* 1973 y *Elementary School journal*, 1950.

— La obra de R. Delogne en las Editions de l'Université de Bruxelles, *Apprendre à lire avant six ans* hace un balance de las tentativas mundiales sobre este tema.

— Las dos obras de François Richaudeau aparecidas en el CEPL, de las que ya he resaltado el gran interés para una reflexión sobre el aprendizaje de la lectura, son una referencia obligada, indispensable para todos.

— Dos artículos aparecidos en la revista *Communication et Langage* n.º 9 de 1971 *Les mots, les phrases et la mémoire*, otra vez de F. Richaudeau y en el n.º 16 de 1972 *Recherches américaines et soviétiques sur la «parole intérieure»*.

— La obra de Mc. Luhan: *La galaxie Gutemberg*.

— Unos informes muy interesantes sobre varios aspectos de la lectura figuran en *Les Actes du XII^e colloque international* celebrado en Ginebra en 1966 por la Association internationale de pédagogie expérimentale de langue française.

- Dos informes elaborados por un grupo de reflexión animado por M. Laurent Delchet y Mme. Stourdzé en Sèvres señalan una evolución interesante hacia un mejor conocimiento de lo que es la lectura por parte de los pedagogos. Aproximación y conquista de la lengua escrita: 1969 *Qu'est ce que lire?* y 1973 *Pourquoi lire?*

- Una obra reciente de Mme. Charmeux que demuestra que la fortaleza tradicional se está resquebrajando, *La lecture a l'école élémentaire*, Editions CEDIC.

Finalmente, publicado en 1971 por la OCDL el muy interesante librito de E. Plocki y R. Bieme, *Initiation à la lecture au C.P.*

En el extranjero:

- Pat d'Arcy: *Reading for meaning*, 2 vols. The report of a survey carried out for the Schools Council, London 1973.

- *The psychology and Teaching of Reading*, 5.^a edición, 1974 Edingburgh.

- Erus Ott, *Optimals Lesen* Hamburg, 1972.

- Mackay, Thompson and Shaub, *Break through to literacy*, London 1970.

- Karl Sirch: *Der Unfug mit der Legasthenie*, Stuttgart 1975.

5. Los estudios sobre la lengua oral o la lengua escrita permiten comprender mejor qué había que hacer para establecer una historia de los aprendizajes.

- La obra de Laurence Lentin (a pesar de un título discutible) *Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans*, ESF 1973

- El estudio de Jeanne Meresse Polaert, editado por Delachaux y Niestlé em 1969 *Étude sur le langage des enfants de 6 ans*.

- La obra de Jean Simon aparecido en PUF en 1973 *La langue écrite de l'enfant*, es extremadamente importante por las informaciones que aporta y el método que propone, es un paso enorme hacia el conocimiento del aprendizaje de la expresión escrita en el niño desde el CP al CM.2. Los problemas de lectura no se abordan directamente puesto que se trata de la producción escrita en el niño y sus relaciones con la producción oral. Pero no me puedo resistir el placer de citar este fragmento (pag. 191):

«Y si ahora tuviera que contestar a la cuestión que planteaba al principio de esta primera parte, a saber: "¿Existe un tránsito de la lengua hablada a la lengua escrita?" estaría tentado de responder NO. Pues es más bien a un nacimiento a lo que asistimos. La lengua escrita hace en el niño, parto doloroso. Y no nace como hermana gemela de la lengua hablada, sino que, como una nueva Eva, adopta sus elementos y no sus alimentos pues ella se nutre de otros manantiales, pretende otros objetivos y dispone de otros medios técnicos. Por muy modesto que pueda ser su imperio sobre determinados niños, no por ello deja de existir y se manifiesta muy pronto...»

— La obra de François Ters aparecida en la editorial ESF en 1973: *Orthographe et vérités* aporta informaciones esenciales para la descripción de los aprendizajes referidos a la lengua escrita. Se ha de leer, sobre todo porque permite utilizar mejor unos instrumentos indispensables:

— *L'échelle Dubois Buyse*

— *Le vocabulaire orthographique de base*, aparecidos ambos en la OCDL.

— La obra de Gougenheim aparecida en Didier en 1976: *L'élaboration du Français fondamental* (1^{er} degré) es también indispensable, se refiere sobre todo al vocabulario oral.

