

ASOCIACION

FRANCESA

PARA LA

LECTURA

MAÑANA

SERAN

LECTORES...

...si así lo queremos.



EDICINCO



COLECTIVO DE LA ASOCIACION FRANCESA PARA LA LECTURA

JEAN-PIERRE BENICHOU - GUY FAUCON - JEAN FOUCAMBERT
RAYMON MILLOT - ROLANDE MILLOT - YVES PARENT - MICHEL VIOLET

MAÑANA
SERAN
LECTORES...
...si así lo queremos.

Presentación de J. L. López Rubio

V A L E N C I A

EDICINCO

TITULO DE LA EDICION ORIGINAL:

«LIRE, C'EST VRAIMENT SIMPLE! . . . quand c'est l'affaire de tous»

TRADUCCION DE JOSE LUIS LOPEZ RUBIO

COLECCION «LEER HOY»

Reservados todos los derechos. Ni la totalidad, ni parte de este libro, puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico, incluyendo fotocopia, grabación magnética o cualquier almacenamiento de información y sistema de recuperación, sin permiso escrito de EDICINCO, S. A.

© EDICION ORIGINAL: O. C. D. L. PARIS 1983 - ISBN: 2-7043-3228-2

© EDICION EN CASTELLANO:

EDICINCO, S. A., 1986
Avd. Primado Reig, 68 - 46010 - Valencia
ISBN: 84-86647-00-2
Depósito Legal V-156-1987
Fotocomposición: Durá
Impreso en: Gón Gel

La ASSOCIATION FRANCAISE POUR LA LECTURE es un movimiento de renovación pedagógica que reagrupa a todos los coeducadores: maestros y profesores, animadores sociales, investigadores, bibliotecarios, padres, militantes de movimientos sociales... La meta que les une es DESESCOLARIZAR la reflexión sobre la lectura para que puedan evolucionar las relaciones reales entre el escrito y el ciudadano (ya sea éste un niño de preescolar o un adulto). Ven en esta acción conjunta —unida a otras transformaciones sociales— el camino a seguir para asegurar la vida en democracia, para el desarrollo social del ciudadano, para reforzar la lucha contra las desigualdades. La A. F. L. propone a las asociaciones de educación popular, a las colectividades públicas, a las diversas instancias implicadas en la formación inicial y en la formación de adultos una reflexión en común y un intercambio sobre la manera de llevar adelante esta política.

La A. F. L., cuyo teórico fundamental es JEAN FOUCAMBERT, contribuye prácticamente a esta reflexión aportando bases teóricas, facilitando medios técnicos, proponiendo cambios y ensayando soluciones, actuando directamente a cualquier nivel a través de sus grupos locales y provinciales que cubren todo el país.

El grupo rector de la A. F. L. está formado por investigadores, miembros del Instituto Nacional de la Investigación Pedagógica (I. N. R. P.), inspectores de enseñanza, profesores de escuelas de Magisterio, de Universidad.

La asociación es cosignataria de la «Plataforma Común relativa al aprendizaje de la lectura entre los 2 y los 12 años», redactada en 1985 por siete movimientos pedagógicos de gran solera y prestigio en el país vecino.

• • •

José Luis López Rubio, director de la colección pedagógica «LEER, HOY», es el delegado para España de la A. F. L.. Como tal, ha sido el introductor en la escuela española (en lengua castellana) de la pedagogía de la lectura desarrollada por J. Foucambert. Ha publicado «MATEL 1», material colectivo para el entrenamiento lector en el Ciclo Medio de E. G. B. y «Guía pedagógica del MATEL 1», una introducción a la lectura funcional que puede servir para la formación teórica del profesorado y de los alumnos de las escuelas de Magisterio en la nueva pedagogía de la lectura.

INDICE

Presentación	6
Capítulo I	
La salud no se adquiere en la consulta del médico.....	9
Capítulo II	
El escrito, algo que habla a los ojos ...	
Palabras transparentes y ojos fértiles.....	17
Capítulo III	
Para aprender, ¿podemos hacer algo distinto de eso mismo que queremos aprender?	30
Capítulo IV	
¿Qué preguntas? ¿Qué escritos?	43
Capítulo V	
Si padres y maestros hablaran de lo mismo	52
Capítulo VI	
La manía del control y la necesidad de la evaluación.....	64
Capítulo VII	
Pero, entonces, la lectura es asunto de todos	73
Capítulo VIII	
Donde el aprendiz-lector aparece bajo su verdadera imagen de ser social	84
Capítulo IX	
Más preguntas	92
Apéndice:	
Plataforma de los movimientos pedagógicos.	
Aprender a leer entre los 2 y los 12 años	103

PRESENTACION

El contenido de este libro representa una auténtica novedad en nuestro país, a pesar de la extensa bibliografía que ya existe sobre la pedagogía de la lectura.

Su mayor mérito consiste en explicar con sencillez qué es leer, cómo lo hacemos y cómo podemos ayudar al niño que aprende a leer. Es un libro escrito por especialistas para los no especialistas, para cualquier educador que quiera comprender el porqué de los problemas lectores que sus alumnos encuentran y también para cualquier padre deseoso de ayudar a su hijo en el fácil camino de un aprendizaje funcional de la lectura.

Por razones que obviamente no podemos explicar en esta presentación (razones de tipo histórico, sociológico, pedagógico e incluso lingüístico) nuestro país, mejor dicho, la pedagogía de la lectura en castellano se ha quedado al margen de las corrientes actuales defendidas por los movimientos de renovación pedagógica de muchos países desarrollados. Incluso estas corrientes han sido rechazadas de plano por muchos –por la gran mayoría– como ajenas a la idiosincrasia de nuestra lengua y más propias del francés o del inglés. Como si hubiera una forma diferente de aprender a leer según se haga en una lengua o en otra. . . El fono - centrismo defendido a ultranza por los lingüistas y pedagogos españoles ha sido una barrera infranqueable para muchas prácticas lectoras que, hoy en día, son admitidas, estudiadas y aplicadas en la escuela de otros países de nuestro entorno cultural.

Con la democratización de la escuela se ha hecho más patente en nuestro país la importancia del fracaso escolar, debido en porcentajes muy elevados a insuficiencias lectoras de los alumnos. Y nos estamos refiriendo a alumnos que repiten curso o son «aparcados» en clases especiales en niveles educativos (4.º, 6.º u 8.º de E.G.B.) en los que «oficialmente» debieran ya saber leer.

¿Cómo es posible que pueda decirse de unos chicos y chicas que llevan varios años de asistencia a la escuela que todavía no saben leer? ¿Cómo es posible que un alumno que comprende lo que su profesor explica sea incapaz de comprender lo que sus ojos leen? Pero, ¿qué es entonces saber leer? ¿Cuándo podremos decir de un niño, o de un adulto, que sabe leer?

El presente libro es una respuesta total y definitiva a esas preguntas. Preguntas que también se hicieron en los demás países...No hay que creer que el fenómeno de no - lectura y de fracaso escolar es sólo nuestro. Por ejemplo, según Jean Foucambert, en Francia hay sólo un 30 % de lectores, de verdaderos lectores, mientras que el resto de la población se conforma con acudir al escrito cuando es estrictamente necesario, pero nunca en busca de placer o por curiosidad. En una recientísima encuesta hecha en Francia y dirigida también por Jean Foucambert y la Asociación Francesa para la Lectura se ha comprobado que sólo un 31 % de los alumnos de 3.º año (equivalente al 1.º curso de BUP) podían ser considerados lectores. Y estas cifras, por las pruebas parciales llevadas a cabo bajo nuestra dirección, no son muy diferentes para España.

Se dice, como razón máxima, que en un mundo dominado por los medios de comunicación audiovisuales el escrito ha perdido importancia. Pero esto es falso. Nunca se ha escrito y se ha publicado tanto como ahora. Nunca el hombre ha tenido tanta necesidad de acudir al escrito para estar bien informado, para comparar o saber, para decidir. Lo que en realidad ocurre es que, ante la facilidad que supone el poder servirse de los medios audiovisuales, sólo los que saben leer de verdad lo hacen, mientras que el resto va olvidando sus comportamientos de lector ocasional hasta convertirse en analfabetos funcionales. Por ejemplo, datos oficiales recientes revelan que en U.S.A. el número de analfabetos funcionales aumenta todos los años en más de un millón de personas.

«**Mañana serán lectores**» está escrito, como ya hemos indicado, para todos aquellos que intervienen o se interesan por el aprendizaje de la lectura en cualquiera de sus facetas. Los autores «desmontan» el acto de lectura y analizan todos los factores internos del niño que aprende y externos (entorno social, presencia del escrito en su vida, etc.). Al mismo tiempo van dando pistas sobre la mejor forma de ayudar, en todo momento y en cualquier lugar, fuera y dentro de la escuela al aprendiz-lector.

Otro aspecto novedoso de esta obra colectiva debe ser destacado: su enfoque del problema lector desde una **perspectiva social comunitaria** en la que se integran las necesidades sociales y los derechos del ciudadano, incluido entre éstos, como es lógico, el derecho a saber leer.

El postulado básico es el siguiente: Sólo podremos ayudar convenientemente al aprendiz lector cuando seamos conscientes de la importancia social de la lectura y de las razones objetivas que obligan a mejorar su pedagogía y a elevar el nivel lector medio de nuestra sociedad.

Esta es la **política de lectura** que subyace, de manera constante, a lo largo de las páginas del libro. Si el lector tiene esto presente comprenderá mejor la intención que los autores quieren transmitir:

«**Mañana serán lectores**» no es un libro de recetas pedagógicas, aunque las tenga y muy buenas, no es tampoco un libro de consejos generales sobre la pedagogía, aunque esté lleno de ellos; es, sobre todo, un libro para hacer pensar, para desmitificar, para animar a cada ciudadano a hacer uso de la parte de poder y de responsabilidad a la que, como miembro de la sociedad, tiene derecho a ejercer en la educación de sus hijos y en la construcción de una sociedad más justa y menos desigual. Y en ambos casos el camino pasa por la lectura, porque **saber leer es tener poder**.

A la edición castellana de «**Mañana serán lectores**» se ha añadido un apéndice. Se trata de un documento programático, redactado y firmado por siete movimientos de renovación pedagógica franceses. Estos movimientos, si bien siguen sus propios caminos pedagógicos, han creído oportuno hacer una reflexión conjunta sobre la política de la lectura y afirmar su completa identidad de criterios en una serie de principios recogidos en el documento. Entre los firmantes se encuentra el colectivo autor de este libro, la Asociación Francesa para la Lectura.

Nos ha parecido de gran interés para el lector español la inclusión de esta «plataforma común» por dos motivos: porque recoge, de manera más estructurada y resumida, los principios pedagógicos sostenidos por los autores de «**Mañana serán lectores**»; y porque significa que esos principios no son patrimonio de una persona, ni de un grupo, sino que abanderan toda una corriente del pensamiento pedagógico y de la práctica escolar.

Saber que una gran mayoría de las experiencias pedagógicas sobre la lectura que se llevan a la práctica en Francia se basan en los mismos principios que se explican y argumentan, se defienden y aplican en «**Mañana serán lectores**», dará al lector de este libro una garantía suplementaria sobre su valor y su eficacia.

Aunque ni el libro ni el documento en apéndice fueran escritos pensando en la realidad pedagógica y social española, estamos seguros que el lector advertirá la identidad de los problemas y, por tanto, que las soluciones propugnadas pueden también aplicarse en nuestro entorno lingüístico y cultural. Porque en España se dan, como en los demás países desarrollados, las condiciones sociales, económicas y culturales que exigen un cambio cualitativo en la escuela y en los aprendizajes fundamentales, sobre todo leer y redactar (que no oralizar y escribir...).

Sin embargo, la pregunta que surge de inmediato, aquí como allí es ésta: ¿Basta con saber lo que hay que hacer y cómo hacerlo para que sea hecho?

Un buen comienzo para la respuesta estará en la acogida que se le dé a este libro porque... **Si así lo queremos todos, ¡mañana serán lectores!**

JOSE LUIS LOPEZ RUBIO

CAPITULO I

Donde podemos ver que la salud no se adquiere en la consulta del médico

Aprender a leer es algo muy importante en la vida de los niños y de los padres: en muchos casos, lectura y aprendizaje de la lectura corresponde a un período difícil para educadores, familias y niños. Muchos alumnos terminarán fracasando y abandonarán los estudios o repetirán cursos sin ni siquiera llegar a saber que su problema fundamental se sitúa a nivel de su contacto con el escrito: de su capacidad lectora; y de entre los que consiguen salir adelante, ¿cuántos hay con serios problemas de lectura? En Francia, se calcula que un 5 % del presupuesto de la Seguridad Social se destina a reeducación y logopedia; más de la mitad de estos problemas tienen su origen, directo o indirecto, en la dificultad del niño para servirse del escrito. Creemos que estos datos bastan para dar una idea de la importancia que, para la sociedad, tiene el aprendizaje de la lectura.

Sin embargo, no existe ningún manual en el que los padres puedan encontrar una información general y consejos que les permitan ayudar a sus hijos a llegar a ser buenos lectores. Al comienzo del curso escolar, la radio, la televisión y la prensa en general, preludiando la angustia familiar, efectúan encuestas y sondeos, prodigan consejos, en su mayoría pasados de moda y contradictorios. Pero, en el fondo, nada que satisfaga las expectativas ni que contribuya a crear las condiciones óptimas para una evolución de la lectura en la sociedad.

Da la impresión que los profesionales, tanto en la escuela como en las profesiones paramédicas o médicas (1), no saben más que pedir a los padres que no intervengan en la educación o reeducación lectora de los hijos: la enseñanza de la lectura aparece como una operación extremadamente delicada que la menor interferencia de los no profesionales va a comprometer o hacer fracasar definitivamente.

(1) Reeducadores, logopedas, pediatras, psicólogos...

Pero lo más preocupante en este tema es que, como veremos, escuela y reeducadores son incapaces de convertir a los niños en lectores en la mitad de los casos. No tienen éxito más que con algunos, con los otros «la culpa es del medio familiar» al que hasta ese momento nadie ha pedido su opinión o colaboración.

Nosotros, los autores de este libro, somos también profesionales de la lectura. Pero pensamos, ante los pésimos resultados cuyas razones intentamos comprender, que nada cambiará mientras que el aprendizaje de la lectura sea considerado como «tema reservado» para especialistas, maestros y profesores en primer lugar, y para reeducadores después. Hay que desescolarizar y desmedicalizar la enseñanza de la lectura, y hacer que los esfuerzos converjan para que cada uno se sienta corresponsable de todas las acciones a través de las cuales los niños lleguen a ser lectores.

En este libro explicaremos qué es la lectura, cómo los niños aprenden por el intercambio con su entorno social y cómo —utilizando el escrito que encuentran a su alrededor— los niños pueden ser desde muy pequeños, y a su manera, verdaderos lectores, siempre y cuando no se lo impidamos.

Ayudar a un niño no es transmitirle una técnica o un saber sino permitirle que se construya sus propias herramientas para utilizar el escrito cuando quiera jugar, actuar, informarse, distraerse, etc. Y, esto, sea cual sea su edad, a los dos años como a los ocho. La interacción de un niño con el escrito, al que recurre para llevar a buen término su proyecto, se produce en todas partes: en la escuela, por supuesto, pero también en casa, en la guardería, en la calle, en la tienda, en la tele, viajando, en la sección infantil de la biblioteca, en la piscina, en el zoo...

El niño encontrará en todas partes una serie de escritos que no han sido colocados para que él aprenda a leer, sino para que los utilice. Y, utilizándolos, es como el niño aprenderá realmente a leer, así de fácil, tan naturalmente como ha aprendido a hablar.

Insistiremos repetidas veces en el carácter *funcional* del escrito social, oponiéndolo al carácter *artificial* del escrito escolar, del que el niño no tiene ninguna necesidad para seguir viviendo, y que sólo le sirve para que aprenda a leer. Todo el mundo sabe sobradamente que un bebé va comprendiendo progresivamente lo que se le dice porque le hablamos verdaderamente, porque tenemos cosas que contarle: que le queremos, que su comida está lista o que «la mamá vuelve enseguida». Lo que a nadie se le ocurre es hablarle artificialmente bajo pretexto que es demasiado pequeño y que, a sus tres meses, no comprende lo que se le dice. Lo mismo pasa con el escrito: no se «enseña» la lectura como tampoco se «enseña» la palabra, es preciso que el niño encuentre el escrito como encuentra el oral y que le ayudemos a utilizar ese escrito como él desea. Así, desde su más tierna infancia, el niño será lector a «su» manera. Y «su» manera va a evolucionar progresivamente, al hilo de sus propias expe-

riencias hasta que «su» manera de ser lector se identifique con la muestra e incluso la deje atrás.

Este libro pretende, por consiguiente, ayudar a los educadores a conducirse *naturalmente* en cada encuentro del niño con el escrito, con el fin de eliminar ese período crítico de los 6-7 años en el que tantos niños fracasan y en el que todos adquieren costumbres que difícilmente podrán abandonar.

Para comportarse de forma natural en los encuentros del niño con el escrito, hay que saber qué es la lectura. Actualmente, la opinión más generalizada (y estimulada por los especialistas) es cada vez más inexacta en relación con lo que se conoce sobre la conducta del lector. Francois Richaudeau escribía, hace ya doce años, que la enseñanza de la lectura tenía mil años de retraso y que se estaba dando a los alumnos una idea aberrante de lo que hay que hacer para leer, en comparación con lo que hacen los verdaderos lectores. Las opiniones más generalizadas sobre la lectura son tan falsas y peligrosas como ciertas prácticas de hace cien años sobre la higiene o la alimentación de los bebés. Hoy en día es evidente que métodos basados en $b + a = ba$, o en la lectura sistemática en voz alta no tienen ya cabida más que en el baúl de los recuerdos de la humanidad, en el mismo capítulo que el añadir alcohol al biberón para matar la solitaria o utilizar telarañas para curar las llagas; pero mientras que es importante el esfuerzo hecho para divulgar las reglas de higiene o de dietética, nada se ha hecho aún para ayudarnos a comportarnos como lectores eficaces.

El razonamiento técnico de este libro parte de dos ideas básicas. La primera, ya la hemos presentado: se refiere a la forma de aprendizaje del niño: cómo aprende a andar, a hablar, a situarse en el espacio, a reconocer las caras, a entrar en relación con los demás, a leer, a utilizar las cantidades, etc. El niño no aprende porque se le transmita el saber del adulto. Para resolver la situación en la que se encuentra en cada caso, el niño debe emitir una serie de hipótesis que le sirven para construir un saber original y provisional. Los demás, niños o adultos, le ayudarán aportándole información, reaccionando ante sus comportamientos inventados, implicándose con él en la situación, incitándole a reflexionar sobre su acción, etc.

Así, de experiencia en experiencia, en el intercambio con el mundo y con los demás, el niño irá modificando, corrigiendo sus hipótesis y sus respuestas, y ese movimiento, esa dinámica permanente e ininterrumpida, constituirá su verdadero aprendizaje; o más bien sus aprendizajes, porque éstos no se pueden separar entre sí, y porque todos se inspiran por igual en la vida del niño, quien, a su vez, está totalmente implicado en una situación vital global. Evidentemente así sucede con la lectura e intentaremos demostrar cómo, desde su más tierna infancia, el niño va convirtiéndose en lector a través de cada uno de sus encuentros con el escrito.

La segunda idea que nos parece importante destacar se refiere al propio acto lector, es decir, al conocimiento que hoy tenemos de los comportamientos que se producen durante la actividad lectora.

Contrariamente a lo que sucede en países cuyo lenguaje escrito es «ideo-gráfico» (en chino, por ejemplo, las palabras se representan en forma de dibujos), en nuestro entorno cultural la escritura es alfabética, es decir, que grupos de letras pueden ser pronunciados independientemente de las palabras o de las ideas que expresen. Gracias a esta escritura, cualquiera puede pronunciar, sin necesidad de comprender, grupos de letras tales como «sulbotraqui», «chena-ve», etc. El hecho de no comprender (sino solamente de analizar esas palabras) demuestra bien que esas palabras no se «leen». A nadie se le ocurrirá decir que sabe *leer el latín* si no comprende el texto, puesto que tendría conciencia de estar tan sólo emitiendo fonemas. Además, solamente se puede dar la entonación correcta a un texto cuando se ha comprendido el sentido de la frase, como puede uno comprobar con el ejemplo siguiente: «Sobre que sobre sobre la mesa lo quiero.»

Volveremos sobre el particular pero retengamos ya como principio evidente que leer significa comprender el escrito, y no el hecho de pronunciarlo; cuando se ha comprendido el escrito, éste puede, además, ser pronunciado y, a la inversa, se pueden oralizar muchas cosas que no comprendemos y que por consiguiente, no sabemos leer. Yo puedo no ser capaz de leer ciertos libros de medicina o un cierto tipo de literatura; un niño de ocho años no sabe leer un artículo de prensa sobre política económica aunque, más o menos, sea capaz de «hacer una lectura oral», ¡perdón!, de «recitárselo» a su abuelo ciego...

Lo que sí es cierto es que, a veces, al pronunciar una cadena de sonidos escritos sobre un papel, uno consigue comprender lo que sus ojos no reconocen pero que sus oídos identifican: por ejemplo: «Elma estro delni ñoes taenca sa.»

La operación que usted acaba de hacer es simplemente lo que hacen todos los niños que descifran en 1.º de EGB, que «silabea» en 2.º, que subvocalizan en 4.º y que, más tarde, crearán oír «en su mente» lo que sus ojos vean.

Esta manera de comprender, oyendo lo que está escrito, es más difícil de poner en práctica que leer con los ojos, tal como lo demuestran estas dos frases:

- «Lakas adelo mbresm uibon ita»
- «La casa del hombre es muy bonita»

La primera manera es mucho más lenta y aparta al lector de su verdadero proyecto, puesto que en vez de fabricar sentido, se ve obligado previamente a fabricar sonido. Se trata exactamente de la misma diferencia que encontramos entre el que comprende y sueña en inglés y el que debe reconstruir una frase, traduciéndola del inglés al castellano, para extraer su significado.

Estas dos maneras de comprender el escrito no son equivalentes: una permite *leer* aproximadamente a unas 10.000 palabras por hora (1) al precio

(1) velocidad aproximada de la palabra hablada.

de una fatiga tal que sólo puede aguantarse durante unos pocos minutos; la otra manera permite leer a más de 40.000 palabras por hora, sin cansancio y durante varias horas seguidas, con un grado de comprensión superior.