— Del mismo autor también editado por Didier: *Dictionnaire fondamental* de la lengua francesa es un instrumento muy útil para la lectura puesto que define las palabras del francés elemental con las palabras del francés elemental

— La falta de diccionarios bien adaptados a los niños permite aconsejar la obra de G. y R. Préfontaine *Je doute... Je cherche... Je trouve*, Hatier.

6. Para buscar información técnica:

— La obra de Richaudeau y Gauquelin *La lecture rapide* Biblioteca Marabout, 1969.

— El folleto de André Conquet *Lisez mieux et plus vite* Ed. du Centurion.

En los trabajos del profesor Gabersek y de su laboratorio de La Salpêtrière se dan informaciones importantes sobre los comportamientos oculares durante la lectura en los niños:

— G. de Landsheere en el informe del XI^e colloque international de l'Association internationale de pédagogie expérimentale de Langue française que se llevó a cabo en Lieja en 1964 presenta una investigación sobre la evaluación objetiva de la legibilidad de los manuales escolares y de los tests; en él el lector encontrará una descripción detallada del índice de legibilidad establecido por Flesch y adaptado por De Landsheere

— Una obra reciente de G. Henry aparecida en Labor-Nathan trata igualmente de estos problemas: *Mesure de la lisibilité*

— G. de Landsheere presenta *Le test de closure* en Nathan, 1973 y en él describe también otras pruebas y nos inicia en la utilización de este instrumento de medida de la legibilidad y la comprensión, que es también un medio de entrenamiento.

— Claude Philippe escribió un artículo en la revista L'Éducation Nationale del 18/5/67: *Peut-on mesurer la capacité de lecture?* que define una fórmula establecida a partir de la velocidad y de la comprensión.

— El departamento de Ciencias de la Educación que dirige G. Mialaret ha consagrado muchos de sus estudios a la lectura. Uno de ellos se refiere a las estrategias que los niños pequeños llevan

a cabo en la percepción de las similitudes y diferencias entre dos palabras. Es una contribución importante para la comprensión de un aspecto técnico del aprendizaje de la lectura. El informe de este trabajo figura en el n.º 4 de 1972 de la revista *Les Sciences de l'Education, pour l'ère nouvelle*.

7. Para evaluar los resultados de lectura, hay muy pocas pruebas que se sitúen en una concepción funcional de la lectura.

– para los niños de menos de 8 años: el test llamado del «la poule noire»

– para los niños de más de 8 años: la batería ORLEC

Todo está por crear en este terreno para tener en cuenta la velocidad tanto como la comprensión, para describir «cómo - hace - el - niño - que - lee» y para comparar en el niño la eficacia de lo «leído» y lo «oído».

8. Para todo lo que concierne a las cuestiones de biblioteca y de lectura de los niños se ha de leer el libro de Geneviève Patte *Laissez-les lire* aparecido en Editions ouvrières y seguir las publicaciones y selecciones de *La joie par les livres*

Para las bibliotecas en las escuelas, ADACES, 29 rue d'Ulm, París (5^e) publica la revista *BCD* que multiplica los testimonios y las ayudas en este terreno.

9. La «Collection du lac» publicada por OCDL reagrupa libros, libros de imágenes, y juegos que se inspiran en los principios de una lectura funcional para los 5-8 años descritos en el capítulo 7. Sin constituir nunca un método o una progresión permite a los niños pequeños «leer antes de haber aprendido»...

10. El material de entrenamiento a la lectura para los 8-11 años descrito en el capítulo 7 apareció en OCDL bajo la forma de «Atel 1 et 2» y constituye un complemento eficaz si se integra a una actitud general de relación con lo escrito.

11. Es indispensable leer, para perder las últimas ilusiones sobre la eficacia del desciframiento, la traducción del libro de Frank Smith: *Psycholinguistique et lecture* aparecida en las ediciones de Retz bajo el título *Comment un enfant apprend à lire*.

La AFL publicará las actas de su último coloquio (Association française pour la lecture) de febrero de 1980 en las que figuran cinco contribuciones útiles para la reflexión pedagógica sobre la lectura.

Desde 1976 numerosas obras profundizan unos temas esenciales

– J.P. Benichou, G. Faucon, J. Foucambert, R. Millot, Y. Parent, M. Violet, : *Lire c'est vraiment simple... quand c'est l'affaire de tous*, AFL, OCDLD, diffusion éditions m.d.i.