Estas dos maneras de comprender el escrito no ponen en juego los mismos comportamientos y no se aprenden de la misma manera; es preciso desterrar la idea-base de la enseñanza de la lectura según la cual aprendiendo primero a descifrar y a pronunciar en voz alta, se llega a aprender a leer. Los que hoy se consideran lectores y que comenzaron su aprendizaje tal y como hemos indicado, han aprendido a leer solos, sin darse cuenta, y haciendo algo diferente de lo que educadores y padres les pedían que hiciesen.

De hecho, el número de lectores es muy reducido; en Francia, apenas un 30% de la población sabe leer realmente. El resto, un 70%, se ve obligado a pasar por la pronunciación o la subvocalización de todo o de una importante parte del escrito. Esta obligación es dramática.

Por supuesto que son capaces de satisfacer sus necesidades más perentorias: en los transportes, en las tiendas, para el papeleo administrativo, la página local del periódico o las cartas familiares. Pero, en cambio, cuántas dificultades para comprender las instrucciones de una cabina telefónica, o los subtítulos de una película en v.o. (1), o las páginas de política general de un periódico (es preferible escuchar los telediarios). ¡Cuánto tiempo y qué dificultades para encontrar una información en el diccionario, en un índice, qué embarazoso resulta hojear un libro desconocido en una biblioteca o en una librería! Y si se ha escogido un libro, con frecuencia por su portada, ¡cuántas semanas el libro se quedará sin abrir sobre la mesita de noche! Se dirá que no hay tiempo para leerlo. Y, sin embargo, sobra tiempo para ver la televisión. Emprender la lectura de un libro cuando se lee mal es una empresa desagradable y fatigante comparada con la aparente comodidad del espectador de T.V.; y, sin embargo, para los que leen con sus ojos y no con la boca, la lectura no es más difícil que escuchar una emisión, muy al contrario.

¿Y los niños? ¡Esos libros de la biblioteca que se pasean en sus carteras durante semanas enteras y que devolverán sin haberlos acabado de leer! Debería saberse que un libro de tamaño normal ha de ser leído por un niño en un tiempo que varía entre dos y cinco horas como máximo. Si se tarda más la lectura es demasiado lenta, infructuosa y desagradable; más vale distraerse de otra manera...

El *saber descifrar*, que parecía suficiente como educación lectora para la mayoría de franceses (2) porque se suponía que no tenían mayor necesidad de

(1) Quizá sea ésta la razón del corto número de películas subtituladas que se exhiben en cines comerciales en España y las reacciones negativas cuando T.V. emite en versión original con subtítulos. Es tan difícil de leer rápidamente y de «comprender» lo que se ha leído... sin dejar de «mirar» lo que ocurre en la pantalla... (N. del T.)

(2) La situación es la misma en España. (N. del T.)

leer, es algo francamente inadecuado para vivir en este final del siglo XX. Hoy, vivir significa encontrar las soluciones a los problemas que se nos plantean, disponer de una gran y variada información, acceder a la expresión del pensamiento y de la sensibilidad de los demás, distraerse, relajarse y evadirse a través de los libros, del escrito.

Parece necesario, deseable y bueno (sin hablar, del grado de libertad que eso supone en una democracia) que cada cual sepa tratar directamente la información escrita a través de sus ojos de la misma manera que sabe tratar la información oral por sus oídos. Esta necesidad aparece hoy tanto más como una urgencia cuanto que la casi totalidad de los niños de las clases populares fracasan en la escuela por razones estrechamente vinculadas con la lectura.

Los adultos deben comprender que el problema se plantea hoy en términos nuevos y simples, y que es posible —adoptando nuevas actitudes en la escuela, en la familia y en el cuerpo social en general— que todos los niños desarrollen desde un principio los auténticos comportamientos del lector eficaz.

Daremos una serie de consejos para ayudar a los educadores en su tarea, pero preferimos comenzar previniendo a los padres contra ciertas costumbres que suelen adoptar de cara a sus hijos cuando éstos empiezan a ser lectores.

Un niño de 5 años no puede ignorar viendo la agitación de los adultos que pronto va a entrar en una fase capital para él. Los mayores, la familia, todos preguntan: «¿En qué clase está? ¿Sabe ya leer? El hijo de una vecina ya casi sabe leer.»

Entre 6 y 7 años se trata ya de una auténtica conjura. En la escuela, en casa, en la consulta del médico o del psicólogo, el niño ve, en todo momento, desfilar ante sus ojos, un texto, unos titulares de periódico, una página de un libro o unas líneas concienzudamente preparadas; alguien le dice: «Léeme eso.» ¡Vaya un deseo más extraño!

¿Por qué esa «persona mayor» que debe saber leer no lo hace él mismo si desea saber algo? Y si verdaderamente necesita saber algo, ¿por qué no le pide al niño que lo busque?

Los adultos, maestros y padres, deberían interrogarse sobre la necesidad de «controlar» la lectura. Y, en otro orden de ideas, ¿es que no hay otro modo de controlar la lectura que pedir al niño que lea en voz alta?

¿Por qué controlar sin cesar la comprensión del escrito? Nunca se le ocurrirá a un padre sospechar que su bebé de unos meses no comprende exactamente todos los detalles de lo que se le dice. Jamás el control consistiría en hacerle repetir lo que él ha oído: porque la repetición nada tiene que ver con la comprensión (y si no, que se lo pregunten a los loros). El tiempo necesario para aprender a hablar es considerable y aceptamos bien todas las etapas. Es imposible decir en un momento dado: «Juanito comprende o no comprende», porque esta comprensión depende de lo que se ha dicho a Juanito, de lo que le intere-

sa, de sus preocupaciones del momento. Igual pasa con la lectura. ¿Qué significa *saber leer*? ¿El poder pronunciar un texto escrito? ¡Ciertamente no!

¿Por qué controlar la lectura haciendo leer al niño en voz alta? Cuando vamos al cine con un niño, vemos bien en sus reacciones si comprende y si le gusta la película. Por supuesto, le podemos hacer preguntas, hablar con él. Pero nunca nos pasaría por la imaginación controlar su grado de comprensión de la película preguntándole, a medida que la proyección avanza, que nos diga todo lo que ve y oye en la pantalla. Podemos dar por seguro que, si el niño tuviera que hacer este tipo de ejercicio, no comprendería nada de la película y nunca más querría volver al cine...

Y, por tanto, eso es lo que se hace con la lectura. Presentamos al niño un escrito (que correspondería a la película) y le pedimos que pronuncie el nombre de lo que sus ojos van percibiendo sucesivamente. Así, le estaremos impidiendo comprender. Estamos monopolizando la atención del niño sobre algo diferente de lo esencial, que sería su emoción, su placer, su curiosidad, etc.

Este aspecto nos parece capital, razón por la que insistiremos más adelante. La angustia falsea el juicio de los adultos; y los niños tienen una concepción absurda de las razones por las que leen y de qué deben hacer para leer.

Los padres deben convencerse de que los únicos momentos en los que sus hijos aprenden a leer es cuando están leyendo lo suficientemente embebidos en sus propias preguntas para buscar voluntariamente y con la mayor rapidez posible el significado del escrito. Por el contrario, están adoptando costumbres nefastas a partir del momento en el que su relación con el escrito no es funcional y en el que su pensamiento está pendiente del mecanismo que le permite convertir el escrito en sonidos. Lo cual no quiere decir que las técnicas no sean necesarias, porque realmente son indispensables. Pero los niños las construirán porque eso lo saben hacer muy bien. Desde que nacen no paran de inventar comportamientos nuevos, cada vez más eficaces y diversificados, y los padres les han ayudado en este proceso.

Si usted desea impedir que su hijo sea lector, espere hasta los 6 años y obli- guele a utilizar la técnica de transformación del escrito en oral que usted debe controlar haciéndole leer en voz alta.

Y, al mismo tiempo, deje de leer nuestro libro...

Si, por el contrario, estas primeras páginas han despertado en usted algunas dudas, siga adelante. Hemos escrito el libro entre varios, con sensibilidades distintas; y voluntariamente, cada uno hemos tratado a nuestra manera un cierto número de ideas comunes.

Pero las ideas, ésas que le permitirán a usted ver de manera distinta la lectura... y también a los niños, esas ideas no figuran en este libro. Esas ideas nacerán dentro de usted, a través de las preguntas que usted mismo irá haciéndose sobre nuestro escrito, y apoyadas en su propia experiencia. El sentido lo

creará usted mismo, nosotros no podemos transmitirlo. Sólo podemos ayudarle.

La lectura que usted hará nadie podrá controlarla, ni siquiera cuando alguien le pida que enuncie en voz alta las palabras que nosotros hemos preparado para sus ojos.

Pero sus hijos, notarán rápidamente los efectos...

CAPITULO II

El escrito, algo que habla a los ojos... Palabras transparentes y ojos fértiles

El señor Dupont, al salir de su casa para ir al trabajo, retira del buzón toda la propaganda que lo atiborra. Esta avalancha diaria le molesta un poco, al igual que le fastidia su propia curiosidad que le empuja a leer toda esa publicidad antes de tirarla a la basura. Claro que ¡cuanta tan poco tiempo echarle un vistazo! No, el señor Dupont no tiene ganas de comprarse un chalet; no, los cursos de mecanografía no le interesan. Por el contrario, le hace falta cambiar de coche, y la fecha de presentación de los nuevos modelos en un garaje cercano atrae su atención.

Justamente porque está pensando en cambiar de coche, pero también porque todos esos escritos son para él inútiles, el señor Dupont no ve las flechas indicadoras, los nombres de las calles, etc., que le permitirían ir a la estación si el itinerario no le fuese familiar. Tampoco se fija en los rótulos de las tiendas que ve todos los días. Pero este hombre, que ahora está preocupado por el mal estado de su Renault, es también un gran aficionado al fútbol. Y, entre la infinidad de carteles que cubren las paredes, paneles y escaparates, distingue clara y rápidamente el nombre del próximo adversario del equipo local en los carteles que anuncian el partido, al mismo tiempo que se detiene ante las excelencias de un coche, descritas en un cartel publicitario. En la estación, para verificar el número del andén de su tren y para comprar el periódico, el señor Dupont recorre con la vista las columnas del panel indicador de salida de trenes y la masa de periódicos y revistas que exhibe el kiosco de prensa...

Este corto relato pretende sólo llamar la atención sobre todo lo que solemos olvidar a fuerza de tenerlo delante y constantemente. No nos damos cuenta, por ejemplo:

- de la importancia del escrito en nuestra vida, nuestras ocupaciones o distracciones,
- de la diversidad de escritos que nos son propuestos para ser leídos,
- de lo que hacemos cuando leemos,
- de la diversidad de intereses que cada cual busca en la masa de escritos que nos rodea.

I. LA IMPORTANCIA DEL ESCRITO

Media hora de la jornada de un habitante de una ciudad-dormitorio próxima a la capital en 1981... El simple trayecto de su casa a la estación... y cuántos encuentros ha tenido ya con los escritos sociales: prospectos, carteles, octavillas, paneles publicitarios, escaparates, libros, revistas, periódicos, tebeos, cuya finalidad es aconsejar, informar, tentar, disuadir, convencer, dirigir, distraer, llamar la atención, exhortar a cada uno de nosotros constantemente...

Y el señor Dupont no ha hecho más que comenzar su día de trabajo. En su despacho, continuará con la lectura del correo, de la documentación profesional, del menú del comedor de su empresa, del resumen de la última reunión sindical. ¿Qué leerá este hombre, además, al llegar a su casa por la tarde? ¿Una novela, una revista? Tal vez, simplemente, el programa de la T.V. y los subtítulos de la película extranjera que ha escogido para ver con su familia...

Este contacto con el escrito, presente en todas partes y en todas las actividades, los niños lo tienen también, sepan leer o no. Un niño de 4 ó 5 años, capaz desde su más tierna infancia de distinguir entre un trazo debido a la casualidad y una inscripción portadora de sentido, mantiene con este escrito omnipresente una estrecha relación que más adelante profundizaremos. Es una lástima que la escuela ignore (en la mayoría de los casos) las interacciones que los niños pequeños mantienen con los escritos sociales, con el pretexto de que «no saben leer», de que aún no se les ha enseñado la lectura.

El valor del escrito no disminuye...

Para volver a la importancia del escrito en nuestra vida diaria, hay que afirmar que los futurólogos se equivocaron cuando, en la época del desarrollo de los medios audiovisuales de comunicación, predecían la desaparición del escrito. La verdad es que la televisión, la radio, el cine, se han añadido al escrito para crear y satisfacer esa formidable necesidad de información que hoy constatamos. El escrito ha encontrado su lugar y desarrollado su papel en esta inflación constante de la comunicación y de la circulación de las ideas. Un lugar y un papel irremplazables. Vemos mal qué podría reemplazar al escrito cuando hacemos la lista para ir de compras, o cuando dejamos un mensaje en casa de unos amigos ausentes, o cuando leemos las instrucciones de un aparato o los cartelitos que nos advierten: «Atención, escalón poco visible» o «recién pintado».

... porque el escrito es irremplazable...

Se trata de pequeñas cosas, dirán ustedes, y, al mismo tiempo, escribimos menos porque telefonemos mucho. Ciertamente..., Pero esos ejemplos revelan

las obligaciones y las dependencias técnicas de los distintos medios audiovisuales y sus características específicas de empleo.

El escrito tiene una serie de virtudes propias que podrían resumirse en una sola fórmula: el escrito respeta la libertad del lector

- porque es el único medio que pone en permanencia a disposición del lector toda la información que contiene. En efecto: no leemos en un periódico más que aquello que nos interesa. Por el contrario, la radio y la televisión me obligan a escuchar todas las informaciones que otra persona ha estimado que debo oír antes de poder escuchar lo que realmente me interesa. Los índices, los títulos de capítulos permiten darse cuenta de cómo los escritos están organizados, sin necesidad de leerlos por entero. Permiten ir rápidamente a la búsqueda de la información precisa que deseamos encontrar en el interior de una gran enciclopedia. ¿Existen tales «facilitadores» en la audición de una cinta magnetofónica o para ver una película?

...y respeta al lector

- porque el escrito garantiza más que cualquier otro medio, el libre arbitrio y el ejercicio del espíritu crítico. Por supuesto, la mentira, la mala fe y la propaganda proselitista utilizan también el escrito, pero la permanencia de lo que está escrito permite las verificaciones y confrontaciones. Contrariamente a la palabra o la imagen que llegan a imponerse y a cautivar, el escrito supone con frecuencia un acto voluntario que podemos diferir. El escrito se propone; la palabra y la imagen se imponen.
- porque los otros grandes medios de comunicación difunden la información a la velocidad de la palabra hablada, mientras que un lector, incluso mediocre, conoce el contenido de un escrito a la velocidad que él desea... lentamente o a una velocidad dos o tres veces superior a la de la palabra hablada, según él quiera. Cualquiera sabe que toda la información que se presenta en un telediario no llena una sola página de periódico.

Se nos podrá objetar que la imagen de un paisaje nos da un conocimiento más rápido y completo que la lectura de la descripción de ese mismo paisaje: hace falta menos tiempo para ver una secuencia que para leer su descripción escrita. Todo eso es cierto. Por eso, el cine comparte hoy, en el arte del relato, el lugar que ocupaba hegemónicamente la novela en el siglo XIX. El cine y la televisión son medios privilegiados para el reportaje, el acontecimiento espectacular, la ficción. Por el contrario, nunca como actualmente se han editado tantas obras de documentación, enciclopedias, etc. El escrito mantiene el patrimonio de la información técnica, profesional y científica.

Pero el escrito cambia de soportes...

La importancia del escrito aumenta. Al decir esto, no pretendemos entrar en combate por la defensa de una cultura libresca. Lo que se puede constatar a propósito de los ordenadores permite asegurar que la micro-informática y la telemática, que están ya invadiendo nuestras vidas, contribuirán a dar al escrito una crecida importancia. Lo que cambia es la presentación formal del escrito y de sus soportes. Pero los niños tendrán que leer también en las pantallas.

Y esos niños, los nuestros, necesitan aprender a leer bien y fácilmente porque tendrán mucho que leer.

II. LA DIVERSIDAD DE ESCRITOS

Lo que caracteriza la evolución de la lectura es el hecho que haya estado obligada a adaptarse a la multiplicación de formas de escrito y de soportes que hoy conocemos.

Volvamos al señor Dupont y a su recorrido matinal. Los folletos, los carteles, el panel horario, el periódico, ofrecen unos escritos cuya disposición, organización general y caracteres tipográficos son diferentes. Comprendemos así que esas diferencias le obligan a adoptar estrategias de lectura diferentes para poder tomar conciencia de las informaciones contenidas en esos escritos.

De la lectura de la «página gris»...

Durante mucho tiempo, y hasta una época reciente, la única forma de escrito que conocíamos era la que François Richaudeau llama la «página gris». Por razones técnicas y económicas, el escrito era escaso. En la mayor parte de las obras leíamos de manera integral una sucesión regular de líneas compuestas con caracteres tipográficos muy parecidos entre sí.

El menor coste del papel y las posibilidades de la imprenta moderna permiten hoy la difusión de una cantidad enorme de libros, revistas, etc., como hemos visto con el señor Dupont. Ante la imposibilidad de poder leerlo todo, el lector debe a la vez poder escoger y poder leer rápidamente todo aquello que no necesite leer despacio y por entero. Estos dos imperativos (elección y rapidez) conducen a editores e impresores a proponer al lector unas formas de escrito muy variadas y a facilitarle su lectura de múltiples maneras utilizando todas las astucias técnicas.

...a la lectura flexible.

François Richaudeau considera (1) que hay seis formas principales de escritos que conducen a seis tipos de lectura (o que a 6 lecturas diferentes corresponden 6 formas de escritos). Contentémonos aquí con su indicación somera al considerar las lecturas del señor Dupont. Manifiestamente, la lectura superficial y rápida de los folletos publicitarios que llenan su buzón o los titulares de la primera página del periódico no tienen nada que ver con la lectura de la novela que le espera en su casa. Y es otro tipo de lectura (otra estrategia lectora) la que le permite encontrar el número de andén de su tren en el panel indicador de salidas (o encontrar un número de teléfono en la guía). El correo, el resumen de la reunión del Comité de empresa al cual ha asistido, un artículo profesional de ardua tecnicidad o el panfleto sindical distribuido en el comedor de la empresa, los ha leído de manera diferente. El interés o la necesidad conducen al señor Dupont a leer la totalidad o, al contrario, a no seleccionar más que lo esencial, o incluso a encontrar rápidamente una información útil. Los especialistas hablarán de lectura integral, selectiva o de búsqueda. Las «páginas grises», las divisiones en capítulos y párrafos, los cuadros sinópticos y listas o los bocadillos de los tebeos son fórmulas familiares a todos nosotros. Los índices, los resúmenes, títulos o subtítulos, los léxicos, etc., son, entre otros, los medios que nos permiten hacernos una idea rápida del tema tratado y de la organización de la obra y, por consiguiente, de poder escoger la manera de leer el texto y la estrategia lectora que adaptaremos.

Las ayudas a la lectura.

La puntuación, las mayúsculas, los colores, la forma y tamaño de los caracteres tipográficos, la longitud diferente de las líneas, los espacios entre palabras y los márgenes, son facilitadores de la lectura. Estos procedimientos tipográficos aumentan la legibilidad del escrito, término que explicaremos más adelante. Constituyen el marco, la trama y los indicios que ayudarán al ojo a situarse con relación al escrito.

Todas esas estrategias lectoras, esas formas de comportamiento según sea el escrito, esas «gimnasias visuales» diferentes, todo eso es parte constitutiva del saber leer. Es un contrasentido suponer que se pueda aprender a leer un anuncio, una guía o un periódico *después* (2) de haber aprendido a leer. ¿Qué es, entonces, aprender a leer si se excluye de ese mismo aprendizaje lo que hay que saber hacer para poder leer con eficacia? ¿O si se excluyen de ese aprendizaje los escritos sociales que nos rodean?

(1) Cf. Cinq contributions pour comprendre la lecture. «Ediciones de la A.F.L. BP 13505 75266 PARIS CEDEX 05.»

(2) El subrayado es del traductor.

La escuela se preocupa sobre todo de la lectura de la «página gris», del escrito literario. Pasa por alto que los escritos se han diversificado enormemente y que la lectura ha evolucionado.

Pero ¿qué tendrán que ver los métodos de enseñanza empleados en la escuela y basados en el silabeo y la oralización con la verdadera lectura? Como si fuera eso lo que hacemos cuando leemos...

III. ¿QUE HACEMOS CUANDO LEEMOS?

La lectura es una actividad extremadamente compleja. Los especialistas de la lectura descubren progresivamente sus misterios, aún cuando sus trabajos no cesen de evidenciar nuevas preguntas. Si no sabemos con precisión qué es la lectura, ¡al menos sabemos ya lo que no es! El error fundamental sería considerar que el escrito no es un tipo de lenguaje sino sólo un medio práctico (1) de conservar el oral. Si esto fuera cierto el escrito no tendría sentido cuando lo miráramos, sino sólo cuando, a partir de él, reconstituyéramos su forma oral.

Leer no es descifrar.

No. Leer no es transformar los signos escritos en sonidos correspondientes. Leer no es traducir el escrito en oral para poderlo comprender, ni siquiera cuando esta traducción no se hace en voz alta sino en forma de «lenguaje interior», «mental» o «subvocalizado», como se dice con frecuencia.

Leer significa fabricar sentido directamente a partir del escrito. Es una actividad ideo-visual. El escrito es un lenguaje para el ojo. Pero es difícil darse cuenta,

- porque la mayoría de la gente ha aprendido a leer aprendiendo a descifrar, y se imaginan que, aún habiendo abandonado esa práctica, continúan haciendo lo mismo pero de manera más rápida.
- porque la lectura es una actividad personal, íntima, que es difícil observar en otra persona.
- porque sucede con la lectura lo mismo que con el pensamiento. Para que la lectura sea observable intentamos hacerla consciente, y así la desnaturalizamos. No nos podemos detener para vernos andar. Si intentamos descomponer el acto lector caeremos en el «lenguaje interior»... Pero ya no estaremos leyendo.

Nadie ignora que un lector, incluso poco entrenado, lee un texto de mediana dificultad a una velocidad tres veces superior a la velocidad de la palabra. Lo cual excluye la posibilidad de una pronunciación, aunque sea interior. ¿Quién no

(1) Sobre todo cuando no se habían inventado aún el teléfono, la radio, los discos, el magnetofón...

se ha dado cuenta de que eso que llamamos lectura en voz alta no existe? Se trata, en realidad, de un ejercicio de reformulación oral de lo que acabamos de leer (sin descifrar) con los ojos. ¿La prueba? Apaguemos la luz en una sala en la que alguien «lee en voz alta»... y esta persona será capaz de continuar diciendo esas cuantas palabras que ha visto, y por tanto, leído antes que la luz se apague. La entonación que «añadimos» en una lectura oral supone comprensión previa (es decir, lectura) de lo que pronunciamos. Hace falta que pase un tiempo (en realidad un instante) entre «el ojo que lee» y «la boca que habla» (1). Esto explica que podamos simplificar para un niño una historia que le estamos «leyendo» y que está escrita con palabras que no entendería...

Los aspectos técnicos del acto lector

Los ojos del lector avanzan por saltos y fijaciones a lo largo del texto. Solamente durante las fijaciones es cuando el lector «fotografía», «identifica», «reconoce» una parte de la cadena escrita (2), lo que constituye el «*abanico de visión*» (3). Los abanicos son más o menos abiertos según la calidad del saber leer del lector, su entrenamiento, su familiaridad con el tema, la dificultad del texto, etcétera. La identificación o el reconocimiento de la cadena escrita durante esas fijaciones se hace gracias a una serie de signos y de aspectos de la lengua escrita pertinentes para el ojo (y no para el oído). Las formas irregulares, las letras inútiles y supérfluas (4), las redundancias, las variaciones en las terminaciones, las marcas del plural, etc., todas las «complicaciones» ortográficas hacen la lectura más cómoda. Una lengua fonética sería, posiblemente, una lengua fácil de escribir. Pero sería difícil de leer.

La anticipación

Pero hay que evocar también otro aspecto de la lectura que hace que, en realidad, las cosas no sucedan exactamente como acabamos de decir. En realidad, un lector *anticipa* permanentemente, es decir, emite una serie de hipótesis sobre el texto e imagina lo que va a venir en función de lo que acaba de leer. Lo cual hace de la lectura una actividad bastante complicada, puesto que en cada fijación el lector, al identificar una parte de la cadena gráfica, no hace sino verificar lo que había supuesto precedentemente (es decir, invalida o confirma sus hipótesis) al mismo tiempo que anticipa lo que viene a continuación.

Hay que tener presente la velocidad a la cual se desarrolla esta actividad.

(1) Como ocurre con el pensamiento y su expresión oral.

(2) En realidad no sabemos qué verbo emplear, puesto que, como veremos más adelante, todos son correctos e impropios a la vez para expresar con justeza el acto lector.

(3) En francés *empan*. (N. del T.)

(4) En francés existen letras mudas. En castellano recuérdense ejemplos como *hora*, *reloj*, etc. (N. del T.)

Un buen lector, repitámoslo, lee 50.000 palabras por hora (cinco veces la velocidad de la palabra) y esto no constituye una proeza. Una sola fijación por línea de un periódico presentado en columnas basta a un lector medio para conocer las noticias. La lectura en «sobrevuelo» de la que hablábamos antes permite a un buen lector comprender (y retener) lo esencial de un texto en un mínimo de fijaciones que «fotografían» partes de un texto.

El entrenamiento a la lectura.

Sabemos que un entrenamiento sistemático que desarrolle los distintos componentes del acto de leer aumenta la velocidad y el grado de comprensión. La posibilidad de reconocer rápidamente una palabra entre otras que se le parezcan, la ampliación del abanico visual, el acostumbrar el ojo a hacer fijaciones sin regresiones ni dudas, la facultad de anticipar en escritos diferentes y cada vez más difíciles, hacen que el lector sea más veloz y más eficaz. Pero este entrenamiento debe interpretarse como la puesta a punto de una herramienta: a cada lector el utilizarla como mejor le parezca.

Por el dominio de la técnica lectora se desarrolla el placer de leer. Gracias a ese dominio, el escrito puede ocupar el irremplazable papel que ya señalamos al principio de este capítulo, entre todos los medios de comunicación. De igual manera los niños pueden aprender a leer y amar la lectura.

Lectores y descifradores.

La actividad lectora tal y como acabamos de describirla nada tiene que ver con descifrar. Sin embargo, se podría suponer que una cosa prepara a la otra...; que si enseñamos la correspondencia entre el escrito y el oral es porque esta correspondencia prepara a la lectura, porque es el primer paso para alcanzarla...

No tenemos más remedio que reconocer que no es así. No aprendemos un comportamiento específico haciendo el opuesto. Descifrar obliga a tener hacia el escrito un comportamiento opuesto al que es indispensable adquirir para ser buen lector. Descifrar conduce:

- a seguir «paso a paso» la cadena gráfica de los signos,
- a comenzar un texto por la primera letra de la primera palabra,
- a detenerse en cuanto encontramos una palabra que ignoramos,
- a hacer pasar por el oído lo que está previsto para el ojo, es decir, buscar los signos escritos de las «unidades sonoras» y no los signos visibles de las «unidades de sentido».

Se comprende que este trabajo múltiple, sobre todo en el joven lector, acapare toda su atención y constituya una finalidad en sí mismo. Sea cual sea el medio de comunicación adoptado, la facultad de comprender supone la

posibilidad de anticipar. En el caso de la lectura, descifrar impide casi siempre la anticipación y, en el mejor de los casos, la dificulta, la condiciona.

Muchas personas reaccionan ante lo que acabamos de exponer recordando que hoy son buenos lectores pese a que se les enseñó a descifrar cuando eran niños. Y es cierto. Pero, también es cierto que en un momento dado, por gusto o por necesidad, desarrollaron otra manera de leer. Y se pusieron a leer de verdad. Debemos preguntarnos entonces si no habrían sido mejores lectores si no hubieran estado obligados a «pasar» por el desciframiento. Todas las personas que quieren perfeccionar su técnica lectora se ven obligadas a desembarazarse de un cierto número de hábitos adquiridos, antes de comenzar a pensar en mejorar sus marcas. Y, luego, no olvidemos los resultados de las pruebas de lectura con niños o con adultos. La mayoría tienen una velocidad lectora como máximo igual a la de la palabra. Son buenos descifradores pero unos muy deficientes lectores. Y esto es grave, porque el escrito deja de ser un medio de comunicación rápido y eficaz al que cada vez se acude menos para informarse o distraerse. Si la lectura es un comportamiento mal dominado o incómodo no se utiliza el escrito más que por obligación y se pierde así todo lo que tiene de irremplazable.

De acuerdo, dirán otros, la lectura es una búsqueda de indicios y no una investigación total de los signos de la cadena gráfica, ¿no es necesario descifrar, al menos, las palabras que no conocemos? Pues bien, ¡no! Descifrar es verdaderamente la última estrategia a utilizar en ese caso. ¿Es que pronunciar una palabra que ignoramos —y, aun así, habría que estar seguro de pronunciarla bien— basta para comprenderla? Podemos leer una novela rusa o escandinava sin ser capaces de oralizar —o sin tener ganas— los nombres de los héroes o lugares que, sin embargo, identificamos perfectamente durante toda la trama de la novela. La búsqueda de sentido no necesita pronunciación. Franck Smith (1) considera que hay seis o siete estrategias diferentes de relación con el escrito, independientes unas de otras, sea uno lector o productor de escrito. En ambos casos, la primera estrategia a utilizar es siempre el inventario de los rasgos visuales de la palabra; la última, las reglas de correspondencia entre el oral y el escrito.

Leer es obtener sentido del escrito.

Si examinamos sólo los aspectos técnicos, mecánicos y fisiológicos de la lectura, tal como acabamos de hacer, estamos considerando únicamente la parte visible del iceberg. La parte más compleja e importante se pasa en la «caja negra». Es decir, todo el proceso intelectual de elaboración de sentido a partir

(1) Cf. «Comment les enfants apprennent à lire», F. Smith, Ediciones Retz, PARIS.

de signos gráficos convencionales, organizados convencionalmente. En esta perspectiva, la palabra (en particular la palabra desconocida) pierde buena parte de su importancia. Cuanto más rápidamente un buen lector comprende un texto, menos recuerda las palabras de ese texto. Se sabe que cuanto más familiarizado esté un lector con el contenido de un escrito, menos capaz será, al leerlo y comprenderlo perfectamente, de ver los errores tipográficos que se encuentren en algunas palabras. Para encontrar las palabras omitidas y los errores en un texto escrito a máquina, no hay que leer ese texto (en el sentido de interesarse por su significado, por la estructura profunda), sino mirar cada palabra (interesarse por el significante, por la estructura superficial).

El sentido de una frase no es la suma de sentidos de las palabras que la componen. Al contrario, es el texto, el contexto, quien da sentido a las palabras. Como pasa con las palabras con varias acepciones (1). Más aún, es el sentido del texto o de la frase el que permite pronunciar las palabras, no es la sola pronunciación la que da sentido a esa frase (2). Podríamos multiplicar los ejemplos. El sentido de una gran cantidad de palabras lo hemos aprendido porque las hemos encontrado formando parte de un texto, mientras que, aisladas, no hubiéramos sabido qué sentido darles. Así es como el niño aprende a hablar y a leer. Por eso hay que convencer a los niños para que no se detengan al encontrar una palabra desconocida para ellos, sino que intenten adivinar su sentido continuando la lectura del texto.

Las investigaciones sobre la lectura permiten apenas sospechar los procesos reales de elaboración del significado (3). Como el escrito es un lenguaje para el ojo, podríamos intentar explicar lo que es la lectura comparándola a la actividad de alguien que contempla un paisaje: si se pone a detallar los colores, a enumerar los elementos que lo componen, ya no «mira» el paisaje; la consideración de los elementos aislados no desemboca en un todo y no procura ninguna emoción vinculada directamente a la contemplación del paisaje. ¿Cómo reconocemos un rostro? Por la visión global de muchas particularidades que, descritas o incluso vistas una a una, no habrían permitido la identificación de la persona. Igual que los árboles no dejan ver el bosque, las palabras no dejan ver el texto.

La lectura, esa interacción de un individuo con el escrito, tiene por consiguiente poco que ver con una transformación de este escrito en oral, sea en la forma que sea. A continuación veremos qué poco tiene que ver con gran número de ideas muy generalizadas.

- (1) Entró en su despacho y se puso a escribir sobre su despacho.
El actor interpreta el papel que está escrito en el papel.
Sobre que sobre sobre la mesa lo quiero.
- (2) Esto es válido para la lengua francesa «Il est a la gare de l'Est» «Les poules du couvent couvent».
- (3) Cf. la intervención de E. Andreewsky en «Cinq contributions pour comprendre la lecture», Ed. de la A.F.L.

IV. LA DIVERSIDAD DE EXPECTATIVAS ANTE UN MISMO TEXTO

En este capítulo hemos utilizado varias veces el término «legibilidad». La legibilidad de un texto es su capacidad para ser leído, comprendido y memorizado. Existen varias maneras de calcular la legibilidad de un escrito. Las menos complejas parten de la longitud de las palabras, de las frases y de la frecuencia de ciertas palabras; otras añaden el «interés humano» del texto. Este último factor es importante para comprender un aspecto de la lectura que aún no hemos abordado.

Efectivamente, un texto puede, por su vocabulario, su sintaxis, su nivel lingüístico, ser perfectamente accesible y, sin embargo, no poder ser leído. Frases del tipo «no consigo adentrarme en este texto», «no me entero de lo que leo», confirman bien este fenómeno.

El señor Dupont, nuestro señor Dupont, preocupado y con prisa, no lee la mitad de los escritos que puede ver durante su trayecto. Se contenta con operar, conscientemente o no, una selección.

Hemos indicado ya que el escrito no se impone, sino que está simplemente disponible, que es, incluso, pasivo (excepción hecha de los titulares destinados expresamente a llamar la atención o a causar un gran impacto propagandístico).

Y es que, efectivamente, leer es un acto voluntario. Lo cual significa que siempre es un acto individual y personal: es «un individuo quien lee», un individuo «interrogador del escrito»...

Pero expliquemos estas fórmulas:

- No basta con poner ante los ojos del señor Dupont un cartel indicador que no le interesa en absoluto, el rótulo de un comercio que conoce, o un anuncio sobre viajes al Tirol que no piensa realizar, para que los lea. Es casi la misma diferencia que existe entre «oír» y «escuchar» a alguien.
- Leer es buscar en un escrito la respuesta a una pregunta que nos hacemos. Es solicitar de un texto lo que pensamos que ese texto puede proporcionarnos: una información necesaria, la satisfacción de una curiosidad que sentimos a propósito de tal o cual tema, el placer que esperamos obtener de una poesía, de una historia, de unas hermosas páginas...

Estas explicaciones provocan tres reflexiones:

**Leer es
interrogar un escrito.**

La ayuda prioritaria que debemos proporcionar a algunos niños en el aprendizaje de la lectura es justamente la de hacerles ser interrogadores del escrito,

hacerles comprender que el escrito es fuente de respuestas y de placer. No insistimos más por ahora, este tema será desarrollado más adelante.

Leer es un acto personal.

Hay que añadir un matiz a la definición que hemos adoptado: leer es sacar «un» sentido, «nuestro» sentido del escrito. La comprensión de la respuesta que da el escrito y la manera de recibir esta respuesta están subordinadas a la pregunta que nos ha hecho querer leerlo (1). Lo que la fórmula expresa es que, siempre, quien lee es un individuo. Se ha comprobado, por ejemplo, que la gente no comprende ni retiene de un texto más que los aspectos relacionados con la razón que les ha llevado a leer ese texto. Si esto es válido para cualquier información, escrita o no, es particularmente cierto para el escrito, puesto que la lectura es siempre el resultado de un acto voluntario y el lector tiene siempre un proyecto de lectura.

Leer supone un 80 % de conocimientos previos.

El lector debe suponer cada vez que aborda un escrito, que va a encontrar en él satisfacción a sus preguntas, a su proyecto. Así descubrimos otro aspecto de la lectura: nunca un lector ignora por completo el texto que se dispone a leer. La lectura supone una serie de interrogantes anteriores, como hemos visto, pero también necesita unos conocimientos previos. Y esos conocimientos existen siempre, si no, no hay lectura posible.

Estos conocimientos previos son de dos órdenes:

- **Conocimientos sobre la naturaleza del escrito**, primeramente. Pensemos en el número de «indicadores» que informan sobre el tipo de escrito que buscamos. ¿Cómo actuamos en una librería o en una biblioteca? ¿Quién puede afirmar que un día ha abierto un libro y ha comenzado a leerlo sin saber si se trata de una novela o de un tratado de agricultura? La forma, el soporte, el título, la portada, el nombre del autor, etc., son medios para saber qué texto tenemos entre las manos..., y nos ayudan a decidir, de manera que jamás hay lectura sin una expectativa precisa. Existen innumerables «indicadores» de los que no tenemos clara conciencia porque forman parte de la educación lectora inherente a cualquier lector de nuestro tiempo. La lectura «virginal» no existe. Incluso cuando se tiene la impresión de estar descubriéndolo todo, en realidad, siempre se sabe algo de antemano.

(1) Un ejemplo muy simple: ¿Cómo se comprende y se recibe el mensaje del cartel «Prohibido fumar» en un local donde una persona deberá permanecer bastante tiempo, según que esa persona sea no-fumador o fumador empedernido?

• **Conocimientos sobre el contenido del escrito.** Sin hablar del «vistazo» que nos permite detectar, antes de leer, de qué tema se trata o si el nivel de la obra nos conviene, se debe precisar, en lo que concierne a la lectura, que una información no puede ser comprendida si el individuo a quien está destinada no conoce ya el 80% de los elementos que la componen.

Tomemos dos ejemplos para ilustrar esta afirmación:

1. Imagine por un momento todo lo que hay que saber del escrito, de la televisión, del mundo en general, para efectuar un acto de lectura tan elemental como el que consiste en buscar en un periódico el programa de la T.V. previsto para esta noche, a las 20'30 horas.

2. La observación de un lector del periódico deportivo «L'Equipe» (1) es una buena escuela. Ese lector no busca los resultados de tal o cual partido. Ya los conoce por la radio o la televisión. Tal vez, incluso, ha presenciado uno de ellos. Lo que busca en su lectura es el comentario de tal especialista, la opinión de tal otro, la anécdota significativa... Y todo, expresado en un estilo alegórico y un vocabulario rico en imágenes. Lectura para iniciados. Escrito ilegible, incomprendible para quien no tiene la expectativa de lectura adecuada... Y no posee el 80% de conocimientos previos. Cuando la lectura llega a ser ese acto voluntario determinado por las inquietudes y el conocimiento previo, cuando la lectura utiliza todas las riquezas de la exploración visual en un diálogo entre lo que está delante de los ojos y lo que está en nuestra mente, es entonces, cuando el escrito llega a ser un medio de comunicación de una eficacia considerable.

Pero, ¿cómo llegar a ser lector?

(1) En España podría ser «As», «Marca»...

CAPITULO III

Para aprender, ¿podemos hacer algo distinto de eso mismo que queremos aprender?

Algunos comentarios y cuatro observaciones

- «En mis tiempos, los niños aprendían muchas cosas en familia: hacer punto, jardinería, cocina... Los niños estaban al corriente de las actividades de sus padres y no era raro que estuviesen asociados a ellas.

Hoy, los niños ignoran todo lo que hacen sus padres: lo que hace el padre, por supuesto que lo ignoran y, cada vez con más frecuencia, también lo que hace la madre. Padres e hijos viven en dos mundos separados.»

- «Hace varios años, ante las dificultades de nuestra empresa, nos vimos obligados a pedir ayuda a nuestros hijos. Les expusimos todos nuestros problemas—incluso los económicos— y tuvieron que participar en muchas tareas. Y hoy puedo afirmar que fue a partir de ese día cuando aprendieron a vivir, ¡y no en la escuela!»

- «Yo no me atrevo a asociar a mis hijos a una de mis actividades favoritas: la lectura. Me han dicho que los padres no deben enseñar a leer a sus hijos porque lo único que consiguen es desorientar a los críos y, luego, tendrían problemas en la escuela si yo les enseño lo que hago, si les hiciera cómplices de mis actividades de lectura. «En la escuela, y solamente en la escuela, es donde deben aprender a leer.»

Estos propósitos, oídos a través de una reciente emisión radiofónica, critican una evolución que, separando cada vez más los adultos de los niños, confía a la escuela la responsabilidad de todos los aprendizajes.

— «¡Misión imposible!», dicen los oyentes.

— «Misión tanto más imposible cuanto que la vida no se aprende en la escuela, sino viviéndola realmente, es decir, cuando se actúa y se asumen responsabilidades», llega a afirmar uno de ellos.

- ¿Hay aprendizaje y aprendizajes?
- ¿Qué diferencias hay entre los aprendizajes específicos (esquiar, nadar, conducir, hablar una lengua, etc.) y el desarrollo general del niño, del que forman parte esos aprendizajes?
- ¿Cuándo, en qué situaciones, al hacer qué cosas, aprenden los niños? O, más bien: ¿Cómo se aprende?

Antes de responder, recordemos cuatro simples observaciones:

1. *Antes de entrar en la escuela, todo niño ha aprendido ya muchas cosas:* en su casa, con sus amigos, en la calle, jugando o actuando. Simplemente, viviendo. Ha aprendido a hablar, a comunicarse con los demás, a orientarse en el espacio y en el tiempo, a poner en práctica estrategias —a veces muy complejas— a través de sus juegos. ¡Y muchas más cosas todavía!

2. *El niño aprende desde que nace y continúa haciéndolo:* ayudado por los que viven con él, sin por eso ayudarle deliberadamente, sino por el simple hecho de convivir con él, participando en sus proyectos y asociándole a los suyos.

Así, aprender es algo mucho más simple y mucho más «natural» de lo que pensamos generalmente.

3. *Es sorprendente que no nos extrañemos con más frecuencia de la rapidez y la facilidad con las que este fenómeno se produce:* el niño ha aprendido mucho, precoz y rápidamente. Es un experto del aprendizaje, aunque su capacidad será encauzada y reducida por el proceso educativo: ¡basta con medir los progresos de un niño y de un adulto al cabo de seis meses de estancia en un país extranjero!

4. *El niño ha aprendido sin pensar que estaba siguiendo un «aprendizaje»:* simplemente ha actuado y se «ha metido dentro», se ha comprometido con lo que hacía. Probablemente ahí reside la razón que explique el por qué de las terribles dificultades y los fracasos que el niño va a encontrar en sus futuros aprendizajes, sobre todo en los que la escuela va a imponerle. ¿No será, tal vez, porque la escuela obliga al niño a aprender, y sólo a aprender, sin que se sienta realmente comprometido con lo que hace?

I. APRENDER Y ENSEÑAR

Esta es una de las razones de ser de este libro: subrayar la exagerada simplicidad del estilo de vida que la escuela adopta, convirtiéndose en lugar de enseñanza y de apariencias, donde la preocupación por la preparación a la vida futura impide realmente vivir el presente.

En la escuela, los niños aprenden... sí, pero... ¿aprenden a vivir?

Ciertos conocimientos serán aprendidos en la escuela porque pueden ser transmitidos, enseñados por el maestro. Pero otros no podrán ser adquiridos por los niños más que a través de su construcción personal... desde su fuero interno, podríamos decir.

Por esto distinguiremos dos polos opuestos de aprendizajes (aunque entre ambos se sitúen toda una gama de actividades intermedias): por una parte, *las adquisiciones*, de mayor o menor complejidad; por otra parte, algo más profundo y más global, como son *los comportamientos, las formas de ser, de actuar y de sentir*.

Las adquisiciones

Pensemos en primer lugar, en todo lo que puede ser retenido, memorizado, para poderlo, más tarde, repetir y reproducir: las fechas históricas, los hechos, el nombre de una planta, las propiedades de un producto, la ortografía de una palabra, una regla gramatical... Pero pensemos igualmente en la adquisición de gestos o de una habilidad cognoscitiva compleja: escribir una palabra, poner en marcha el motor de un coche, utilizar tal máquina, hacer una sustracción, identificar los verbos de una frase...

En ambos casos, el esquema es el mismo: el maestro ha aportado la información y el alumno ha adquirido un saber; el maestro ha enseñado o demostrado, el alumno ha adquirido un conocimiento.

Así pues, *enseñar es informar, mostrar y hacer repetir. Aprender es escuchar, imitar, memorizar y repetir*.