– F. Smith, *Comment les enfant apprennent à lire*, AFL Retz 1980 trad. M. Proux, introducido por S. Foucambert.

– Y. Chenouf, G. Faucon, *Des enfants, des écrits, la vie*, A.F.L. éditions m.d.i. 1982

– Y. Parent, *Une BCD Pour quelle école? Pour quelle lecture?*, AFL 1984 diffusion m.d.i.

– E. Beaume, *La lecture: des préalables a sa pédagogie. Manuel à l'usage des formateurs* (a punto de aparecer)

– *Les actes de lecture*, revista de la AFL, AFL, BP, 13505, 75226 Paris Cedex 05.

– Coffret (estuche) BCD.: cassettes y documentos de sensibilización, 1984 AFL, BP. 13505, 75226 Paris Cedex 05.

Otras informaciones

1. La asociación *La joie par les livres* tiene una considerable experiencia sobre problemas de lectura. Esta asociación viene haciendo un seguimiento de la experiencia de la biblioteca infantil de Clamart (92), cité de la Plaine, de la que se puede pedir cualquier información. *La joie par les livres* pone al día las listas de obras para niños que los pedagogos que pretenden ocuparse de la lectura no deberían ignorar. En el mismo orden de ideas, es necesario procurarse el libro de Marc Fonand editado por Flammarion: *Guide de littérature pour la Jeunesse*. Geneviève Patte, que dirige *La joie par les livres* y Jean Hassenforder han publicado importantes artículos sobre estos problemas de lectura y de biblioteca para los jóvenes.

2. La Association pour le Développement des Activités Culturelles dans les Établissements Scolaires (ADACES) con local social en Rue d'Ulm 29, París, emprendió al empezar el curso 1975-76, con la ayuda del «Fonds d'intervention Culturelle» y del Ministerio de Educación la instalación de una biblioteca-centro documental en la escuelas elementales de Auxerre (89), Rouen (76), St-Quentin (02). Con ello se trata de explorar las estrategias de cambio que ofrece una institución de este tipo tanto en lo que concierne a los problemas de lectura como en lo que concierne a la modificación de las estructuras escolares.

3. La casa Hastings, 44, rue St. Laurent (38) Grenoble, ha dedicado un gran esfuerzo a experimentar mobiliario para las bibliotecas-centro documental en las escuelas maternas y elementales. Ellos pueden también aconsejar útilmente a aquellos que intentan transformar progresivamente una o varias clases en una institución de este tipo.

4. Todo el mundo habrá descubierto que la palabra «probática», con la que se juega en el tercer capítulo de este libro es una

palabra inventada. Si existiese realmente, podría designar una ciencia que se ocupara de comprobar lo que hay de cierto en las historias extraordinarias, en las versiones que dan algunas personas de acontecimientos vividos por ellas. Hubiéramos podido también darle el nombre de comprobática, verdaderología... De lo que se trataba era de poner un ejemplo para demostrar que el desciframiento y la oralización no nos eran útiles para comprender el significado de la palabra fuera de su contexto y que, sin embargo, al encontrarla en los textos, evidentemente, también inventados, éramos capaces de darle, funcionalmente un sentido.

5. El material didáctico cuyos principios hemos descrito en el capítulo 7 de este libro se presenta en forma de una caja colectiva que puede servir para una clase o para un grupo de clases a la que los niños pueden tener acceso individualmente o en pequeños grupos, con o sin el maestro. Las carpetas individuales, para cada niño, permiten visualizar los resultados y contienen las fichas individuales necesarias para la evaluación. La progresión se extiende en tres niveles dentro del ciclo 8-11 años, lo cual constituye tres conjuntos distintos pero continuos.

6. *Yves Parent* comparte la responsabilidad de la reflexión pedagógica general de este libro del que ha sido tan amable de revisar el manuscrito. Por su parte, él está preparando un estudio análogo sobre los aprendizajes normalmente reservados tan sólo al ámbito matemático.

Mme. Dartois, Mme. Gollo y las maestras de su escuela, *MM. J. André* y *B. Thépault* comparten la responsabilidad de las propuestas y experiencias pedagógicas descritas en este libro.