En esta fórmula reconocemos un modo de funcionamiento muy escolar: un esquema simple y claro que precisa con atractiva nitidez el papel de cada cual. Desgraciadamente, la realidad no siempre es sensible a esta hermosa simplicidad: primero, porque «la enseñanza» no produce nunca sus efectos en el que aprende de manera tan mecánica; luego, porque la suma de adquisiciones parciales no constituye, por sí misma, una nueva forma global de vida. Y, para terminar, porque ciertos comportamientos, ciertas maneras de ser y de actuar (entrar en comunicación con los demás por medio de la palabra, situarse en el espacio, por ejemplo) no se derivan jamás de tal «enseñanza».

Comportamientos globales

Todo el que vive en un ambiente donde la palabra es un medio necesario para participar en la vida social en la que pretende integrarse, sabe alcanzar la manera de comunicarse oralmente. Construye así su manera personal de entrar en contacto con los demás: a partir de su propia situación y para alcanzar lo que pretende. Aprende a hablar o, más bien, aprende a convivir con los demás recurriendo a la palabra.

Es lo que hacen todos los niños pequeños en el medio familiar; es lo que igualmente han hecho todos los que se han visto un día obligados a vivir en el extranjero. Son conscientes de estar adquiriendo algo más que una nueva forma de comunicación; están emprendiendo, de hecho, una nueva manera de vivir que transformará su personalidad.

Aprender a hablar es eso: la palabra no es por consiguiente algo que podríamos presentar como «modelo a seguir» para que una persona sea capaz de apropiárselo, como un objeto que podríamos examinar antes de comprarlo, trocito a trocito...

Comportamientos sociales

Somos conscientes de que muchos otros comportamientos se construyen de la misma manera en y por la vida en común (por el contacto social): situarse en el espacio, cooperar con los demás, comunicar con ellos, analizar situaciones, tomar decisiones... En suma, todo lo que la vida hace necesario o deseable para permanecer en el ambiente humano y físico en el que nos desenvolvemos. Estos comportamientos se desarrollan en todo individuo por el mero hecho de vivir en una sociedad dada y de asumir papeles determinados como, por ejemplo, su manera personal de transformarse para afrontar las situaciones en las que vive y se desenvuelve.

No parece útil establecer una lista de comportamientos globales. Baste con comprender en qué se distinguen de lo que antes denominábamos adquisiciones; en particular, los comportamientos se sitúan a nivel de la persona (entendida como un todo), puesto que se trata del desarrollo de nuevas maneras de ser y de actuar: utilización de los medios de expresión, sensibilidad para con los demás y hacia las cosas, control de sí mismo, formas de actuación con y sobre los demás: cooperación, autonomía, toma de decisiones... Comportamientos que se construyen a lo largo de toda la vida, en situaciones «de totalidad» en las que cada cual está comprometido en su personalidad. Dicho de otra manera: todos esos comportamientos están estrechamente vinculados entre sí.

Adquirir conocimientos y habilidades y construir nuevos comportamientos y nuevas maneras de ser son cosas que se sitúan en planos diferentes.

Adquirimos informaciones sobre el Código de la Circulación, o el dominio de gestos precisos (desembragar, cambiar de velocidad...). Pero se aprende a conducir en ciudad o sobre piso mojado... conduciendo realmente.

Adquirimos conocimientos en biología, en medicina o en psicología. Pero se es médico, se aprende a ser médico... tratando realmente a los enfermos.

Adquirimos conocimientos de cronografía histórica o de accidentes geográficos y se nos considera «entendido» en historia o geografía. Pero aprendemos a dominar el tiempo y el espacio de manera diferente: siendo historiadores o geógrafos.

Adquirimos el dominio de técnicas operacionales (hacer una suma, una división). Pero aprendemos a utilizar las medidas, las relaciones cuantitativas entre las cosas, como medio de controlar la realidad.

Pero, entonces, ¿qué es aprender? ¿cómo se aprende?

Nos damos cuenta de que hoy no hay una respuesta sencilla a estas preguntas, puesto que todo depende de lo que realmente ocurre en la persona que aprende.

Saber jugar a las cartas no es más que una adquisición sin importancia para muchas personas; para otras, al contrario, ese saber supone un largo aprendizaje: no tanto a causa de la complejidad del saber técnico que hay que poseer, sino porque, para esas personas, ese juego supone una manera de comprender al otro, de entrar en contacto con él o de influenciarlo. Esas personas no deben considerarse como «no jugadores» que, en un momento dado, han aprendido a jugar; son algo más: al haber aprendido a jugar, viven de otra manera y evolucionan sin cesar en su manera de ser. Para ellos, jugar a las cartas influye en su estilo de vida; incluso podríamos decir que es un estilo de vida, una manera de comportarse. Sin embargo para otros, jugar a las cartas no es más que un conocimiento adquirido.

Podríamos seguir hablando de estos mismos términos, y constatar las mismas diferencias a propósito de conducir un automóvil, esquiar, bailar o ser un «manitas». Todos diferenciamos fácilmente el que sólo sabe clavar un clavo o

serrar una tabla, del hábil bricolador que contempla los objetos con curiosidad técnica, pensando en transformar las cosas, en cambiarlas.

Todo esto, que intuitivamente sentimos, lo podemos resumir de manera esquemática al decir que distinguimos:

- *unos comportamientos generales que se van construyendo a lo largo de la vida*, sin tener necesariamente la voluntad o la sensación de aprenderlos. Por ejemplo: ¿cómo se convierte uno en bricolador?
- *unas adquisiciones aisladas* que, con frecuencia, no encuentran más que un eco débil en la manera de ser de quien las recibe.
- *y entre estos dos polos todo un conjunto de aprendizajes* más o menos importantes, según el sitio que ocupen en la persona que los va construyendo.
- *Esto nos conduce a la noción de desarrollo*, es decir, a la idea que nos hacemos sobre las razones por las que un individuo evoluciona a lo largo de su vida.

II OTRA DEFINICION DEL DESARROLLO

Mi manera de andar, de hablar y de conducir; mis indiferencias y mis certezas, mis opciones y mis temores; mis lecturas, las acciones que ejecuto, el tono de mis relaciones con los demás y con las cosas...; todo esto se refiere a la vez a mí y a mi experiencia (a lo que he vivido). He llegado a ser quien soy hoy a través de la historia de mis encuentros en el entorno en el que he actuado. Y así he evolucionado y me he transformado a través del conjunto de mis experiencias, siempre globales.

El que camina siempre va a algún sitio o hacia alguien, precipitadamente o sin prisas, tomando como referencia el espacio o el tiempo, analizando situaciones... Nunca se es solamente caminante —ni siquiera cuando uno se ejercita sin necesidad ni finalidad aparente—; porque no se pueden ocultar las miradas de los otros, ni el paisaje que nos rodea, porque uno va siempre en busca de alguien o huyendo de algo, etc. Se trata siempre de una experiencia que es, inseparablemente, motriz, afectiva, intelectual, social, ¡global!

E igualmente ocurre cuando se habla: uno llama, se defiende, se explica, intenta convencer, seducir; otro escucha, analiza, juzga, decide, anticipa, se impacienta... Siempre se dirige uno a alguien, sea porque lo conocemos o porque lo ignoramos; porque se le quiere o se le teme; o se dirige uno a un grupo, hostil, indiferente o familiar... hablamos en situaciones que si exigen el recurso a la palabra también y con tanta fuerza exigen la utilización de otros comportamientos simultáneos, inseparables de la relación, de la acción, del proyecto, del placer... Dicho de otra forma: el desarrollo de cada cual es su propia historia, la de las transformaciones sucesivas que ha debido operar para existir frente a las exigencias de su entorno y actuar sobre ellas. Cada una de esas transformaciones observables debe, por consiguiente, considerarse como una aproximación o un

equilibrio provisional que tiene en cuenta, a la vez, las posibilidades presentes del individuo y las solicitudes de su entorno.

Desde esta perspectiva, por consiguiente, hay que entender la noción de aprendizaje y precisar el significado del verbo «aprender».

Tan importante es la noción de desarrollo para explicar la evolución de un ser vivo, como difícil es su utilización cuando queremos intervenir en esa evolución.

Puntos de vista...

El primer paso de alguien que quisiera intervenir para facilitar el desarrollo de un niño debería ser el preguntarse sobre la riqueza y la diversidad de situaciones vitales en las que está inmerso. Desde un punto de vista familiar esta actitud es totalmente pertinente, pero, en la escuela, esta actitud no se puede adoptar tan fácilmente: en cuanto proponemos a un niño una serie de intervenciones puntuales o fragmentadas, estamos obligados a considerar aspectos restringidos, aspectos que corresponden a comportamientos parciales que queremos observar, medir y definir mejor. Por eso se estropea todo con frecuencia... Podemos interesarnos en el aprendizaje del habla, del andar, de la lectura, de la manera de vivir en grupo... Pero no debemos olvidar que ninguno de esos aprendizajes existe de manera aislada. Esa es, por tanto, la trampa de la división de la enseñanza escolar por materias o de la pedagogía por objetivos.

No existe ningún aprendizaje aislado de los demás, de la misma manera que no existen situaciones que permitan la construcción aislada de un aprendizaje.

Aprender es transformarse...

Esto es evidente en la vida cotidiana en la que se van construyendo, de manera involuntaria, muchos comportamientos globales, como ya hemos explicado.

Lo mismo sucede en casos de aprendizajes voluntarios (conducir un coche, esquiar) o incluso a propósito de adquisiciones puntuales.

El sujeto siempre debe reaccionar, transformarse, de lo contrario sus adquisiciones serán nulas. Una información no es válida si no causa reacción en el que la recibe.

Es la pregunta que nos planteamos con frecuencia a propósito de las proezas realizadas en los concursos radiofónicos: por ejemplo, la de un concursante capaz de responder a las preguntas más inesperadas y precisas sobre cinematografía. Esta persona ha adquirido mucha información, cierto, pero, ¿qué ha aprendido? No lo podemos saber, puesto que ignoramos todo sobre la manera de cómo el cine ha contribuido a hacer de esta persona lo que es.

Almacenar una información no es problema: es apenas un acto de vida, es casi un asunto de magnetofón o de loros. Por el contrario, todo cambia cuando una información contribuye a modificar a la persona que la recibe: provocándola, cuestionándola u obligándola a «pensar» o «reaccionar». En este sentido, la información es una ocasión de aprender: uno de esos impactos que no nos cambian pero que hacen que cambiemos.

III. ¿COMO AYUDAR A LOS NIÑOS A APRENDER?

La enseñanza como ayuda al aprendizaje

Llegamos ahora a las preguntas que todos nos planteamos: ¿hay que intervenir?, ¿en qué campos y cómo?, ¿cómo tratar a los niños en los sitios donde viven: en sus familias, en la escuela?

Vamos a tratar de esbozar una serie de respuestas abordando tres puntos:

- Primeramente, la cuestión imposible del comienzo: ¿cómo empieza todo esto? ¿Cómo llegan a feliz término los primeros gestos, esos que no han sido preparados por nadie? (¿Cómo puede arreglárselas un niño para escribir, si tiene necesidad, antes de que nadie le haya dado los medios para poder hacerlo? Si nadando se aprende a nadar, ¿cómo evitar ahogarse la primera vez que se mete uno en el agua?)
- En segundo lugar, la cuestión general relativa al medio de vida del niño: ¿cómo reunir las condiciones más favorables para su desarrollo?
- Y, por fin, en un plano más cercano a las preocupaciones de la escuela, ¿cómo intervenir en los aprendizajes particulares? Más precisamente, ¿cómo ayudar a un niño en los aprendizajes que va construyendo por el simple hecho de vivir?

Respondamos, por separado, a estos tres puntos.

¿Cómo puede un niño conseguir realizar un acto para el que no ha sido preparado?

Si afirmamos que todos los aprendizajes se construyen a través de proyectos reales, de actos funcionales, es decir, importantes para quien los realiza, debemos preguntarnos cómo pueden tener éxito, puesto que nadie ha preparado el camino para lograrlo.

Para responder a esta pregunta, hay que recordar que un acto concreto (buscar una información en un escrito, intentar comprender al otro, mantenerse en equilibrio sobre unos patines...), es siempre un momento en una historia, es sólo una etapa y un ensayo... Y que, en este sentido, ese acto concreto no es nunca ni el primero ni aislado. Hay que saber también que lo que el niño hace está adaptado a lo que él pretende y a sus posibilidades personales. El niño sólo se plantea las preguntas que es capaz de responder y los ensayos que es capaz de superar. Todo esto, a su nivel: las preguntas que hace llevan implícito el con-

torno de la respuesta que espera... Y es capaz de construir esas respuestas o, al menos, casi capaz; y ese «casi» es el que le obliga a progresar.

No debemos olvidar que esos actos concretos son vividos en un contexto social, es decir, en circunstancias en las que las ayudas están naturalmente disponibles. Siempre hay alguien que puede responder a una pregunta, hacer una observación o que esté dispuesto a asociarse momentáneamente al proyecto del niño. Así es como estas cosas ocurren en la vida real. Si en la escuela las cosas pasan de otra manera es porque así lo hemos querido: la preocupación de crear grupos «homogéneos» imposibilita prácticamente toda interacción entre individuos que tienen comportamientos diferentes.

Para resumir, digamos que varios factores están presentes siempre para permitir el éxito o facilitar la evolución deseada:

- lo que podríamos llamar la necesidad funcional (lo que se busca, lo que se espera, la intensidad de la relación con la situación real),
- el estado del individuo (su experiencia, lo que ya sabe, lo que ya ha construido),
- la toma en consideración de todos los elementos de la situación en la que el individuo está comprometido (en particular, las ayudas que puede recibir de los que conviven con él).

Esto es lo que nos permite afirmar que un niño que se ha comprometido en un acto de lectura importante para él, que moviliza una experiencia suficiente (en relación con el tema y con el propio escrito) y que encuentra este escrito en una situación funcional (es decir, que podrá interrogar todos los elementos de la situación, y apoyarse sobre ellos para emitir las hipótesis necesarias a la construcción del sentido), este niño es capaz de inventar las estrategias para superar los obstáculos que el entorno le impone (involuntaria y afortunadamente).

¿Cómo ayudar a un niño a desarrollarse? ¿Cómo reunir las condiciones más favorables para su desarrollo?

Seremos breves, puesto que «todo» ha sido ya evocado en este capítulo:

Recordemos lo esencial:

- Lo que permite la educación de un niño, eso a partir de lo cual el niño se desarrolla, es su presente: lo que hace ahora, lo que vive ahora..., y no la idea que tengamos de su futuro.
- Por consiguiente, hay que favorecer su compromiso en proyectos de vida importantes para él hoy.
- No hay que depurar ni simplificar esos proyectos excluyendo las dimensiones juzgadas nefastas para los niños (cuestiones de dinero, de violencia, etc.).
- Es indispensable participar en los proyectos de los niños, así como asociarles a los nuestros.

- Hay que permitir que el niño se comprometa en un trabajo que le conduzca a emprender algo que aún no sabe hacer; porque es así como aprenderá: sobre todo si estamos dispuestos a ayudarlo.

En resumidas cuentas, podemos decir que hay que actuar en lo que es la vida del niño: para que pueda comprometerse en proyectos ricos y variados, importantes para él, que él podrá llevar adelante en la realidad social completa. Hay que asociarlo a nuestros proyectos y nosotros debemos asociarnos a los suyos: ayudar al niño sin ponerse en su lugar, sino considerándolo un «partenaire» responsable.

¿Cómo intervenir en un aprendizaje determinado?

La funcionalidad, por importante que sea, no es un hada que hace milagros. Entonces, ¿qué hacer?

Si yo quiero ayudar a mi hijo a leer, es indispensable que yo sepa lo que es un acto de lectura (¿para qué puede servir?, ¿en qué circunstancias se produce?, ¿cómo se realiza?...) y que tenga una idea de la evolución de este aprendizaje (cómo se construye, a través de qué tentativas); también tengo que saber observar y comprender su actividad... Dicho de otra manera, para intervenir en orden a facilitar el aprendizaje de un niño, hay que plantearse una serie de cuestiones que se refieren siempre a la actividad de ese niño y a la situación en que se encuentra, el todo siendo aclarado por el conocimiento que tenemos de la actividad a la que estamos ayudando, y de su aprendizaje.

Podríamos resumir y esquematizar lo anteriormente expuesto de esta manera:

- ¿Cuáles son las situaciones globales en las que se desarrolla un aprendizaje?
- Hay que reconocer esas situaciones para favorecerlas, suscitarlas, diversificarlas, hacerlas tan ricas y variadas como sea posible.
- Sería una buena cosa asociar a los niños a algunas de las situaciones en las que nos encontramos comprometidos personalmente.
- Comprender lo que el niño intenta hacer y cómo lo hace. Y luego, en función de lo que sepamos sobre la actividad a desarrollar, aportar las informaciones útiles, proponer ejercicios, hacer que reflexione sobre las dificultades. En resumidas cuentas, hacer lo que nos parece útil para que el aprendiz, tal y como es él, lleve a buen término *lo que está haciendo*. Este punto es capital. Las ayudas que le aportamos no están destinadas a preparar a un futuro lector, sino que aseguran el éxito de la acción que está en marcha. La sucesión de actos de lectura superados con éxito es lo que constituye la historia del lector; y esos actos no significan lo mismo a los dos, a los ocho o a los veinticinco años.

Las distintas formas de ayudas: las intervenciones de enseñanza

Si definimos la enseñanza como la ayuda que hemos decidido aportar a algo que se está construyendo en situación global, constatamos que todas las intervenciones de enseñanza pueden resumirse en tres tipos:

- Las que aportan información,
- las que ejercen, sistematizándolo, un aspecto del comportamiento,
- las que conducen al niño a reflexionar sobre lo que está haciendo.

• **Los aportes de información.** Dar una información que falta, aportar una explicación que puede permitir vencer una dificultad, precisar un gesto, dar un ejemplo, poner de relieve unas relaciones que pasaban desapercibidas, hacer ver al niño lo que hace, explicarle por qué fracasa, etc.

En una palabra, aportar al niño lo que le permita resolver el problema que encuentra, lo que le pueda ayudar a continuar o a movilizar aquello que le está haciendo falta.

Pero nunca estaremos seguros del resultado, puesto que no podemos saber por adelantado cómo será utilizado eso que hemos aportado. Y, con frecuencia, lo que decimos o hacemos no es lo más útil, aunque creamos que es así.

• **Las actividades de sistematización, los ejercicios.** Desde hace tiempo, los deportistas saben que hay que entrenarse, que se progresa ejerciendo aspectos aislados de la actividad global. Por eso, los futbolistas trabajan el control del balón, el marcateje y el desmarque, el dribling, los pases... en condiciones con frecuencia muy diferentes de la realidad de los partidos. Saben que tal jugador debe ejercitar su juego de cabeza y tal otro, su apreciación de la trayectoria del balón... Pero todos saben que la suma de todas las habilidades parciales no significa ser un buen jugador.

Deberíamos inspirarnos de los deportistas en este sentido, puesto que son precisamente esos ejercicios los que debemos organizar...

Cuando aflora un aspecto del comportamiento deseado, pero que aún es frágil y lento hasta el punto de acaparar la atención del niño, o cuando queramos favorecer otro aspecto, organizamos ejercicios, procedemos a entrenamientos... para conseguir que la acción global sea más cómoda, más eficaz y, por consiguiente, más agradable.

• **Las reflexiones sobre las acciones en curso.** Los deportistas nos dan aquí otra vez una lección: desde hace tiempo, en efecto, saben la importancia de la acción que un atleta puede ejercer sobre su propia actividad. El magnetoscopio ha popularizado esta práctica; ahora cada uno sabe que los deportistas estudian sus propios comportamientos, que los consideran como un objeto de estudio,

que aprenden a observarse, a analizar lo que hacen..., para integrar, en sus futuras prácticas, el producto de sus observaciones.

Este es un motor esencial de todo aprendizaje, pero se trata de un motor del que la escuela ignora con bastante frecuencia su existencia.

Las actividades ejercidas en pequeños grupos conducen a los niños a justificarse, a confrontar sus puntos de vista, a explicar lo que están haciendo y a intentar comprender lo que hacen los otros... Estas actividades, naturales en la vida del grupo, ofrecen múltiples ocasiones para reflexionar. Con frecuencia bastaría con dejarlas existir, suscitarlas a veces, y hacer reconocer su importancia.

Así, ayudar a alguien a aprender es siempre intervenir con una de estas intenciones generales: informar, entrenar o hacer reflexionar sobre lo que está haciendo.

Pero no debemos perder de vista que lo esencial se sitúa siempre en la relación que se establece entre las ayudas y el aprendizaje mismo, y que es en esa relación —y solamente en ella— en la que debe apreciarse la utilidad y la eficacia de las ayudas. Si un nadador tiene que efectuar en una sala unos ejercicios de musculación para mejorar la eficacia de algunos de sus gestos en el agua, es evidente que sólo cuando nade podrá saber si esos ejercicios fueron útiles o no.

Aprendizaje y enseñanza: Cinco puntos de convergencia y diferencia

Es conveniente subrayar de nuevo estos cinco puntos:

1) El aprendizaje es una actividad interna del individuo, y se produce en una situación de vida; por el contrario, la enseñanza es un conjunto de intervenciones exteriores, sin funcionalidad.

2) El aprendizaje es una historia continua, mientras que los actos de enseñanza son breves y bien delimitados.

3) El conjunto de intervenciones de enseñanza no construye el aprendizaje, sino que busca solamente integrarse a él para facilitar y ayudarlo a evolucionar favorablemente. En ese sentido, la enseñanza intenta ayudar al niño en su propio camino.

4) Ninguna intervención de enseñanza tiene efectos directos y mecánicos, inmediatos y previsibles, puesto que todo pasa por el niño, por su manera de recibir y transformar lo que se propone, y de transformarse él mismo por esa misma intervención. Una ayuda no es algo que falta y que bastaría traer del exterior, como una pieza que habría que adaptar y situar en el sitio adecuado para tapar un hueco.

5) Las intervenciones de enseñanza deben estar estrechamente ligadas a las manifestaciones del aprendizaje observado desde el punto de vista del que

aprende. La experiencia del entrenamiento deportivo aclara bien esta cuestión: los niños, frecuentemente comprometidos —sin saberlo realmente— en aprendizajes que se desarrollan en situaciones funcionales, necesitan comprender por qué se les propone tal o cual ejercicio: hay que ayudarles a analizar lo que hacen y asociarlos a la búsqueda de medios de progresión.

*

* *

El punto sensible y la orientación global de toda acción «educativa» es la diferencia y la complementariedad entre *el que aprende* y *el que enseña*.

Comprendemos ahora que el que aprende sea siempre su propio maestro de obras. Utiliza o no, la ayuda que se le ofrece: cuando la utiliza es a su manera, «digeriendo» y transformando lo que le interesa. Y transformándose él al mismo tiempo.

¡Eso es aprender!

Y enseñar es esa actividad aleatoria, incierta y respetuosa que nos obliga a mirar de manera distinta a cada niño; intentando inscribirnos en su movimiento es como tendremos las mayores posibilidades de serle útil.

CAPITULO IV

¿Qué preguntas? ¿Qué escritos?

¡Atención! ¡Lectura!

**Cuando tengas seis años
aprenderás a leer...**

Porque, antes del día fatídico de su entrada en el curso preparatorio, el niño no ha tenido relación con el escrito, o al menos no debería haberla tenido, puesto que no sabe leer y que la escuela no le ha enseñado todavía. Antes de los seis años, el escrito no es para él. Aún es demasiado pequeño.

El aprendizaje de la lectura da la impresión de ser la iniciación al mundo de los adultos. Quizá por eso, dicho aprendizaje no tiene el mismo trato que los otros, sino que se considera como la prueba que hará o no del niño un adulto digno de serlo.

Sin embargo, el niño antes de los seis años tiene ojos para ver y un cerebro para pensar. Desde el primer día, el niño está inmerso en un universo complejo que analiza e integra poco a poco. Puesto que no se le han ocultado los escritos en un armario, el niño los ve, los observa y emite hipótesis sobre ellos tal y como lo hace con todos los elementos que le rodean.

Las personas que viven con él y a su alrededor utilizan el escrito de manera natural, ¿por qué él no?

La lectura no se deja observar fácilmente

¡Ventaja e inconveniente!

Ventaja porque el niño es testigo del uso funcional del escrito. Ve a su madre consultar un periódico para enterarse del programa de T.V., ve a su padre coger un catálogo para escoger un portaequipajes para el coche, ve a su hermano mayor leer una revista de motos; y quizá vea a unos y a otros leer una novela o un tebeo.

Inconveniente porque esta actividad, tan poco explícita, muda o en todo caso discreta, no se deja observar fácilmente, no deja entrever su funcionamiento.

Debemos preguntarnos entonces si los niños, que van siempre a la conquista del mundo, se hacen preguntas sobre los escritos que encuentran a cada paso. Y, si así fuera, qué esperan de esos escritos, cuáles les interesan.

Como es natural, todo varía según la edad de los niños, sus gustos, sus preocupaciones, los lugares —en familia, en la guardería, en la escuela, en el supermercado— sin que se puedan trazar fronteras netas en cada caso.

El aprendizaje del encuentro con el escrito, al igual que los otros aprendizajes, se beneficia de la ayuda, voluntaria o no, de los adultos y de los demás niños. En función de las reacciones de su entorno el niño confirma o invalida sus propias hipótesis y reajusta sus conocimientos, como el pequeño de cinco años que sostiene que la palabra «Vichy» que ve en las etiquetas significa «botella». Las reacciones que él mismo ha suscitado le permiten descubrir la palabra «botella» y aprender el significado de la palabra «Vichy».

El niño es un experto

Un día u otro, todos los padres descubren que su hijo, siendo todavía un bebé, no confunde, cuando se les llama por sus nombres, a su madre y a su abuela; que se da cuenta por la expresión de la cara, que su padre no está contento; que reconoce sin equivocarse no solamente un Renault 4 L entre decenas de coches diferentes, sino también el 4 L de sus padres.

No extraña a nadie que estas habilidades se den en niños de 18, 20 ó 30 meses... salvo si se refieren al escrito. El escrito, ese objeto sagrado de la escuela, símbolo del estudio, no es, sin embargo, más complejo que la palabra. No nos extrañamos cuando un bebé que aún no habla reconoce las palabras entre la multitud de ruidos que le rodean. ¡Y por tanto nos damos cuenta, cuando oímos una lengua extranjera desconocida, de la dificultad y a veces la imposibilidad que encontramos para aislar las palabras! ¿Por qué no admitir entonces que lo que es posible para el oído de un niño es posible también para su vista?

Si los adultos aceptaran la idea de que el niño es capaz, antes de la edad escolar, de entrar en relación con el escrito, tendrían, sin duda, más imaginación para ayudarlo en ese aprendizaje, tal como lo hacen en los otros aprendizajes, sin caer en la trampa de una enseñanza de la lectura a los bebés, como ocurre en Estados Unidos.

Algunos ejemplos pueden aclarar esta relación con el escrito y su evolución:

- *Sofía tiene dos años, va a la guardería. Las puericultoras han escrito su nombre para identificar su pupitre, sus dibujos. Sofía descubre los signos que la designan, mientras que otros signos designan a su compañero Juan, y ella no los confunde. Sofía, testigo de un uso del escrito que permite, sin pronunciar las palabras necesariamente, saber que esa cartera le pertenece, y que esa otra es la de Juan, aprende igualmente que hay dos maneras de indicar su nombre: una hablada y otra escrita.*

Rápidamente, Sofía reconocerá, entre varias palabras, su nombre, e incluso el de Juan. A partir de ese momento, esta niña ha penetrado en el mundo del escrito, puesto que ha establecido una relación entre el grafismo de su nombre y ella misma.

- Bruno tiene tres años. Le atraen los grandes camiones de los almacenes «Nouvelles Galeries» (1), que él sabe reconocer entre todos los demás vehículos. Al principio, Bruno percibe, sin duda, la inscripción «Nouvelles Galeries» como un elemento del camión al igual que las ruedas o la cabina. Pero también es testigo del uso de esas palabras por sus padres o en soportes y lugares diferentes: anuncios, rótulos, etiquetas, bolsas, etc., y termina por captar el verdadero sentido... «en el camión está escrito Nouvelles Galeries».

Los diferentes procesos que conducen al niño a distinguir el escrito del dibujo no nos son fácilmente perceptibles. Infinidad de observaciones, de reacciones, contribuyen a este aprendizaje y permiten al niño, por ejemplo, conferir al texto una independencia en relación con la imagen y con el libro. Y, un buen día, el niño nos demuestra ese saber, cuando traza una serie de signos que no podemos leer, pero que el niño afirma que se trata de su nombre. No es aún productor de escritos, pero sabe ya lo que son.

Su «yo»

Estamos convencidos que puede establecerse una relación entre un niño de cuatro años y los escritos, y de igual manera lo estamos en cuanto a la dimensión afectiva de esta relación. Su primer interés se dirige, generalmente, hacia su nombre. El niño se encuentra en la fase de construcción de su identidad, a la búsqueda de aquello que le distingue y le diferencia de todo aquello que un día le permitirá decir «yo». Por esta razón, los escritos que conciernen su propia vida son privilegiados: el nombre de su osito de peluche, de un pastel que le gusta, del pueblo donde vive su abuela.

Sin embargo, el niño no va solo al encuentro del escrito. El entorno familiar y social le sitúa sin cesar en contacto con escritos que, hasta entonces, parecía ignorar. Por ejemplo, los niños de una escuela de párvulos buscan las palabras «pantera negra» en el libro del mismo nombre, porque la simple vista de esas palabras les sumerge en las delicias de una historia que da miedo. Aunque reducida a dos palabras, se trata ya de una verdadera lectura.

Puesto que es evidente que el aprendizaje de la lectura no se hace únicamente en la escuela, ya que empieza antes que la escuela, nada justifica mantener al niño, bajo el pretexto de su corta edad, extraño a nuestro propio uso del escrito. Sin querer aprovechar a toda costa todas las ocasiones, se trata, de manera natural y distendida, de informar al niño de lo que nosotros pedimos al escrito. y hacerle así testigo de nuestros actos de lectura.

(1) Grandes almacenes como «Galerías» o «El Corte Inglés» N. del T.

No todas las lecturas se prestan a este postulado. Sin embargo, cuando al conducir un coche vemos en una pancarta que no quedan más que 7 kilómetros, no basta con decirle al niño que «llegaremos pronto». Al comunicarle la información podemos también indicarle cómo la hemos obtenido. Sin explicación, el niño está privado de la posibilidad de comprender un poder que, por tanto, no tiene nada de misterioso. A través de las muchas situaciones de este tipo que ofrece la vida diaria el niño descubre que el escrito admite preguntas, que el escrito informa, procura placer porque es sugeridor —la pantera negra— y porque las palabras, y aún más las frases, tienen un significado concreto.

En familia

La vida familiar está llena de ocasiones para un niño de ser testigo de las relaciones que los adultos mantienen con el escrito, pero hay que ir más lejos, asociando al niño y haciéndole cómplice de esas relaciones. Eso es lo que corrientemente se hace con el oral. ¿Qué mamá dudaría en decir a su bebé: «te voy a poner un jersey porque hace fresco»? No hay nada de artificial en esta frase. Al contrario, se trata de una relación natural que mantienen madre e hijo, y es ese diálogo, establecido sin premeditación, el que constituye una ayuda permanente.

De igual manera hay que proceder con el escrito. La mamá puede consultar con el niño el catálogo para escoger una almohada. Le puede pedir que busque con ella la página donde se encuentran las almohadas gracias a las fotos. Luego, la mamá le hará participe y le enseñará las informaciones escritas complementarias. Cuando el abuelo escribe en una carta unas líneas destinadas al niño, no debemos contentarnos diciéndole: «Tu abuelito te manda un beso», sino que le enseñaremos y le leeremos el pasaje de la carta que le está destinado. Subrayemos, de paso, el interés que supone dirigir al niño cartas o postales.

Así asociado, el niño aprenderá el papel del escrito siguiendo su propio ritmo; dará progresivamente un sentido a ciertas palabras o frases relacionadas con su propia vida: el título de un periódico, el nombre de un personaje de la T.V., el título de una emisión que le gusta, etc.

Con frecuencia apresurado y sin prestar atención, el adulto omite añadir comentarios a sus actos. Y es una pena, porque priva al niño de una ayuda natural y continua.

Dejemos el inventario de las ocasiones que se le ofrecen al niño para encontrarse con el escrito en su vida en familia y detengámonos en la situación privilegiada del juego.

El juego

La lengua escrita es, en sí, fuente de juego, puesto que abre un camino a la imaginación. Puede ser la base de ciertos juegos o puede contribuir a aumentar su interés. Esos juegos existen: «utilizan las estructuras y modalidades de juegos

clásicos muy conocidos (la oca, por ejemplo); la voluntad educativa de ayudar al niño en sus aprendizajes, particularmente en el de la lectura, conduce a reservar para el escrito un lugar importante. La única manera de evitar que esta intención educativa transforme, a los ojos del niño, el juego en pretexto, es de conferir al escrito un papel esencial: aumentar el interés lúdico, favorecer las diversas estrategias de los jugadores, contribuir a que el juego sea de calidad...» (1).

Un ejemplo:

No es raro que un niño pida que se le cuente una historia. Le podemos proponer el inventar una a partir de personajes, hechos, lugares escogidos por él, etc. Esa elección puede hacerse a partir de pequeñas etiquetas, que escogemos al azar, en las que, por ejemplo, leeremos: «un oso al que le gustaban las flores», «un gigante muy tonto», «la caverna del dragón», «una terrible tormenta», etc. Esas etiquetas, clasificadas por categorías en cajas diferentes, constituyen los ingredientes de la historia que haya que contar (y que inventar). El niño saca las etiquetas, el adulto le comunica el contenido y le enseña el escrito que el niño terminará por reconocer él mismo, pasando de ser testigo a ser actor.

Insistimos: el niño, en su interacción con el escrito, desarrolla sus *propias* estrategias de lector, que, sin duda, evolucionarán hasta mejorar los comportamientos actuales del adulto. Pero lo que le hará evolucionar será su propio cuestionamiento del escrito y no la contemplación del comportamiento del lector adulto que es, por definición, muy poco exteriorizable.

Los libros

Otras formas permiten entrar de manera muy positiva en el escrito, apropiándose. A muchos niños les gusta que les leamos libros. Con frecuencia, velan celosamente sobre el respeto estricto del texto tal como se les leyó la primera vez. Sin embargo, el adulto puede dejar de ser una máquina de lectura al servicio del niño para convertirse en interlocutor y crear otro tipo de relación con el escrito: hojear un libro, del que ya conocemos la historia, para encontrar tal personaje, un detalle que nos gustó, para reconocer el nombre del héroe preferido o para hacerse releer un pasaje particularmente agradable...

Tales prácticas, el juego de la historia-sorpresa o el viaje a través de las páginas de un libro, rompen con la idea de que no hay más que un tipo de lectura, la lectura lineal, que empieza por la primera palabra para terminar por la última. El niño, de observador pasivo, se transforma él también en interrogador del escrito. Aunque el niño no haya adquirido autonomía en el acto de leer, se sitúa ya con relación al escrito como lector.

(1) Extracto del fascículo de acompañamiento de los juegos publicados por O.C.D.L.-M.D.I. con el título «LEER PARA JUGAR», producidos por la A.F.L. EDICINCO prepara una edición castellana de este material.

Nuestra preocupación constante aparece ahora con claridad: permitir que el aprendizaje de la lectura se opere de manera tan natural como el del lenguaje oral. Pero, en este tema, nuestros recuerdos escolares no están tan lejos..., y debemos tener cuidado en no dar lecciones, lo cual sería la manera más segura de bloquear el incipiente aprendizaje. Para un niño pequeño, la introducción artificial de un escrito sería tan nefasto como la costumbre actual de mantenerlo alejado del escrito.

La observación de los niños en la biblioteca nos ayuda a comprender cómo leen. Les gusta juntarse dos o tres para «hojear» los libros. Buscan las páginas que les interesan para encontrar una palabra o un dibujo, dan su opinión sobre la interpretación de los hechos: «Hay muchas aspirinas», dice Angela al leer un libro que se titula «Los problemas de un director de escuela» (1); «es porque el director está muy enfermo»; «no», replica Luis, «es porque quiere estar enfermo, y toma muchas aspirinas..., ¡un avión lleno de aspirinas!». Estas discusiones, y el recurso ocasional al adulto para que les ayude a encontrar la información, constituyen un proceso determinante en la construcción del saber leer.

Si para leer un texto, es decir, comprenderlo, hay que poseer un 80% de la información que contiene (véase capítulo II), nos damos cuenta, a través de sus conversaciones que los niños precisan un conocimiento previo de la historia que les permitirá más adelante poderla leer realmente.

De la misma manera, la información captada en una película permite a los adultos poder leer más fácilmente la novela en la que se basa la película (2). Con lo cual, el conocimiento previo del tema es una ayuda para la lectura.

Abordar así un libro, discutir sobre sus personajes, saber dónde tiene lugar la historia, imaginar otros fines, pero también cocinar, construir cabañas, ver una emisión, etc.: así es como el niño enriquece su experiencia y le atribuye un sentido a las palabras que, de otra forma, quedarían vacías de contenido.

Recordemos que leer es dar una significación al escrito. La gran mayoría de lectores, aunque sean capaces de pronunciar la palabra «holístico», no pueden leerla por no conocer su significado; por el contrario, el niño sabe leer en el reverso de una foto que él conoce bien: «Juan, un año, Puerto de Santa María», incluso si, en otro contexto, no puede leer ninguna de esas palabras.

El escrito del grupo

En la guardería, en la escuela, en las colonias de vacaciones, el niño continúa encontrándose con el escrito, al igual que en familia: catálogos, programas de T. V., periódicos, postales, álbums de fotos, tebeos, juegos, libros de cuen-

(1) Colección «École du Lac». Editions O.C.D.L.-PARIS.

(2) Es el caso, ya corriente, de las ediciones masivas de las novelas que sirven de guión a las series televisivas. N. del T.

tos, recetas de cocina, etc. *En la vida en colectividad, las ocasiones se multiplican, y las interacciones con el escrito se intensifican.*

Cuando el escrito es la mejor y a veces la única manera de responder a las necesidades de la vida colectiva, su encuentro es irremplazable.

Destaquemos dos utilizaciones importantes del escrito: la derivada de la vida del grupo y la que permite a cada cual ser una persona distinta y única.

El proyecto más importante de una colectividad infantil (guardería, escuela, colonia de vacaciones) es, antes que nada, vivir juntos. La vida colectiva obligará a los niños a situarse en el tiempo y en las actividades que les conciernen desde su más tierna infancia con tal que procuremos no apartarlos de esa tendencia natural. Ejemplos: la lista de los que tienen que ir a la biblioteca; la lista de objetos que hay que traer para tal actividad; el resumen de las actividades previstas; la relación de los fines y etapas de un proyecto...

La participación en los hechos, en los proyectos, en los conflictos y en la solución de los mismos exige la implicación de todos. Y los escritos, aun cuando reflejan la vida del grupo, no pueden ser apropiados por cada niño más que a través de esta implicación. El alumno responsable del material que se utiliza en un taller es el único en servirse de la lista preparada al efecto. Pero si surge algún problema el grupo entero debe referirse a esa lista. Supongamos que cada alumno, usuario de un taller determinado, está obligado, mediante un sistema de etiquetas, a señalar el material que hay que renovar. En este caso el mismo escrito será usado *personalmente* por cada niño. Sin embargo, si alguno de esos usuarios no respeta la consigna dada, la responsabilidad recae sobre el grupo entero.

El escrito del grupo está constituido, pues, por esa interacción entre escritos que se refieren a las actividades o a la memoria del grupo y escritos que se refieren al lugar o al papel desempeñado por cada individuo en el seno del grupo.

En todo proyecto, el grupo necesita conocerse: saber quién está en clase y quién falta (cada niño da la vuelta al llegar a la etiqueta con su nombre que está colgada en la pared); saber quién se llama Ana, Beatriz o Andrés (cuadro con las fotos y los nombres de cada miembro del grupo); saber quién es el mayor, quién tiene hermanos, dónde vive cada uno... En este inventario de informaciones, cada uno dice de sí lo que juzga necesario, lo que le permite afirmarse y darse a conocer.

El escrito personal

Los niños también utilizan textos de información o de comunicación que ellos emiten o reciben. Junto al escrito social, aparece, pues, el escrito personal. Es difícil describirlo, puesto que su variedad es muy grande. Pensemos, en pri-

mer lugar, en las etiquetas con su nombre que le sirven al niño para poner su marca sobre sus dibujos, un libro o cualquier otro objeto. Pero el escrito personal es en realidad más sutil: es el pedacito de carta que se guarda en la caja de los tesoros, junto con un billete de autobús, una concha marina; o es el libro viejo y desencuadernado del que no quiere separarse el niño, etc.

A medida que el niño crece, cada vez ejerce más poder sobre su propia vida y su entorno, y, por consiguiente, sobre el escrito. Ya no espera la misma intervención del adulto que debe continuar ayudándole, por supuesto, pero sin sustituirle a él. Examinemos lo que puede ocurrir con el programa de T.V. Si, cuando era muy pequeño proponíamos al niño «mirar» juntos el programa, ahora ya podemos decirle que lo consulte sólo, y si no encuentra la información que busca le indicaremos algunos puntos de referencia que le ayuden a encontrar esa información: «¿sabes qué clase de emisión quieres ver? «Mira en el sumario, a ver en qué página debes buscar», etc. De testigo, el niño ha pasado a ser actor. El niño interroga el escrito y nosotros debemos ayudarle a encontrar las respuestas rápidamente.

El niño necesita leer para jugar, fabricar, actuar, informarse, distraerse. Pero aceptar que un niño tarde quince días en leer una novelita es hacerle un flaco servicio. En esas condiciones, el niño no puede establecer ninguna relación con el escrito y el aburrimiento que sufre le aleja de la verdadera lectura. Un niño de siete a diez años debe ser capaz de escoger sus lecturas en función de sus intereses: los animales, el fútbol, los cuentos, el bricolage...

¿Y si no le gusta leer?

En cualquier caso, no es forzándole como el niño llegará a ser lector, sino más bien hablando con él de los temas que le preocupan y de lo que le gustaría saber de los libros que nos gustan y de los que a él le gustan (tebeos o albums ilustrados, por ejemplo).

Aparte de las ayudas técnicas que se estudian en el Capítulo V de este libro, lo importante es hacer evolucionar la idea que el niño se hace de la lectura y de no dejarle creer que la lectura tiene existencia por sí misma, al margen de todo proyecto y de todo interés.

Es lamentable, en este orden de ideas, que la sociedad no piense con más frecuencia en los jóvenes lectores. Los redactores de periódicos y revistas para adultos podrían incluir en sus publicaciones artículos destinados a los niños cuando esas publicaciones traten de un tema susceptible de interesarles. Más aún, radio y televisión deberían concebir emisiones destinadas a los niños sobre los libros y los periódicos.

Los comerciantes sí que han comprendido desde hace mucho tiempo el interés de dirigirse a los niños, incluso demasiado a veces. Los municipios, los productores de espectáculos y conciertos, las salas de deporte, las bibliotecas, deberían redactar sus informaciones preocupándose de que éstas lleguen a los jóvenes que, en tanto que personas, merecen estar informados con el fin de lle-

gar a ser los actores de sus propias elecciones. Bastaría, como saben hacer muy bien los publicistas, con redactar carteles, anuncios o artículos utilizando los medios apropiados a la edad de los destinatarios.

En la escuela

El escrito; ya lo hemos visto, tiene un papel importante en la vida del grupo. En la escuela, el niño debe leer escritos propios a la vida escolar, tales como las fichas de matemáticas o de ortografía. Sin embargo, aquí también, los escritos más importantes son los que el alumno utiliza para llevar a cabo sus actividades. En una escuela podrían circular muchos escritos: información sobre lo que pasa en el exterior, informaciones con destino a las familias para darles a conocer los proyectos de la escuela y sus necesidades, correspondencia, informaciones para preparar un viaje de estudios, revistas, novelas, libros de documentación que llegan a la biblioteca, etc. Con frecuencia, esos escritos exigen un tratamiento especial, y los niños podrían hacer los resúmenes, las presentaciones, escoger los fragmentos más característicos...

*
* *

Si nos fijamos como objetivo el conjugar las actitudes de la familia y de la escuela, cualquiera que sea la edad del niño, es de esperar que todos los niños llegarán a poseer un buen dominio de la lectura, de la que sabrán servirse para comunicarse, para aprender y para soñar. Nos quedará aún el ayudarles a mejorar sus progresos técnicos, en particular la rapidez, para que prosigan su aprendizaje..., y el desarrollar sin descanso el campo de sus conocimientos e intereses para que la lectura llegue a ser, para ellos, un instrumento de inapreciable valor.

CAPITULO V

Si padres y maestros hablaran de lo mismo...

¿Que ayudas a la lectura habría que utilizar?