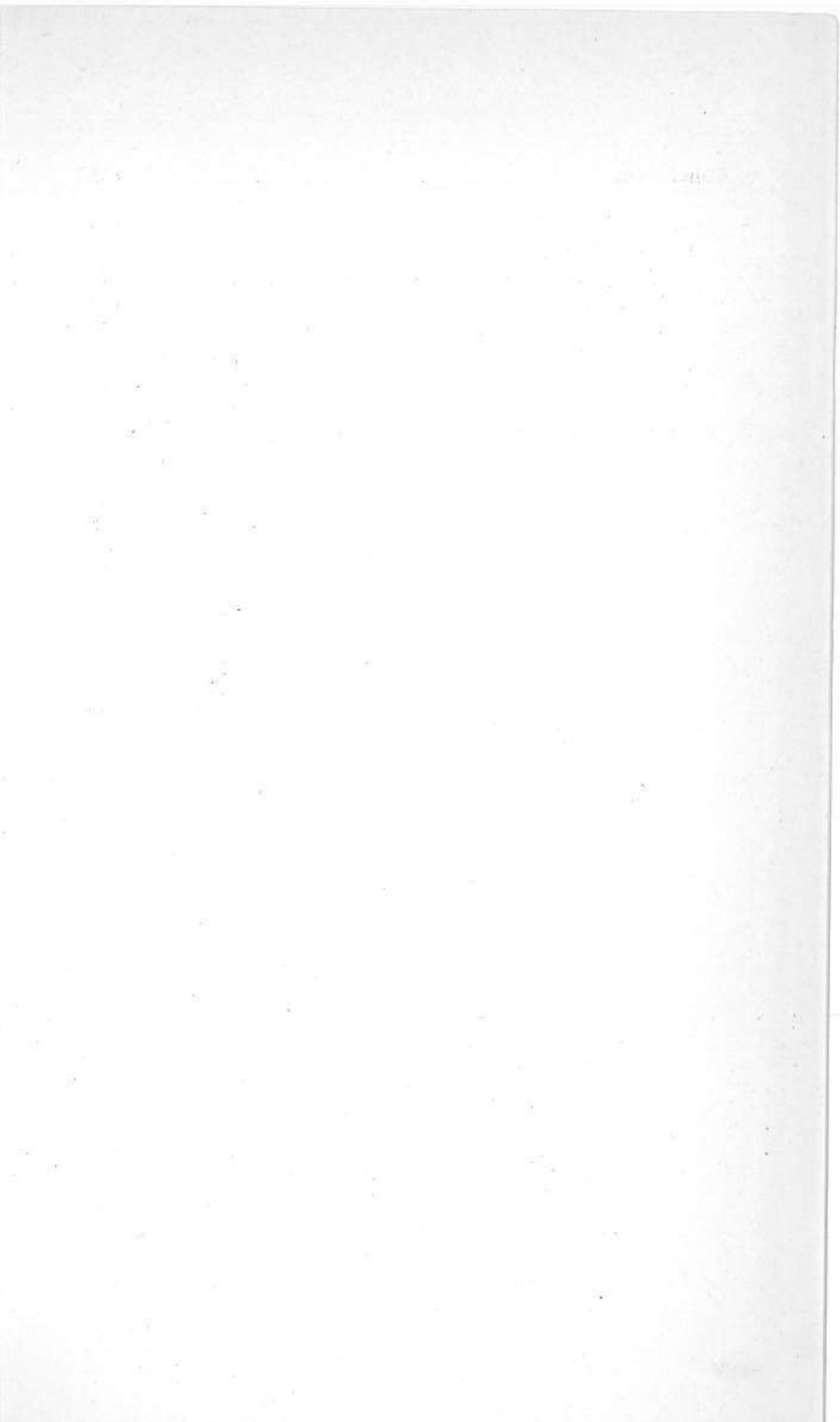
Índice

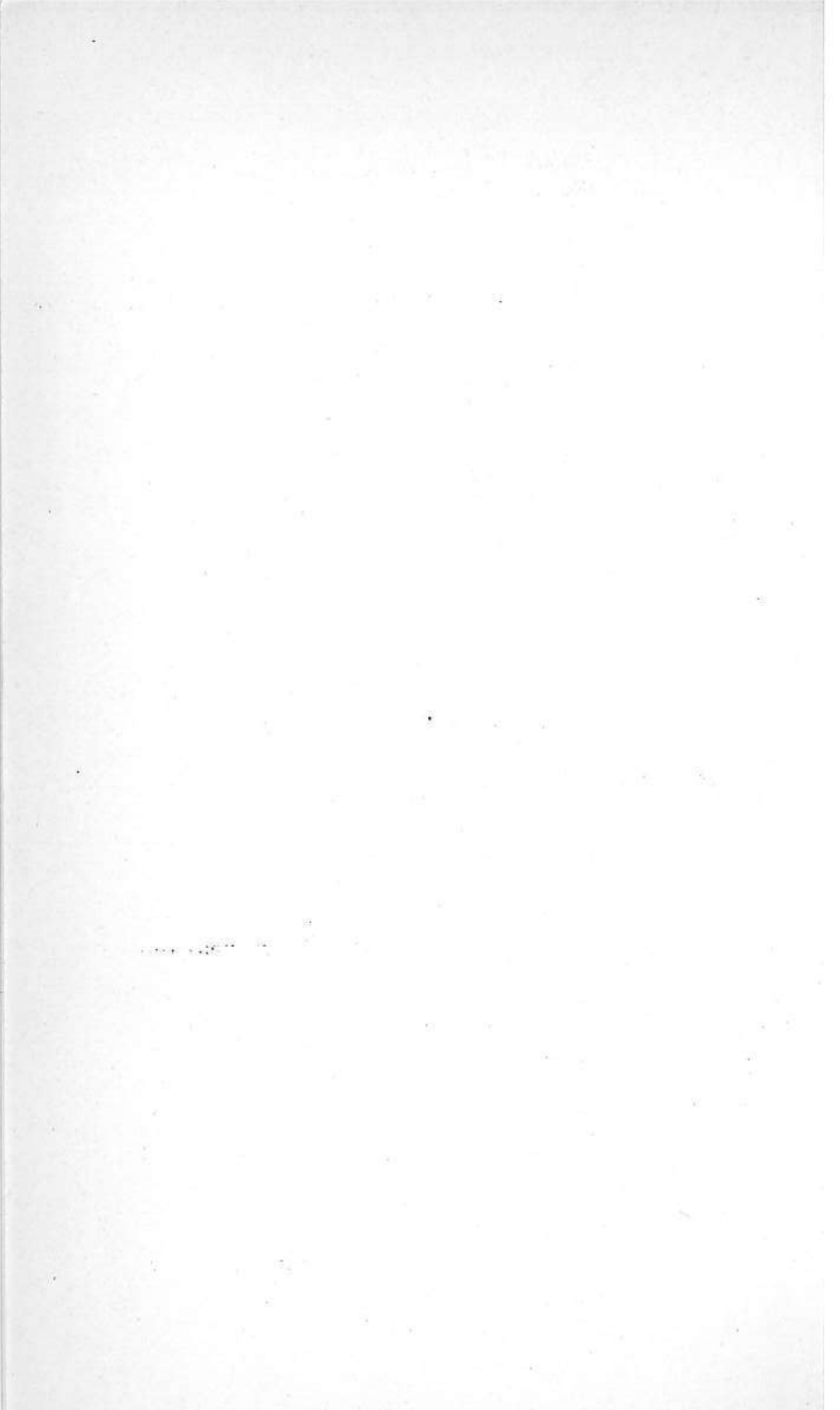
Prólogo	5
Notas a la segunda edición	9
1. Situación del problema	11
- ¿De dónde provienen los malos resultados?	11
- ¿Cómo se hace cuando se hace «bien»?	14
- A nivel de principios.	15
- Las diferentes etapas.	16
- En maternal.	16
- En el curso preparatorio.	17
- Después del curso preparatorio.	19
- ¿El mecanismo de base... ..	20
- es irrefutable?	21
- Se ha reflexionado sobre la lengua escrita, no sobre la lectura.	22
- ¿Cómo creemos que aprende un niño a leer?	24
- ¿Y si no fuera necesario oralizar?	26
2. Aprendizaje - aprendizaje y enseñanza	27
- El maestro enseña, el niño aprende.	28
- La perspectiva del desarrollo.	28
- El aprendizaje es una modificación global del sujeto.	29
- Es una creación que no desemboca en un modelo in- mutable.	30
- El aprendizaje resulta de la vida misma en un medio social dado.	32
- Características del aprendizaje.	33
- La enseñanza es una ayuda para el aprendizaje.	35
- Enseñanza y fracaso escolar.	37
- Las diversas intervenciones didácticas.	37
- Para una pedagogía del aprendizaje.	40
- Las situaciones funcionales.	41
- Isomorfismo de las intervenciones didácticas.	42