Este capítulo comprende dos partes:

1. Cómo ayudar a su hijo.
2. Cómo ayudar a sus alumnos.

De lo que se deduce que la primera parte describe lo que ocurre en casa, y, la segunda, lo que ocurre en la escuela. Pero nosotros ponemos nuestra mayor esperanza en un conocimiento recíproco que haga posible el diálogo entre los co-educadores del niño.

I. COMO AYUDAR A SU HIJO

Si tiene menos de cinco años

- *Ayúdele a tomar conciencia de la utilidad del escrito.*
- Enséñele, si va usted en coche, la pancarta indicadora que señala la dirección que usted debe tomar; si usted está en unos grandes almacenes, enséñele el rótulo que le permite orientarse; si está en el Metro, enséñele la pancarta que indica la dirección en la que usted va.
- Si usted hace un bizcocho, utilice la receta con el niño, indíquele las informaciones que la receta le da, reúna junto con él los ingredientes indicándole el letrero de cada bote o paquete.
- Si usted lee las instrucciones para el uso de un aparato electrodoméstico que acaba de comprar, dígame al niño que allí le explican a usted cómo hacer funcionar el aparato.
- Si usted necesita un número de teléfono, búsquelo en la guía con él.

- Si el niño quiere comprarse un juguete o una prenda, consulte el catálogo con él; enséñele cómo hace usted para encontrar las páginas que le interesan y las informaciones que el catálogo le proporciona.
- Si usted recibe una carta, enséñesela, dígame quién la envía, cómo está escrita, de qué habla.
- Si el niño mira la publicidad en la tele, explíquele el escrito que aparece en la pantalla.
- Cuando mire el anuncio de un espectáculo, muéstrole dónde se encuentran las informaciones que usted busca: el título, el lugar y la hora.

En resumen, haga que el niño se interese a la actividad que usted desarrolla como lector, a sus actos de lectura, y, sobre todo, no crea que tal o cual cosa no interesa al niño porque no sabe leer.

- *Cuéntele historias, enséñele los libros de los que esas historias han sido extraídas, comente con él las ilustraciones, las frases que cuentan la historia, vuélvase a leer si el niño se lo pide, déjele el libro para que pueda mirarlo solo y contarse la historia hojeándolo. (Existen muchos libros en los que el texto cuenta lo mismo que la ilustración.)*
- *Si el niño se hace una pregunta (por ejemplo, ¿qué comen las arañas?), háblele de lo que ya él sabe sobre ese tema, dígame que ciertamente hay una respuesta en algún libro, ayúdele a encontrar ese libro fijándose en el título, en la ilustración de la portada; muéstrole cómo puede descubrir rápidamente la respuesta sirviéndose de las ilustraciones y el índice.*
- *Cómprele juegos de sociedad que contengan un escrito asequible a su edad. Mejor aún, fabrique usted mismo algunos juegos inspirándose en el estilo de esos juegos. Y juegue con él.*

Si tiene más de cinco años

- Continúe el trabajo emprendido: confíe a su hijo algunas tareas en las que tenga que utilizar sus competencias de lector.
Algunos ejemplos:
 - Pídale que prepare, con la ayuda de una receta, los ingredientes necesarios para hacer una tarta,
 - pídale que busque él mismo en la guía telefónica el número del amigo a quien quiere telefonar,
 - pídale que busque en el catálogo las informaciones sobre el juguete que desea comprar,
 - pídale que busque en el periódico el programa de la tele y, en ese programa, las informaciones que conciernen a la emisión que desea ver.
- Ayúdele a conocer mejor los libros. Enséñele el título, el nombre del autor,

del editor, el índice, las ilustraciones. Hágame conocer diferentes tipos de libros: álbumes, tebeos, documentales...

- Ayúdele a escoger los libros haciéndole precisar sus deseos. Llévele a la biblioteca municipal, enséñele la manera de encontrar los libros que corresponden a su interés del momento. Hable con él de los libros que ha escogido, a partir de las imágenes, a partir del texto.
- Si el niño se hace una pregunta, ayúdele a precisar qué es lo que sabe ya sobre el contenido de esa pregunta, ayúdele a encontrar el libro documental que contiene la respuesta. Muéstrole cómo servirse de un índice, de las imágenes, de los subtítulos, para que pueda obtener, lo más rápidamente posible y sin necesidad de leer todo, la respuesta a su pregunta.

Con estas intervenciones conseguirá que su hijo sea consciente de la utilidad del escrito, con lo que usted desdramatiza el aprendizaje de la lectura. El niño, al estar en situación de lector, se dará cuenta de que es capaz de leer. Y eso le procurará a usted un bien mayor que a su propio hijo...

Dos aspectos importantes de las ayudas:

- Explícite el comportamiento del lector. Enséñele al niño lo que usted hace mientras lee. Muéstrole que usted lee con la vista; que sus labios no se mueven; que, cuando lee el periódico, usted no lee todo, que escoge, utiliza los titulares; que cuando lee un libro, primero lo hojea para saber de qué trata, lee el resumen, el índice...
- En lo que concierne a la escuela, no pronuncie delante del niño ningún juicio negativo sobre las prácticas de la enseñanza. Eso le perturbaría. Dígame que lo que él hace en la escuela (si le hacen leer en voz alta, por ejemplo), es para verificar algunos detalles, pero que, en casa, debe leer silenciosamente, puesto que ustedes, sus padres, saben que él sabe leer.

Interésese en lo que hace en la escuela pidiéndole que le hable de las historias que ha leído.

• *Y sobre todo:*

- Ayúdele a constituir su biblioteca dándole a conocer escritos de diferentes tipos.
- Ayúdele a leer con sentido crítico, a confrontar las respuestas aportadas por varios escritos sobre un mismo tema, a comparar las ilustraciones, a juzgar la organización de un libro documental.

Esta avalancha de consejos no debe conducirle a usted a acosar a su hijo, hasta fatigarle por su exceso de celo. La relación con el escrito debe ser igual de natural y relajada que la utilización del oral.

II. COMO AYUDAR A SUS ALUMNOS

En el jardín de infancia y en preescolar (de 2 a 5 años)

- *Haga posible en su escuela el recurso al escrito funcional.*

— *En cada taller o actividad, incluya el escrito y facilite las ayudas necesarias para su lectura.*

En el taller-cocina, por ejemplo, utilice recetas de verdac; prepare ayudas para leerlas: carteles, murales, ficheros en los que el nombre está asociado a un soporte-imagen «normal» fuera de la escuela (ejemplo: la palabra harina estará asociada al paquete de harina de una marca conocida), ficheros en los que los verbos están asociados a imágenes o fotos que permitan evocar la acción sin ambigüedad. Enséñele a los niños cómo se clasifican las fichas del fichero, cómo encontrar el significado de una palabra que se desconoce. *Forme grupos heterogéneos.* En esos grupos, los niños se ayudarán entre sí: los mayores facilitarán a los pequeños las informaciones que necesiten para poder utilizar las ayudas propuestas.

Monte un taller de «juegos de sociedad» y equípelo con juegos que también tienen los niños en casa y que contienen escritos que hace falta leer para poder jugar. Consagre el tiempo necesario para enseñar a los niños cómo utilizar esos juegos.

En los talleres o en los lugares de la clase donde se realizan actividades precisas (el rincón de la lectura, o de los disfraces...), defina por escrito las consignas necesarias sin olvidar, por supuesto, las ayudas ya descritas anteriormente. En esas actividades, la lectura estará integrada al juego. El niño podrá escoger entre recurrir a ella o no.

En los espacios para juegos, ponga a disposición de los niños una serie de ayudas que les permitan ejecutar, en pequeños grupos o solos, un cierto número de acciones sin recurrir al adulto.

La utilización funcional del escrito en todas las actividades citadas no es posible si el niño no dispone de información previa suficiente sobre la actividad que esté desarrollando: un niño de cinco años no puede utilizar una receta para hacer una tarta salvo si ya ha participado en otras sesiones del taller-cocina y si ya tiene sobre esta actividad un cierto número de informaciones; por ejemplo, que hacen falta ingredientes, que las posibilidades son relativamente limitadas y que hace falta efectuar un cierto número de acciones que, igualmente, son siempre las mismas (romper, cortar, mezclar, añadir, verter, untar...). Sabe también que la receta contiene las informaciones que necesita. Lo que es válido para la lectura de una receta lo es también para cualquier otra lectura.

— *Dote su escuela de una Biblioteca-Centro de Documentación que sea un lugar agradable donde el niño pueda aislarse y soñar con cuentos e imágenes, un sitio donde él pueda encontrar documentos que contienen respuestas a las preguntas que él se hace. Que el niño descubra ese escrito con usted. Ayúdele a*

tomar conciencia de la manera de cómo está ordenado en las estanterías, ayúdele a utilizar un índice, los titulares, las ilustraciones, para encontrar rápidamente las informaciones que busca. Preséntele obras variadas. Así sabrá que ciertos libros cuentan historias (historias de risa, historias de miedo...), que otros proporcionan información...

— *Asocie a los niños a las posibles utilizaciones del escrito en las interacciones entre la escuela y su entorno social: notas a los padres, cartas al municipio, a las asociaciones locales...*

— *Ayúdeles a utilizar el escrito funcional de los adultos. Por ejemplo, si debemos telefonar a los viveros que nos suministran los bulbos que deseamos plantar, dígalos que el número está en la guía e indíqueles como encontrarlo.*

En el marco de un proyecto, como podría ser la gestión de la merienda diaria, o la preparación de un espectáculo excepcional, si el grupo ha decidido efectuar ciertas compras, ayúdeles a construir la lista de lo que van a comprar y, ya en la tienda, enséñeles que uno puede orientarse por las etiquetas de las estanterías. Antes de realizar las compras, si el tipo de material lo permite (compra de juguetes...), proponga a los niños que consulten los catálogos.

De los 5 a los 8 años

- *Las actividades emprendidas en preescolar deben continuar.*

Las situaciones de recurso funcional al escrito se multiplican y se diversifican.

— En los talleres y actividades de producción y de juegos, los niños utilizan el escrito en forma de pequeñas notas, recetas, reglas, instrucciones, así como las ayudas necesarias para la lectura de esos escritos. No habrá otra condición previa para leer que saber servirse de esas ayudas.

— Las interacciones con los escritos sociales ocupan, por el hecho de la mayor autonomía del niño y de su mejor integración en el grupo, un lugar más importante. Las informaciones que llegan del entorno social (otras clases, administración de la escuela, municipio, padres de alumnos, asociaciones...) en forma de cartas, prospectos, carteles, deben ser comunicados a los niños. Y el maestro debe ayudar a explorar esas informaciones para extraer su significado. Por ejemplo, si se trata de un cartel, habrá que buscar qué espectáculo anuncia, lugar, fecha y hora, precio de las entradas, etc.

La lectura de tales escritos no es, de ninguna manera, una lectura integral. La ayuda deberá consistir en la toma de conciencia de las preguntas que podemos hacernos a propósito de ese escrito (tipo de espectáculo, lugar, fecha...) y sobre la manera de cómo esas informaciones están organizadas. Aportando esa ayuda, le permitiremos al niño la posibilidad de poder interrogar ese mismo tipo de escrito en otras situaciones.

El incremento de actividades, la mayor riqueza de proyectos hará necesario recurrir a escritos sociales cada vez más variados: guías, catálogos, programas de televisión, prospectos, periódicos... La ayuda consistirá, primeramente, en hacer que el niño conozca el tipo de escrito que contiene la información que busca (guía telefónica, programa de tele). La ayuda tratará, luego, de la manera de utilizar ese escrito (si busco un número de teléfono, primero busco la ciudad y luego el nombre de la persona, que no está en cualquier página).

— El escrito deberá ser también un medio de conservar ciertas informaciones: las reglas de vida que el grupo se ha dado, las proposiciones y decisiones adoptadas durante la elaboración de un proyecto... Recurriremos a ellas cada vez que el grupo lo necesite o que la realización de un proyecto lo exija.

— El escrito permitirá también a los niños comunicar con el exterior. Se pueden hacer carteles o murales para difundir las producciones y sugerencias del grupo (espectáculos, presentación de libros, proposiciones en cuanto a la organización de la escuela). Escribiremos a los padres, a las asociaciones, para solicitar las ayudas necesarias o para pedir su opinión sobre alguna propuesta del grupo.

En esas actividades de producción de escritos, los niños deberán disponer de las ayudas específicas: diccionarios, ficheros, cuadernos, repertorios, escritos repertoriados en clase. Como en las actividades precedentes, el maestro iniciará a los alumnos en la utilización de esas ayudas.

— Como ya hizo en la escuela de párvulos, el adulto deberá guiar a los niños en la Biblioteca-Centro de Documentación. Se consagrará el tiempo necesario para iniciar a los niños en su organización y en conocer la diversidad de los escritos que la componen; deberán saber dónde encontrar los álbumes, los ilustrados, los cuentos, los libros de documentación. Debemos enseñarles cómo pueden, gracias al fichero de materias, encontrar el documento que contiene la información que buscan.

• Las *sesiones de enseñanza* tendrán como finalidad específica explicar al niño cómo está organizado un libro (título, índice, ilustraciones) y cómo se pueden interpretar los indicios que contiene. Durante esas sesiones con grupos limitados los alumnos irán aprendiendo a encontrar, lo más rápidamente posible, la respuesta a preguntas planteadas a partir de sus preocupaciones; por ejemplo, buscaremos qué comen las arañas, las serpientes, con qué se fabrica el vidrio. Habrá que encontrar el documento con ayuda del fichero de materias, explorando su índice, los subtítulos, las ilustraciones... El maestro permitirá que los niños inventen estrategias eficaces. En esta búsqueda, el maestro utilizará las capacidades de reflexión del grupo. ¿Por qué Fulanito lo ha hecho con tanta rapidez? ¿Cómo lo ha hecho? ¿Cómo podríamos hacerlo nosotros?

Estas actividades sistemáticas permitirán al niño darse cuenta de la variedad de respuestas que el escrito ofrece, y que esas respuestas le facilitan su autonomía en el trabajo de exploración. Se organizarán presentaciones de libros a

base de montajes de diapositivas, o de historietas tipo tebeo; exposiciones sobre un tema determinado (historias para reír, de miedo, de animales...), o sobre un género preciso. Todo ello con la colaboración de otras clases de la escuela.

De forma más puntual, en el transcurso de las sesiones en la Biblioteca-Centro de Documentación, el adulto hablará con el niño sobre los proyectos imaginados por éste: sobre un tema concreto, pero también sobre sus ilusiones y fantasías o para recordar una historia, un personaje, una emoción, para relajarse, sentirse bien, ver cosas nuevas, etc. y le sugerirá que consulte los libros más diversos. Le enseñará cómo hacerse rápidamente una idea del libro que necesita, eliminando los que no le interesan o los que no corresponden a sus capacidades de lector. Estas intervenciones no serán hechas sólo por el adulto: inevitablemente se establecerán también entre los niños si nos preocupamos que frecuenten la Biblioteca en grupos heterogéneos, y que desarrollen intercambios entre ellos.

— Hará falta también, como en preescolar, crear un taller de juegos de sociedad. No hará falta ninguna enseñanza previa a la práctica de esos juegos: el niño deberá leer para poder jugar, y leyendo, es como aprenderá a leer el escrito integrado en esos juegos.

— Aparte de las ayudas ya mencionadas y que son indispensables al buen desarrollo de las actividades de aprendizaje, *existen otras intervenciones de carácter más sistemático que persiguen objetivos vinculados a las competencias del lector eficaz*. Por eso ciertas sesiones de enseñanza tendrán como objetivo la mejora de estrategias de exploración del escrito; otras, el desarrollo de la capacidad de utilización de las informaciones ya conocidas para poder anticipar mejor lo que vamos a leer, para verificar las hipótesis y para atribuir un significado al texto; otras sesiones se dedicarán al desarrollo de la habilidad perceptiva; otras, finalmente, intentarán desarrollar la memoria inmediata. Proponemos aquí algunos ejemplos que permitirán conseguir esos objetivos.

1. Una o dos veces por semana, *toda la clase trabajará sobre un escrito impreso, con el fin de poner en común y confrontar las estrategias de exploración*.

Un texto escrito por el maestro, o extraído y adaptado de libros para niños de esa edad, es propuesto a los alumnos para que lo lean. Los textos deberán estar escritos en función de la experiencia vivida por los niños y teniendo en cuenta sus capacidades como lectores. Cumpliéndose estas dos premisas los textos serán legibles: la parte desconocida del texto no sobrepasará el 10 %, y, en cuanto a las palabras que los niños ignoren, lo que ya conozcan de la historia deberá permitirles poder formular las hipótesis de sentido oportunas.

Veamos un ejemplo: En «La Historia del marino bueno,» se dice: «El marino bueno no quiere que maten a las ballenas y, entonces, se disfraza de fantasma». Los alumnos que no conozcan las palabras «ballenas» y «fantasma» podrán formular sobre estas palabras una hipótesis exacta si alguno de sus

compañeros les ha presentado el libro y mostrado las ilustraciones.

Para concentrar la información previa a la lectura, podemos también presentar a los alumnos unas imágenes en relación con el texto que van a leer. Los niños formulan diversas hipótesis e imaginan historias posibles que facilitan la anticipación. Tras un tiempo de lectura individual, se entabla el diálogo. Los niños dicen qué es lo que han entendido, justifican sus afirmaciones recurriendo al escrito, exploran el texto para encontrar la frase o la palabra que les permite apoyar sus afirmaciones (¡yo digo que «la mujer del granjero pasa el aspirador en la casita de los cerditos» porque está escrito aquí!).

Durante la discusión, los niños explican las estrategias utilizadas. Si se les pregunta cómo han hecho para descubrir la palabra «limpieza» en la frase: «La mujer del granjero hace la limpieza, pasa el aspirador...», algunos responderán que se trata de la palabra «limpieza», puesto que la mujer pasa el aspirador. Otros dirán que allí pone «limpieza» porque en esa palabra esta «pieza».

La justificación dada no corresponde, por supuesto, a lo que los niños han hecho realmente, pero la puesta en común de las estrategias descubiertas permite hacerles progresar individualmente.

Es muy importante, a propósito de estas justificaciones, diferenciar entre:

- *lo que vemos en un escrito*, a partir del momento en que lo consideramos como un objeto de observación, del que podemos hablar, a propósito del cual podemos proponer reglas de funcionamiento, y
- *lo que hacemos cuando leemos*: la toma personal de indicios, el reconocimiento global de las palabras durante la anticipación lectora, etc.

Deberán discutirse todas las observaciones que los niños irán formulando sobre lo que ven o entienden en las palabras que reconocen. Explicaremos que están vinculadas al carácter alfabético de nuestra lengua: es más fácil escribir miles de palabras con 28 letras solamente, al igual que hablamos combinando siempre los mismos sonidos. Pero explicaremos también que lo que oímos son conjuntos de palabras, y lo que identificamos con la vista son formas visuales que nos son familiares.

Por supuesto que en la palabra caballo podemos ver «ca», «ballo» o «ca» «ba» y ««llo»; o si se quiere, «cab» y «allo»; o también c, a, b, a..., etc. Pero todo esto no tiene nada que ver con la razón que nos hace leer «caballo» en la frase: «El jinete puso su cabello al galope».

La prueba es que «vemos» la palabra «caballo» a pesar de lo que está escrito. ¡Hasta tal punto que no dudamos en afirmar que se trata de un errata! Tenemos, pues, que ayudar al niño a establecer la frontera entre lo que realmente hace cuando lee y la oralización de un texto.

Esos momentos de actividad reflexiva son muy eficaces porque permiten tomar conciencia de la manera como se opera la actividad de lectura. Estas se-

siones de enseñanza deben conducirse con rapidez, y no deben durar más de 15 minutos. En ningún momento habrá lectura en voz alta. Se trataría, en ese caso, de un paso en falso en relación con el objetivo buscado.

2. Para permitir el dominio de las estructuras, las palabras descubiertas durante la actividad precedente serán escritas por el maestro en frases complejas de distintos tipos. Por ejemplo, la frase:

<i>el pelo no se lava con jabón; se lava con champú</i>

será presentada durante un tiempo muy breve (dos o tres segundos). La tapamos y el niño deberá identificarla entre varias frases muy parecidas, por el contenido o por la estructura.

La utilización de diapositivas (la frase puede escribirse sobre una diapositiva) es aún más eficaz porque permite un tiempo de presentación muy breve. Esta actividad sistemática, que se dirige a pequeños grupos de niños, no debe sobrepasar cinco o diez minutos. Permite, además, un entrenamiento de la memoria inmediata. El niño se acostumbra a tratar simultáneamente una mayor cantidad de informaciones y llega a ser de esta manera un lector eficaz.

3. Las palabras recientemente descubiertas en clase deben ser objeto de una particular atención. Se observan y se clasifican:

- en función de criterios de significado escogidos por el grupo: reunimos las palabras de animales, las de las cosas que se comen, las palabras que expresan una acción...
- en función de criterios gráficos a partir de proposiciones del grupo, etc.
- en función del orden alfabético (1) en un cuaderno-repertorio.

La utilización de estas diversas formas de clasificación, junto con la utilización del diccionario, permite que los niños sean más autónomos como productores de escrito. Durante estas actividades, se harán observaciones sobre la forma de la palabra, su composición, su parentesco con otras palabras.

4. Los ejercicios de identificación rápida permiten desarrollar la habilidad perceptiva y de concluir la familiarización con las palabras. Estos ejercicios no

(1) El conocimiento de las letras es algo evidente para un niño de 6 años que escribe a máquina, compone textos de imprenta, utiliza los diccionarios y los léxicos.

deben durar más de unos minutos, y deberán ser variados. En cada sesión, adoptaremos un solo tipo de ejercicio. He aquí alguno de ellos:

- Proyectar las palabras o mostrarlas muy rápidamente en etiquetas y pedirle al niño que las repita.
- Pedir a los niños que levanten la mano cada vez que vean una palabra determinada. Proyectar o mostrar series que contengan o no esa palabra.
- Proyectar o mostrar rápidamente una serie de palabras que pertenezcan a una misma familia semántica. Incluir una palabra «intrusa», es decir, que no pertenezca a la misma familia. Pedir a los niños que identifiquen esa palabra. Este ejercicio puede presentarse por escrito, fotocopiado y distribuido a los alumnos, que deberán encontrar la palabra intrusa y tacharla.
- Proponer a los niños series de palabras de grafía muy parecida. Pedir que rodeen o subrayen la palabra propuesta como modelo cada vez que la encuentren. Por ejemplo:

 cara casa-cama-carro-cara-caca
 caza-cara-caña-coro-corra

- Proyectar o mostrar una lista de palabras, luego una segunda lista cuyas palabras están numeradas. Una sola palabra es común a las dos listas. Pedir a los niños que indiquen cuál (diciendo la palabra o su número). El tiempo de presentación es muy breve: dos segundos por cinco palabras.

5. Otro tipo de ejercicio ayudará a los niños a movilizar todas las estrategias del lector: en un texto, el maestro borra un cierto número de palabras (una de cada ocho o diez) y pide a los niños que las adivinen. Es interesante que este trabajo se haga en grupo, porque los intercambios entre alumnos son muy fructíferos. Por ejemplo:

«La mamá bisonte sabe [] su bebé ya va a [] pronto de su vientre. Entonces, la [] bisonte se va sola, lejos [] la manada. Junto a un árbol, [] bebé bisonte viene al [] etc.»

Este ejercicio, que se inspira en las pruebas de clausura, incita a los niños a tomar conciencia de todo lo que pueden prever a partir de lo que ya saben y, por consiguiente, a practicar una lectura dinámica que busca las palabras «cargadas» de contenido que no se pueden «inventar»; las palabras que verdaderamente informan.

*

* *

Todos estos ejercicios mejoran la velocidad de lectura. Lo que aumenta el placer de leer. Pero, ¡atención!, estos ejercicios no tienen ningún interés si el niño no tiene la posibilidad de ejercer su competencia de lector en auténticas situaciones de lectura. Los ejercicios citados desarrollan las habilidades lectoras

necesarias en el acto de leer. Sirven de ayuda al aprendizaje, pero no pueden, de ninguna manera, substituir al propio aprendizaje: el niño sólo aprenderá a leer leyendo.

En cuanto a la posibilidad de establecer correspondencias entre lo escrito y lo oído, entre las letras y los sonidos, recordemos que el niño construirá ese aprendizaje como una consecuencia progresiva de su saber-leer y no, tal como hoy se pretende, como un medio o condición previa para saber leer.

De los 8 a los 11 años

El niño ya sabe que los escritos contienen informaciones necesarias al cumplimiento de sus proyectos.

Sabe que puede encontrar, en libros y revistas, respuestas a las preguntas que se plantea. Sabe que la lectura puede procurarle un placer, que le permite soñar, evadirse, emocionarse, satisfacer su curiosidad... Gracias a la actividad reflexiva sobre su conducta de lector, sabe adaptar su lectura a la situación: utiliza ayudas, explora el escrito, escoge... Se ha convertido en un lector autónomo. Sin embargo, el aprendizaje aún no ha terminado.

Si el niño no tuviera ya más ocasiones de leer, cesaría de progresar, como el que aprende un idioma y luego no lo practica nunca. Pero, ¿qué razones tiene ese niño para leer? ¿Qué motivación tiene para utilizar los escritos que correspondan a sus proyectos? La frecuentación de la Biblioteca Municipal, de las librerías, la participación a la animación de la Biblioteca-Centro de Documentación (presentaciones, exposiciones) le permitirán conocer mejor los cuentos, las novelas, saberlas escoger, sentir placer en leerlas. La utilización de la documentación necesaria para buscar respuestas a las preguntas que la escuela o la vida en común le plantean, será cada vez mayor, sobre todo si el adulto se preocupa de preservar y de aumentar el grado de autonomía del niño.

Al igual que en la etapa precedente, la frecuentación de la Biblioteca Municipal, la constitución de una Biblioteca-Centro de Documentación en la escuela y la ayuda que el maestro puede aportar a los niños y a sus familias para elegir los escritos que constituirán la biblioteca personal de cada uno, revestirán una gran importancia. El niño tendrá así la posibilidad de ejercer plenamente sus competencias de lector.

Para mejorar sus destrezas lectoras, deberá continuar con ejercicios que desarrollen sus habilidades lectoras: habilidad perceptiva, memoria visual, aptitud para recorrer velozmente el escrito, anticipación lectora.

Los ejercicios deben cubrir los fines específicos siguientes:

- Ampliación del campo visual percibido en cada fijación,
- Familiarización con el vocabulario escrito fundamental,

- Aumento de la velocidad de desplazamiento del ojo entre dos fijaciones.
- Lucha contra las regresiones oculares.
- Lucha contra el bloqueo intempestivo al encontrar una palabra desconocida.
- Discriminación visual eficaz para identificar las palabras con seguridad y rapidez.
- Rapidez de exploración de un texto para conocer su contenido y su estructura.
- Práctica de las conductas de anticipación que movilizan la información disponible para prever lo que sigue, distinguiendo entre los elementos fácilmente previsibles, que informan poco, y que, por consiguiente, podemos «no ver», y los que no podemos adivinar, porque están cargados de información nueva y que por consiguiente no se pueden pasar por alto (1).

La Asociación Francesa para la Lectura ha creado unos programas para micro-ordenadores cuya finalidad es desarrollar estas conductas, y presentan, además, la ventaja de permitir el control de velocidades de lectura y la adaptación a las posibilidades del aprendiz (ELMO Ø para niños de 5 a 8 años, y ELMO para los de 8 años en adelante).

Pero esos tiempos de entrenamiento sistemático no deben exceder jamás de cinco a diez minutos diarios. Hay que tener muy claro, además, que estos ejercicios no tienen sentido si el niño no mantiene una verdadera actividad de lector.

Sólo se aprende a leer leyendo...

*
* *

A través de todos esos consejos, se puede deducir que el aprendizaje de la lectura no se circunscribe al curso preparatorio. El aprendizaje comienza antes y continúa después con la utilización continua del escrito, ya sea en situaciones reales de lectura o en las sesiones de sistematización que mejoran los comportamientos lectores.

El entrenamiento a la lectura deberá continuar durante toda la E.G.B. No terminamos nunca de aprender a leer...

(1) Los pedagogos y responsables educativos pueden utilizar un material de entrenamiento a la lectura elaborado según estos fines. Se trata del «MATEL», adaptado a las necesidades del Ciclo Medio de E.G.B.

Cf.: J. L. López Rubio: «Matel. Un material para el entrenamiento lector basado en la lectura funcional.» Nivel I. Editorial EDICINCO. Valencia, 1986.

CAPITULO VI

La manía del control y la necesidad de la evaluación

«El dedo señala la luna,
y el ingenuo mira el dedo...»

I. LA MANIA DEL CONTROL

Hace cuatro meses, sin saber una palabra de inglés, Juan fue a Inglaterra a casa de una familia inglesa donde nadie hablaba español. Ahora vive allí; integrado a las esperanzas, a las contradicciones de esa familia. Escucha, se interesa, intenta discutir sobre lo que ve en la tele, lo que lee en la prensa; le parece que Mary tiene razón y que su padre es muy severo. Cuando no comprende algo, pide que se lo expliquen. De vez en cuando se ayuda con un diccionario. Sus amigos ingleses piensan que se las «arregla» cada vez mejor, y es cierto. Ya no tiene dificultades insuperables para entenderse con los jóvenes de su edad con los que va a participar en ese viaje preparado conjuntamente desde hace tiempo: ya no se pierde en Londres y, en las tiendas, sabe hacerse comprender. Cuando no comprende o no consigue hacerse comprender, él es el primero en darse cuenta y en lamentarlo más. Entonces, se hace preguntas a sí mismo y busca otra manera de expresarse. Utiliza su fracaso para hacer progresos.

La vida en la que está ahora implicado, la aprobación de los demás y la importancia de la comunicación son los que le dan la medida de su progreso y le indican el camino por el que debe continuar. Juan es el primer informado sobre sus propios progresos y fracasos; los demás le ayudan a que él sea su mejor juez.

Nadie le pide que haga frases carentes de sentido vital o que le cuente a alguien una historia que ya conoce (y que, de todas maneras, no le interesa), a partir de una serie de tres dibujos. Nadie necesita controlar lo que Juan sabe decir, puesto que lo que él sabe decir es utilizado por todos los que conviven con él. La sanción permanente de sus progresos se efectúa a través de una comunicación que se enriquece y le satisface cada vez más. Juan está atento a lo que no va bien, y los que le rodean también están atentos, puesto que todos están

implicados, ya que lo que no va bien obstaculiza el intercambio que todos desean. Juan se esfuerza, recurre a quienes le rodean para pedir explicaciones, para que le repitan lo que le han dicho, para hacerse explicar algo de otra manera, para escuchar lo que no sabe decir, etc.

El juicio sobre su propio aprendizaje no se puede separar de su propia acción de vivir; los criterios de enjuiciamiento son los de su propia acción; tienen la misma naturaleza, y se aprecian en relación con el proyecto en el que la acción se desarrolla.

Una cosa es aprender y otra, recibir enseñanzas

Ahora que está en Inglaterra, Juan compara su manera de progresar con lo que él vivía en el Instituto cuando sus profesores le enseñaban el alemán o las matemáticas. Y se da cuenta de la diferencia: en el Instituto no era necesario hablar alemán ni utilizar las matemáticas para solucionar un problema que se le planteara al grupo o a un individuo. En la escuela no es posible aprender cuando no tenemos nada más que hacer que aprender. Nos ponen ahí para aprender y no para vivir juntos. Por eso, no aprendemos más que recibiendo una enseñanza. Se le ha enseñado el alemán a Juan, pero no lo ha aprendido nunca. No lo ha construido a partir de su propia vida; ha intentado construirlo a partir de situaciones artificiales para poderlo utilizar posteriormente en situaciones reales.

Conclusión: no hay en la enseñanza ninguna posibilidad de sanción funcional integrada a la acción, puesto que no hay acción. En esta familia inglesa, Juan controla permanentemente su *auto-evaluación* y su *auto-ajuste*, en los que participan activamente todos los demás a través de sus reacciones, su incompreensión, su impaciencia, sus solicitudes. En el Instituto, no. Con respecto a qué necesidad podría medirse esa auto-evaluación? ¿Respecto al éxito de qué acción podría sentir Juan en sí mismo su nueva manera de ser «hablador» de alemán?

El control es una preocupación del que enseña por su propia enseñanza

La única referencia posible no es funcional: se va a comparar a Juan con los efectos supuestos de la enseñanza que se le imparte. Se va a controlar si Juan sigue «normalmente» la enseñanza del alemán, y se llegará a la conclusión de que Juan aprende «normalmente» el alemán. Todos los que, después de haber estudiado durante años una lengua extranjera, han tenido que preguntar a alguien en esa misma lengua: «¿qué carretera hay que tomar para ir a tal sitio?» comprenderán la diferencia.

El control es una preocupación vinculada a la enseñanza, mientras que la evaluación aporta al sujeto informaciones sobre su aprendizaje.

Una prueba de que el control no concierne al aprendizaje es que el control ha dado lugar siempre a una sanción de naturaleza diferente de lo que se esté aprendiendo: una recompensa, un castigo, una nota, una clasificación, el cuadro de honor, etc.

El maestro está obligado a controlar, puesto que no hay funcionalidad en la situación en la que el aprendiz está implicado. Esta evidencia se pone de manifiesto en la lectura: cuando un adulto pone ante los ojos de un niño un texto intenta verificar el provecho que ha sacado de su enseñanza, y en absoluto el provecho que el niño ha sacado de esa lectura. «Lee esto», «Pero, ¿para qué?», debería responder el niño.

El control refleja la actividad del controlador, y no la actividad del controlado: «Dime cómo controlas y te diré cómo enseñas... Y te diré, también, quién eres...»

Sin olvidar el uso del control como medio de presión. «Si yo no controlara, no aprenderían las lecciones...» ¿No está reproduciendo el maestro su propio estatuto de especialista controlado?

Menos mal, piensa Juan riéndose, que cuando era un bebé, sus padres sabían, sin haber reflexionado sobre el hecho, que él iba a aprender a hablar viendo y no recibiendo una enseñanza del habla que hubiera comenzado por los sonidos y las palabras más simples... ¡De buenas se escapó Juan! Y con él todos los niños que saben hablar porque han podido aprender, y «aprenderse», gracias a las ayudas disponibles del medio en el que viven. El sistema no falla nunca. Sin embargo, ¡cuántos fracasos en la enseñanza! Y eso, ¡a pesar de los controles!

Los controles deben verificar la calidad de las ayudas que ofrecemos...

Porque, ¿para qué los controles?

Lo hemos dicho ya; Juan no ha necesitado ningún control cuando, siendo bebé, aprendía su lengua materna, o a andar; tampoco los necesita para aprender el inglés. Si no hubiese hablado a los tres años, o si se hubiera caído sin cesar, su familia se habría inquietado y hubieran procedido a una serie de exámenes.

Si se rompe un brazo, la escayola no curará la fractura, pero ayudará a Juan a curarse. La radiografía va a permitir controlar si la escayola juega ese sutil papel. Los controles no tienen sentido más que en relación con las ayudas que ofrecemos; en sí, serían incluso peligrosos (conocemos, por ejemplo, los efectos de los rayos X). No se trata de conducirse como el jardinero que desenterraba cada mañana el grano que había sembrado para verificar que no había nada anormal y que el riego de la víspera había sido eficaz.

Y, por tanto, eso es lo que se hace con la lectura, en clase y en casa. *Los actos de control de la lectura son actos de anti-lectura.* Si usted ha sido sensi-

ble a lo que hemos dicho hasta aquí, ya sabe que un lector es alguien que sabe lo que busca en el escrito, que lo explora con los ojos anticipando los indicios que le van a permitir encontrar las respuestas, que integra la información nueva a lo que ya sabe, emitiendo así un juicio que le conduce a cesar o a proseguir su búsqueda. Y esto sucede igualmente en la lectura de una novela como en la consulta de una receta de cocina.

No existe ningún medio de controlar esa conducta desde el exterior sin que el lector se dé cuenta, ni de controlar ese comportamiento (que supone deseo, interés y búsqueda por parte del lector) en una situación artificial cuya finalidad no es algo que preocupe al lector, sino algo que preocupa al controlador. La manera de cómo Luciano, enfermo, escucharía, interpretaría y comprendería los intercambios de palabras entre el médico y su madre no puede ser controlada presentando a un Luciano, en buena salud, una conversación ficticia entre un señor que hace el papel de médico y una señora que finje ser su madre. Lo único que se mide en este caso es la capacidad de Luciano para prestarse a situaciones de «simulación».

Pero deben llevarse a cabo en situaciones reales de lectura

Y aún hay más puntos comunes (en el ejemplo citado) entre la situación real y la situación ficticia que entre un acto de lectura realizado por Luciano (por ejemplo, cuando hojea el periódico para saber si la emisión que quiere ver no es a la misma hora que la que su padre ha decidido ver) y el hecho de pronunciar en voz alta una sucesión de palabras que ve...

Esta manía de los controles de lectura atestigua la falta de confianza en la enseñanza de la lectura, por parte de los maestros y por parte de los padres. Este control no le sirve de nada al niño; es solamente una preocupación de adultos que conduce a comportamientos peligrosos. Todo el mundo llega a olvidar lo esencial, que es aprender a leer; y todo el mundo se hace el razonamiento siguiente: puesto que la lectura se controla a través de la lectura en voz alta, aprender a leer es aprender a decir un texto en voz alta. La necesidad de controlar que tiene el controlador (bien distinta de la auto-evaluación) obliga al controlado a adquirir un comportamiento específico para poder superar el control; ese comportamiento no tiene nada que ver con la lectura; más aún, es su contrario. Mientras que un examen debiera servir para controlar *una formación*, la preparación memorística que se exige para aprobarlo conduce a una verdadera *deformación*.

Cuando el maestro del curso preparatorio (1) hace leer, todos los días, a sus alumnos en voz alta, se equivoca. El saber-leer de los niños no se sitúa ahí y no ha podido evolucionar desde el día anterior. Lo que el maestro controla es lo que él ha enseñado; quiere verificar que los alumnos recuerdan su lección.

(1) Equivalente al 1.º de E.G.B. (N. del T.)

Cuando un padre de familia hace oralizar a su hijo por la noche la página de lectura, cuando el amigo de la familia le pide que lea un texto, cuando el psicólogo propone un test oral para conocer su nivel de lectura o para descubrir problemas lectores, todos, absolutamente todos, bajo pretexto de querer informarse sobre el niño-lector, le están animando a desarrollar estrategias contrarias a la lectura...

Esto no quiere decir que no haga falta seguir de cerca el aprendizaje del niño. Pero ese «seguir de cerca» debe servir para ayudar al niño en su andadura y no para imponer la norma de una preocupación de enseñanza. El seguir de cerca el trabajo se puede justificar por dos razones:

- la primera concierne al propio niño; se trata de poner a su disposición la información sobre su comportamiento lector. «Si tu proyecto es leer, yo puedo ayudarte a reflexionar sobre lo que haces.» Esta vía no conduce a un control, sino al aporte moderado de informaciones que podrán ser utilizadas por el aprendiz en su auto-evaluación. Algo así como si le dijésemos a un nadador que mirándolo desde fuera del agua parece que no nada en línea recta o que levanta sus piernas demasiado. Es poco probable que él pudiera darse cuenta por sí solo...
- la segunda razón concierne al adulto. Quien se propone ayudar, sobre todo si se trata de un maestro, debe preguntarse si lo que hace es útil para el que aprende. Pero cuando un maestro ha decidido enseñar la conjugación de los verbos para ayudar al niño a expresarse mejor oralmente y que luego desea asegurarse sobre la eficacia de su enseñanza, no es preguntando a los alumnos los verbos como podrá verificar si su expresión ha mejorado.

El campeón del mundo de boxeo no es el que mejor salta a la cuerda

Dicho de otra manera, no se pueden evaluar los efectos de una ayuda verificando cómo el sujeto se comporta en dicha ayuda, sino considerando el comportamiento global para el cual esa ayuda ha sido elegida. Así, hacer «decir en voz alta» para evaluar la lectura es tan estúpido como organizar un combate de boxeo en el que el vencedor sería el que mejor saltara a la comba bajo pretexto que saltar a la comba es un aspecto importante del entrenamiento del boxeador.

Y aun así, esta comparación es insuficiente, porque si la relación entre el salto a la comba y la práctica del boxeo se comprende, la relación entre la oralización y la lectura no, ¡en absoluto!

Vamos a considerar sucesivamente estos dos puntos:

- Cómo ayudar al niño en el conocimiento de su manera de ser lector.
- Cómo verificar los efectos de las ayudas técnicas que le aportamos.

II. LA NECESIDAD DE LA EVALUACION

Evaluar la lectura es describir los encuentros del niño con el escrito.

¿Sabe leer?

Nadie puede responder a esta pregunta, ni por él ni por nadie, a menos que nos detengamos en definir en qué consiste esa lectura.

Si un adulto quiere responder a esa pregunta, hecha a propósito de un niño, primero tendrá que hacer la lista completa de los encuentros del niño con el escrito.

¿Lee? ¿Qué lee? ¿Cómo lee?

Una vez hecha la lista, se podrá apreciar su grado de «saber-leer». Si no, no mediremos más que un «saber descifrar» que podría verificarse más fácilmente presentándole al niño un texto en latín. Todavía quedan nostálgicos que se atreven a afirmar, refugiándose en las cifras, que un niño puede ser un muy buen lector y no comprender nada de lo que está escrito: pero esta creencia en la posibilidad de transformar mecánicamente el escrito en oral suscita cada vez más desconfianza.

La pregunta: ¿sabe el niño leer? se descompone así:

- ¿qué preguntas piensa el niño formular al escrito?
- ¿Qué respuestas, satisfactorias para él, encontrará?
- ¿Qué medios utiliza?

Lo que sigue a continuación no es un cuadro exhaustivo de observaciones detalladas, sino varias pistas, fáciles de seguir y agradables de explorar.

Durante el día (o la semana).

¿Cuántos escritos ha utilizado el niño?

¿Cuál es el grado de diversidad entre esos escritos?

- escritos de la calle: anuncios, carteles, panfletos, octavillas, publicidad...,
- escritos de la casa: en juguetes, en los periódicos, en libros, en revistas, en los envoltorios de los alimentos, en el correo, en la cartera del colegio de sus hermanos, en álbumes, en catálogos...,
- escritos de la televisión: programas, títulos de emisiones, etc.,
- escritos de bibliotecas: ficción, álbumes, revistas, ilustrados, documentales...;
- escritos de la escuela: ejercicios, encuestas, correspondencia, etc.,
- escritos de grupos sociales: clubs, asociaciones, etc.

¿Para qué?

- para orientarse en la calle, en los grandes almacenes...,

- para completar una información (el título de un libro, de una película cuya foto le ha llamado la atención),
- por el placer de ejercitar el incipiente poder de leer,
- para encontrar o guardar algo (juguetes, alimentos, libros, objetos...),
- para enterarse de unas instrucciones, de un funcionamiento, de una receta...,
- para obtener una información precisa: programa de T.V., número de teléfono, horario...,
- para enterarse de las noticias: correo, periódico...,
- para tomar una decisión,
- para continuar la acción emprendida,
- para «estar» con otra persona,
- para «hacer» como otra persona,
- para documentarse sobre un tema preciso: catálogo, obra documental...,
- por una curiosidad a priori: lectura de un periódico, de una revista,
- para descubrir una nueva historia: novela, tebeos, etc.,
- para volver a encontrar una historia conocida,
- para escoger un libro, un periódico,
- para dar una información a alguien o leerle algo a alguien,
- para participar en algo que se basa en el escrito: juego, emisión de T.V.,
- para hacer un trabajo escolar,
- para proseguir una actividad en la biblioteca, etc.

¿Qué respuestas ha encontrado?

- En primer lugar, ¿ha encontrado respuestas a su pregunta?
- Y, en segundo lugar, ¿está satisfecho con la respuesta encontrada?

¿Cómo se desenvuelve ante el escrito?

- ¿Es algo laborioso, difícil o desalentador porque es un proceso demasiado largo?
- ¿Se integra bien lo que hace en su proyecto, sin que represente un rodeo en su acción?
- ¿Ha ido al escrito que corresponde a su deseo, a sus posibilidades?
- ¿Ha intentado acceder a los escritos mejor adaptados a sus posibilidades?
- ¿Utiliza correctamente el sumario, el índice, los subtítulos, el orden del libro?
- ¿Recorre primeramente el texto para hacerse una idea de conjunto, antes de emprender una lectura más pormenorizada?
- ¿Comenta con otras personas el escrito que utiliza para obtener más información, para intercambiar impresiones, opiniones?

Solamente a partir de estas observaciones podremos tener una idea de su manera de ser lector, y esto, desde sus primeros años. Porque estas observaciones no son indispensables a partir de los diez años, sino a partir de los tres o cuatro años.