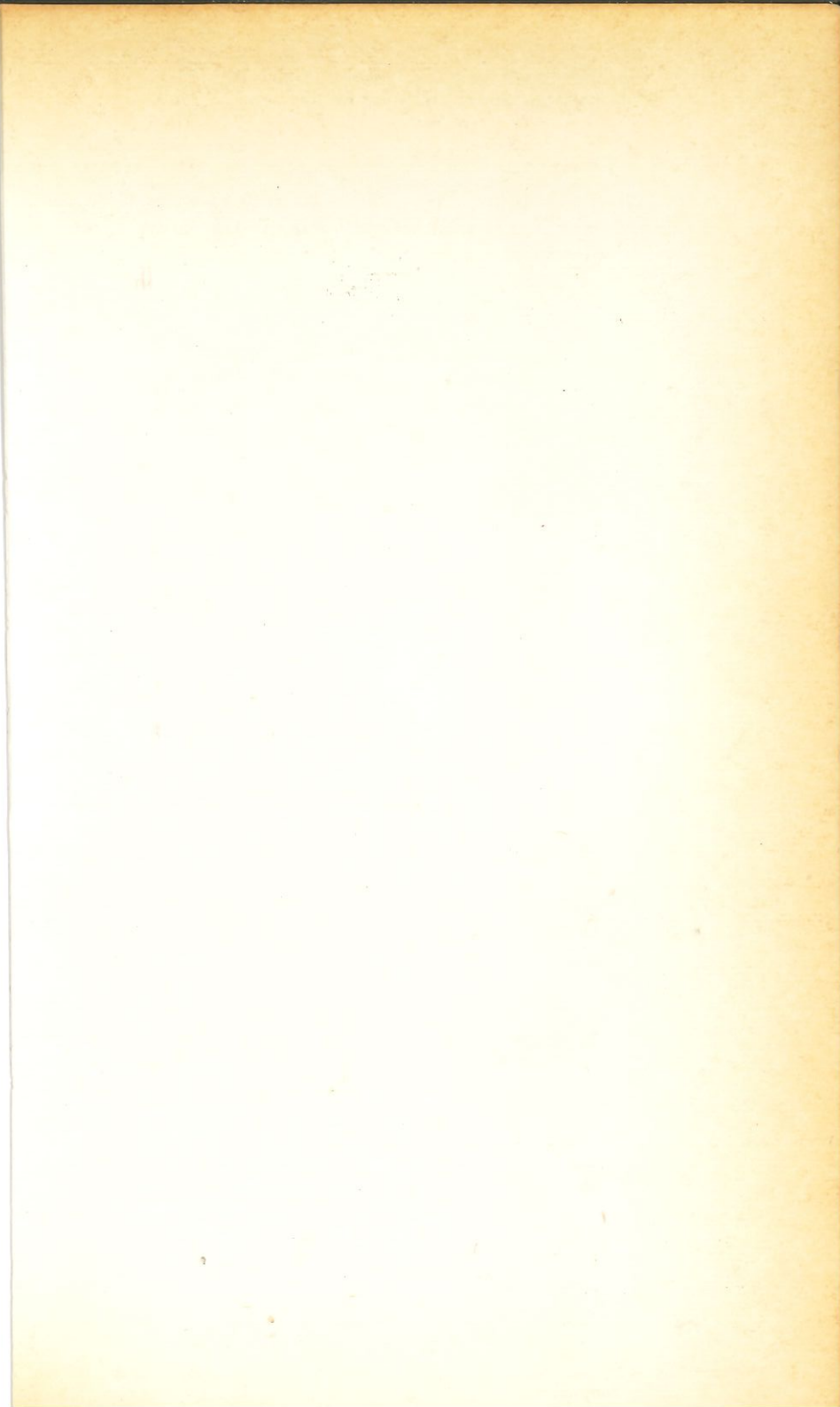
3. ¿Qué es leer?	45
- Leer, actividad dentro de un proyecto.	45
- El ojo percibe conjuntos... ..	47
- ...demasiado deprisa para darles correspondencias so- noras.	49
- ¿Y el habla interior?	50
- ¿Y el desciframiento?	52
- ¿Reconocer o comprender?	52
- Descifrar es fácil... cuando se sabe leer.	54
- Las palabras que se pueden descifrar.	55
- Identificación y anticipación.	57
- Otra vez la anticipación... ..	59
- ¿Y la lectura en voz alta?	62
4. De dos a cinco años, el aprendizaje continúa	65
- La escuela maternal y la lectura.	66
- La cuestión de la enseñanza precoz.	67
- Pero, se quiera o no, el aprendizaje ya ha empezado... ..	69
- Maduración y ejercicio.	70
- Ningún aprendizaje es precoz.	71
- La lectura está en todas partes.	72
- ¿Igualdad de oportunidades?	74
- No confundamos el recurso funcional a la lectura con una enseñanza precoz.	75
- Las situaciones funcionales en la escuela maternal. .	76
- El rincón-biblioteca.	76
- La memoria del grupo.	77
- Comunicación a distancia.	77
- La presencia de lo escrito.	78
- ¿Cómo favorecer el aprendizaje?	79
- Aportar información.	79
- Sacar partido de los conflictos.	80
- Sistematizar.	80
5. De los cinco a los ocho años, el aprendizaje continúa... .	83
- Búsqueda de un modelo explicativo= evolución cuan- titativa y salto cualitativo.	84
- ¿Por qué los niños a los que se les enseña el descifra- miento aprenden, a veces, a leer?	86
- Dislexia y disortografía.	88
- ¿Cómo se produce la evolución?	90
- En el plano funcional.	91
- En el plano técnico.	91
- Las situaciones funcionales de lectura.	93
- El rincón-biblioteca.	94
- El fichero.	95
- Lo escrito integrado en la acción.	95
- Las relaciones con la producción escrita. . .	96

- El juego.	96
- Las intervenciones didácticas.	96
- Las aportaciones de información.	97
- Sistematización-memorización.	97
- Sistematización-puntos de fijación.	98
- Sistematización-ejercicios estructurales.	99
- Sistematización-anticipación.	100
- Hacia un sistema de lo escrito.	101
- Importancia de las intervenciones didácticas.	102
- ¿Cuál es el comportamiento de un lector de ocho años?	103
- El recurso a lo escrito.	103
- Las palabras conocidas.	103
- Las palabras desconocidas.	104
- Perspectivas.	104
6. De los ocho a los once años, el aprendizaje continúa... .	107
- Relaciones entre desciframiento y lectura.	108
- ¿Qué ayuda aporta el desciframiento a la lectura? .	109
- ¿En qué situaciones es útil el desciframiento? .	110
- Importancia de las correspondencias.	111
- Cómo aparecen las disciplinas.	111
- Poner en guardia.	112
- Las situaciones funcionales.	113
- La lectura en voz alta.	114
- Las intervenciones didácticas.	115
- De alcance general.	115
- Incremento del «corpus»	116
- Los puntos de fijación.	117
- Exploración de un texto.	118
- Anticipación.	118
- Confrontación.	119
- Incursiones en 6. ^o y 5. ^o	120
- ¿Cuál es el comportamiento a los once años?	121
- Una vez más: el modelo de aprendizaje.	121
7. De los aspectos materiales al material... ..	123
- El aprendizaje de la lectura no se separa de los proyectos de vida.	123
- Lectura y modelo cultural.	124
- Lectura y organización de la escuela.	125
- La biblioteca-centro documental.	125
- El material específico.	127
- Sistematizar a partir de las frecuencias.	127
- Un material nuevo para la tercera etapa.	128
- Sus principios.	129
- Sus diferentes ámbitos.	130
- Limitaciones de este tipo de material.	132

8. Conclusión.....	135
9. Anexos.....	139
- 1. Una biblioteca a la escuela maternal.....	139
- 2. Ideas sobre un método de lectura.....	141
- 3. La lectura funcional.....	156
- ¿Qué es aprender a leer?.....	160
10. Bibliografía.....	171
11. Otras informaciones.....	177







COMO SER LECTOR

Jean Foucambert

Un libro de gran impacto en los medios educativos franceses. Una metodología activa que insiste en fomentar el aprendizaje como ejercicio visual y como comprensión, a partir de las vivencias ambientales y cotidianas de los alumnos.

Los planteamientos de Foucambert rompen con muchos estereotipos. Aprender a leer no es para él la asimilación tediosa de una mecánica, sino una aventura apasionante donde se concilia juego y conocimiento.



ISBN 84-7668-223-9



9 788476 682234