Se podrá constatar que muchos niños de los que se dice que saben leer desarrollan en realidad pocos actos de lectura y que otros, que podrían considerarse pésimos lectores a través de los controles ordinarios, recurren muy a menudo al escrito.

Estas observaciones no transforman al adulto en espía o en mirón, sino que deben hacerse conjuntamente con el niño: no tiene otra razón de ser que la de ayudarlo a descubrirse a sí mismo y a mantener con el escrito interacciones cada vez más diversificadas y fructíferas.

Verificar los efectos de las ayudas, es observar los aspectos técnicos de los actos de lectura

Las observaciones precedentes tratan sobre la funcionalidad de la lectura a través de la integración, en la vida del niño, de su recurso al escrito.

Pero es igualmente interesante extraer la información sobre los aspectos técnicos que el niño pone en práctica durante sus actos de lectura. Es evidente que esos aspectos forman parte del comportamiento lector y que deben ser observados durante los actos de lectura y no en situaciones artificiales.

Algunos aspectos que deben controlarse:

- el niño fija su mirada como mínimo en palabras enteras, nunca en letras;
- cuando se encuentra delante de una palabra que no conoce, la salta e intenta adivinar su significado;
- los labios, la boca, la garganta, permanecen inmóviles, los ojos se mueven, pero no la cabeza;
- ese niño está relajado, como cuando está delante de la tele; no se observan crispaciones;
- el niño explora la página entera antes de mirar los detalles y da un sentido a la ordenación del texto en la página;
- las fijaciones son breves, los ojos son móviles, se desplazan con rapidez y encuentran fácilmente señales o indicios en el texto;
- el niño es capaz de decir lo que busca, lo que espera encontrar, cómo supone que va a darse cuenta de que encuentra lo que busca;
- cuando el niño le lee algo a alguien, los ojos se adelantan en relación con los labios; no dice todo, sino solamente lo que le parece importante, cambia eventualmente las frases. El sabe por qué el otro escucha;
- es capaz de encontrar con toda rapidez una palabra en un texto, una página en un libro, un artículo en un periódico, etc.

Estas observaciones deben hacerse también desde edad muy temprana, puesto que garantizan que el aprendizaje de la lectura se desarrolla normalmente y que el niño no adopta comportamientos nocivos. Estas observaciones deben terminar en intercambios y comentarios. Los adultos aceptarán ser, a su vez, observados por los aprendices-lectores; se explicarán las estrategias, se compararán entre sí las que utilizan los niños y éstas con las de los adultos. Recordemos que una de las dificultades de la lectura (tal vez la única) es que los niños no son jamás testigos de los actos de lectura que los adultos, sin embargo, realizan sin cesar delante de ellos.

Estas observaciones no deben generar desconfianzas. Hay que devolver la información a los niños para que reflexionen sobre su propia actividad, sin manifestar ninguna inquietud, porque ellos saben lo que es bueno para ellos. Cuando hacen una mala elección es porque su entorno no les permite hacer una mejor.

*

* *

Esperamos haber demostrado que un buen conocimiento de la lectura, asociada a una comprensión de la manera de cómo el niño aprende, transforma la visión que el adulto tiene del niño-lector.

Hay que rechazar de plano el control de la lectura. Esta palabra es moralmente mala, y manifiesta una desconfianza culpable hacia la infancia.

Pero no por eso hay que «dejar hacer» cualquier cosa pensando que todo irá bien. *Hay que comentar con el niño la información que necesita.*

Esta actitud conduce a abrir al niño caminos fértiles y resalta más, si cabe el aspecto burdo y nefasto de los hábitos que tienen aún, hoy por hoy, curso legal.

Pero, entonces, ¿la lectura es asunto de todos!

Lo que hace la superioridad de un medio familiar sobre otro no es la presencia de libros en la casa, sino el hábito adquirido de servirse del escrito. Un libro-objeto, un libro-adorno, un libro-coartada, no tienen vida más que si alguien los consulta, los interroga. La presencia física del libro no supone nada. Lo que cuenta es la posibilidad de actuar sobre él. Pero se ha generalizado la idea de que bastaría rodear al niño de un máximo de libros para hacer de él un lector. Por esa razón muchos maestros, padres, bibliotecarios, ciudadanos, reducen el problema de la lectura a un problema de medios: «Abramos bibliotecas, controlemos el precio de los libros y así multiplicaremos el número de lectores.» Desgraciadamente, no se adquiere el hábito de leer por contagio, como si fuera la gripe. Lo que transforma a alguien en lector es su capacidad para buscar en el escrito la respuesta a las cuestiones que se plantea. Al entorno social se le debe pedir que actúe a dos niveles, que, en realidad, son inseparables:

— Por una parte: explorando las *situaciones* en las que el escrito sirve como fuente de respuestas.

— Por otra, multiplicando la presencia del escrito en todos los lugares posibles para facilitar esas respuestas.

Dicho de otra manera, hay que operar una auténtica inversión de las costumbres. En vez de partir de la noción de libro «respuesta», es necesario partir de la situación «pregunta».

El problema es que no estamos suficientemente atentos a lo que los niños viven. Para asegurar su desarrollo, ¿existen lugares útiles (la escuela) y lugares inútiles (la calle, la familia...)? Por supuesto que no, el tiempo del trabajo (¿de la eficacia?) no se opone al tiempo de juego (¿de la ineficacia?). La realidad es diferente. Cada uno de nosotros implica la totalidad de su ser en todas las circunstancias de la vida. ¿Por qué privar a un niño de la lectura pretextando que hay que hacerlo en la escuela y que, además, es asunto de especialistas? Esta es la situación que observamos constantemente. El escrito cotidiano se ve redu-

cido al silencio con el pretexto que no es el escrito de la escuela, y olvidamos que, para desplazarse, para jugar, mirar la T.V., ir de compras, para vivir su vida cotidiana, el niño utiliza ya, pero no suficientemente, los recursos del escrito. En este capítulo examinaremos en qué condiciones el medio ambiente puede desarrollar relaciones benéficas entre el joven lector y el escritor.

Damos a la palabra medio ambiente su sentido más amplio, es decir, todo aquello que está alrededor del niño: examinaremos sucesivamente su situación en tres lugares: en la familia, en la escuela, en el entorno social, y tendremos bien presente que el niño circula constantemente de un lugar a otro.

I. LA FAMILIA

No nos damos cuenta de la importancia cuantitativa del escrito que entra en la familia. Tenemos la costumbre —algo superficial— de distinguir entre familias que frecuentan el escrito y las que no lo hacen. No se trata aquí de negar esta realidad y hacer como si, desde este punto de vista, todos los ambientes familiares fueran iguales. Lo que queremos decir es que, en todos los casos, el escrito está presente de una manera o de otra. El problema está en la manera de utilizarlo.

La familia recibe una carta de la abuela...

Tranquílcese, no vamos a volver a empezar..., máxime cuando se podría objetar que las abuelas ya no escriben, sino que telefonean. Es posible...

Pero hay otros escritos que llegan a las familias. No vamos a hacer aquí el inventario, cada lector podrá hacerlo refiriéndose a su propia situación; aportaremos, sólo, algunas precisiones:

— *El programa semanal de televisión*: a lo que ya hemos dicho, añadiremos que ese programa contiene una mina de informaciones que se pueden explotar a distintos niveles. Las fotos, los títulos, los juegos, los dibujos, constituyen una serie de soportes a los textos y su función es aclararlos. Permítasenos un paréntesis: nos quejamos todos de la fascinación que la imagen televisiva ejerce sobre los niños, de la pasividad de éstos delante de la pantalla. Enseñarles a escoger las emisiones, «leyendo» el programa, es una manera irremplazable de armar a los niños contra esa fascinación. Más aún, una vez terminada la emisión, volver al programa permite una reflexión sobre lo que se acaba de ver en la tele, y si, por suerte, se encuentra tiempo para comentar la emisión, entonces el espectador habrá ejercido una completa actividad y podrá desarrollar su espíritu crítico.

— *Los escritos para niños*: los padres se sienten culpables, y con frecuencia están dispuestos a gastar sumas considerables de dinero para ayudar a sus hijos a leer. Por desgracia, cometen generalmente dos tipos de errores:

- o bien compren un libro en función del interés que ellos le prestan, del valor educativo supuesto de ese libro. En este caso, se plantea la cuestión de saber si ese interés es también el del niño. ¿En qué familia no ha ocurrido que el último regalo del tío Paco (un libro sobre coches) nadie lo ha leído una vez pasado el primer momento en que todos lo hojearon superficialmente?
- o bien se pone el libro en manos del niño sin *la ayuda indispensable* para que pueda leerlo.

En el primer caso, diremos que se ha proporcionado una respuesta para una pregunta no planteada. En el segundo, que el niño, abandonado a sí mismo, no puede «entrar» en el texto: el libro sigue siendo ese objeto—sin vida del que hablábamos al principio del capítulo.

Como se puede ver, no basta con multiplicar los escritos para que el niño lea: hace falta vigilar dos niveles:

- el de la elección de los libros;
- el de la ayuda que vamos a aportar para que sean leídos.

Si la petición de información (la pregunta) proviene de la escuela (buscar documentación sobre Van Gogh, por ejemplo), es mucho más útil ir a la Biblioteca Municipal para escoger —con la ayuda del bibliotecario— un libro bien construido y de fácil acceso para el niño que ir a la librería para comprar uno, el más caro, pero incomprensible para el niño.

Repitámoslo: el niño no puede utilizar solo ciertos escritos. Necesita que le ayuden. Sin embargo, no se trata de emprender con él un trabajo de tipo escolar —hacer con él lo que creemos que haría el maestro—, sino simplemente apoyarle en la actividad que debe desarrollar en ese escrito. Le dejaremos manipular el libro, mirar las fotos, ir de un capítulo a otro, cerrarlo, volverlo a abrir. Entonces, y solamente entonces, vendrán las preguntas. A partir de ese momento, es más fácil remitir a tal párrafo, de explicarle el sentido de una palabra difícil, etc.

Pero en la vida diaria se presentan una infinidad de situaciones que no tienen el mismo carácter:

- Los documentos de tipo administrativo no son forzosamente indiferentes al niño: un papel de la Seguridad Social, una factura de electricidad, etc., son cosas que forman parte del mundo en que vivimos. Se trata de escritos que creemos inaccesibles, pero sobre los cuales un niño de 9-10 años puede hacerse preguntas. ¿Cuánto se va a pagar esta vez? ¿Por qué meses? Muchos padres se preguntan si los niños deben ser asociados a la vida económica de la familia. Es el tipo clásico de falsa pregunta. Todos los niños se interesan a esos aspectos, y cuando nos decimos que si están apartados es para evitar las preocupaciones cotidianas, les estamos privando de informaciones precisas y acentuamos su ansiedad. Cuando se plantea la cuestión de escoger un objeto para la casa, o dónde ir las próximas vacaciones, es raro que la elección no suponga remitirnos a una

documentación. Los catálogos de los grandes almacenes o los folletos turísticos son de un fácil acceso, sobre todo si el niño sabe que puede dar su opinión, que sus padres o su hermano mayor van a asociarle con sinceridad en la toma de decisión. En la medida en que el niño esté considerado como un miembro de la comunidad familiar, las ocasiones de una lectura funcional se multiplican y le permiten entrar en relación con lo que le rodea.

- El calendario puede ser manipulado útilmente cuando nos preguntamos:
 - si el 2 de diciembre, cumpleaños de tal miembro de la familia, es sábado o domingo,
 - cuándo son las vacaciones de Pascua,
 - si este año hay algún puente en el mes de mayo para ir a visitar a la tía Elena.
- Los desplazamientos en coche o a pie hacen necesarios utilizar el escrito para orientarse, por consiguiente, para actuar, y los niños son sobradamente capaces de aportar ayuda (el nombre de las calles, los carteles publicitarios, los paneles indicadores...).
- Un niño de cinco años, teóricamente no lector, sabrá orientarse eficazmente en un supermercado a partir del momento en que sus padres le asocien al ritual de ir de compras. Incluso cuando no lo hacemos conscientemente, el niño manifiesta su presencia y responde con sus caprichos a lo que le llama la atención en las estanterías. Resulta interesante observar cómo un niño pequeño es capaz de encontrar la lata de comida para el perro si le decimos: «He olvidado las latas de comida del perro, ve a buscarme tres...» Sería ilusorio pretender que sólo el escrito guía al niño, pero es probable que el escrito tenga un cierto papel en esa actividad de búsqueda, y podemos formular la hipótesis de que todo cuenta para él: la forma de la lata y la cabeza del perro que se encuentra en la etiqueta, pero también la palabra «perro» que viene a reforzar la búsqueda y que ha encontrado, además, en un libro. Estos elementos son indisolubles incluso si, durante mucho tiempo, el índice más pertinente es el aspecto general de la etiqueta.

A través de este ejemplo, queremos mostrar que, incluso cuando la interacción con el escrito no es directamente operatoria, ésta produce efectos a medio plazo. En todos estos casos —y en otros— la familia desempeña un papel irremplazable para habituar al niño a interrogar el escrito presente.

II. LA ESCUELA: LA BIBLIOTECA-CENTRO DE DOCUMENTACION

Cuando hacemos el inventario del escrito presente en una clase, nos choca más su inadaptación que su insuficiencia cuantitativa. En cada clase encontramos varias colecciones de manuales escolares, documentos de todo tipo, con frecuencia extraídos de revistas especializadas, a veces álbumes, enciclopedias, diccionarios, tebeos, novelas, etc. Visto desde este ángulo, los medios parecen

importantes. Desgraciadamente, sucede con frecuencia que las vías de acceso a esos escritos se limitan a la sola mediación del maestro. Se considera que cada tipo de escrito debe tener su función específica: hay libros para aprender a leer, libros para conocer el mundo, libros para enriquecer conocimientos, libros para distraerse... La utilización de esos escritos depende del horario de la clase, el mismo para todos los alumnos: hay un tiempo para la lección de lectura, otro para los trabajos manuales.

Hay que saber que son posibles otras organizaciones de la vida escolar, y que, en centenares de escuelas, se han instituido prácticas diferentes, que tienen, cada una, su historia. Algunas de estas escuelas tienen en común el hecho de haberse organizado alrededor de una BIBLIOTECA-CENTRO DE DOCUMENTACION.

No hay lugar aquí para entrar en los detalles de su organización, pero nos parece útil recordar las grandes orientaciones:

- Existe un lugar, la biblioteca, que centraliza la totalidad de los medios con los que cuenta la escuela, sean escritos propiamente dichos o documentos audiovisuales.
- Es el lugar de encuentro para el trabajo y el descanso, para intercambios, producciones, exposiciones, animaciones...
- Los niños están estrechamente asociados a la gestión de la BCD.
- La utilización de los medios puede hacerse:
 - individualmente: todos los niños tienen derecho, bajo ciertas condiciones, a ir a la biblioteca libremente,
 - en pequeños grupos: como actividad decidida por el grupo-clase, o como actividad propuesta por el maestro-animador de la biblioteca,
 - en gran grupo: es decir, la clase entera.

Lo que es fundamental es comprender bien que el equipo educador sea consciente de que una escuela que dispone de una biblioteca no es la misma escuela que se ha enriquecido con los medios suplementarios, sino una escuela diferente en su organización y en su funcionamiento.

Así, las BIBLIOTECAS-CENTROS DE DOCUMENTACION se han convertido en:

- 1) *el lugar natural de información y de exposición de la escuela.*

En la BCD todos pueden enterarse de lo que se hace en las clases o a nivel de la escuela; conocer la vida del barrio o enterarse de las noticias de actualidad. Además se exponen libros, se presentan los informes sobre las actividades de los diferentes grupos y se exhiben los productos (escritos, murales, trabajos manuales...) de los proyectos realizados en la escuela.

Naturalmente, es en la BCD donde tienen lugar y dejan su impronta entre los alumnos ciertas actividades colectivas: presentación de libros, mesas redondas, estudios sobre temas concretos...

2) *El lugar de reunión de la escuela.*

En cualquier momento, durante las horas de clase, y a veces fuera de ellas, los niños pueden reunirse, por su propia iniciativa, alrededor de un libro, o para documentarse, o para visitar una exposición, a veces para participar en algún acto. Según la opinión general, se trata de una de las funciones más importantes de la biblioteca...

3) *El lugar donde los niños pueden encontrar, explorar y elegir libros y documentos muy variados, repertoriados y clasificados.*

Los niños aprenden a explorar «el mundo de la biblioteca», es decir, a comprender los distintos modos de clasificación de las obras y el uso de los ficheros; en la BCD tienen la ocasión de consultar muchos libros y escoger solamente el que corresponde a lo que ellos buscan, y al mismo tiempo, gracias a las ayudas que reciben, van construyendo progresivamente un conocimiento implícito del libro (sobre todo de cuál es su organización lógica), se familiarizan con las distintas formas de escritos..., que orientarán de manera decisiva todas las prácticas de lectura.

4) *El lugar donde se toma parte en reuniones como actor, como espectador o como participante ocasional.*

Como estas reuniones son bastante conocidas ya, basta con citarlas sin comentarios particulares: presentación de libros, discusiones a propósitos de ciertas obras (comentarios de los lectores, estudios críticos...), mesas redondas sobre un tema determinado, la hora del cuento, etc.

5) *Un lugar de producción, donde los niños pueden reunirse para preparar una exposición, un montaje audiovisual, un periódico, una respuesta dentro del marco de la correspondencia inter-escolar; a veces, también, una animación preparada por un grupo y destinada a los niños de la escuela, etc.*

6) *Un lugar cuya gestión y funcionamiento aprenden a llevar los propios alumnos.*

En primer lugar, porque están asociados al servicio de préstamos y al mantenimiento de locales y libros en buen orden.

Y luego, porque los alumnos toman parte en la elección de los libros que hay que comprar. Este punto es muy importante; una biblioteca de escuela no es lo mismo que una biblioteca de barrio ni lo mismo que una biblioteca de familia. Hay que acostumbrarse, y acostumbrar a los niños, a optimizar los recursos y razonar las decisiones. ¿Y si un representante propone a la Biblioteca-Centro de Documentación la adquisición de una enciclopedia? Sería absurdo dejarse tentar por la única razón de que el presupuesto lo permite.

Un libro no puede adquirirse si no ha sido objeto de una investigación en otro lugar (habrá que visitar regularmente las librerías), si no ha sido objeto de un debate sobre su utilidad, si no hay otra prioridad, etc.

Por eso no debe olvidarse la importancia de los «comités de lectores».

En resumen, podemos decir que el funcionamiento de las bibliotecas-centro de documentación permite a los niños participar en las actividades siguientes: hora del cuento, presentación de libros, discusiones a propósito de libros, investigación sobre un tema (en función de una necesidad determinada y concreta, o de manera más amplia, de cara a una discusión, a la preparación y la presentación de una exposición o de un estudio que ha tenido lugar en clase); lectura con o sin ayuda; auto-documentación; participación en el servicio de préstamos y en el de cuidados de la biblioteca y de los libros; ayuda a otros niños (a los pequeños, por ejemplo); preparación de un montaje audiovisual, de un espectáculo de marionetas; expresión teatral y poética; exploración del «mundo de la biblioteca», exploración de distintos tipos de obras disponibles.

A la inversa, algunas actividades pueden tener lugar en clase para preparar la participación en la vida en la biblioteca.

Por ejemplo: redactar un informe que figurará en el periódico escolar o que será expuesto en la biblioteca, preparar un debate, o un estudio de documentos para la confección de un mural.

Como se ve, la idea dominante es que la lectura es, a la vez, un punto de partida y un punto de llegada, principio y fin que se inscriben en los *proyectos de acción*.

La noción de «proyecto de acción» debe ser entendida en toda su extensión. *Se trata de proyectos realmente vinculados al entorno (clase, escuela, familia, barrio, ciudad...) y no de ejercicios destinados a prepararse para acciones futuras.*

Para terminar este apartado sobre la escuela, hay que consagrar unas líneas al juego. Está considerado como una actividad gratuita y, por consiguiente, ineficaz, o como el descanso que merecemos tras el trabajo (único que debe ser considerado eficaz), el juego goza de un estatuto ambiguo en la opinión pública. Se le reconoce un lugar, pero un lugar disociado del trabajo. Sin embargo, hay que decir y repetir hasta qué punto el juego es una actividad seria durante la cual continúan incansablemente la mayoría de los aprendizajes, y, sobre todo, los aprendizajes sociales. Imaginense, por ejemplo, la importancia de las reglas y se convencerán de su utilidad en el desarrollo social de la persona.

Ciertos juegos no son posibles si no existe confrontación con un escrito. Pero sucede que los disponibles en el comercio no responden a estos objetivos: se pretende que los juegos sean «educativos»; pero se organizan, no en función de su carácter educativo, sino de otros que se disimulan (el azúcar que envuelve la píldora).

Así ocurre, por ejemplo, con juegos que pretenden enseñar la geografía sin esfuerzo. Nadie es tonto, los niños aún menos, y esos juguetes tienen el destino que merecen: se arrinconan a los pocos días.

Si la Asociación Francesa para la Lectura ha decidido hacer un gran esfuerzo en la producción de juegos es porque sabemos que los niños, cuando juegan, movilizan sus capacidades para elaborar estrategias y, de esta manera, continúan sus aprendizajes en estructuras de una gran complejidad.

Estos juegos, como los otros sectores de la actividad del niño, muestran que la comunicación entre la familia, la escuela y la sociedad no debería tener ese carácter de ruptura que con frecuencia observamos. De un medio al otro, el niño debe poder aportar su contribución a la vida de las distintas comunidades a las que pertenece.

III. EL ENTORNO SOCIAL

Al consagrar unos párrafos al entorno social, no hemos querido satisfacer a la moda, según la cual hay que «abrir la escuela a la vida». No se trata de aparentar, sino de actuar para que *el conjunto del cuerpo social haga suya la cuestión de la lectura*. Llamamos conjunto del cuerpo social a los municipios, las asociaciones, los sindicatos, los padres, los médicos, los trabajadores sociales, prensa, radio y televisión, los ciudadanos, usted y yo... Afortunadamente, las iniciativas en este aspecto no han faltado en los últimos años: año de la lectura, (1) coloquios nacionales, regionales, locales, apertura de bibliotecas, constitución de B.C.D. en las escuelas, servicios de bibliobuses, creación de asociaciones diversas...

Estas iniciativas, por útiles que fueren, se verían limitadas en sus efectos si cada una de las partes implicadas no buscara las condiciones para una mayor eficacia.

Nos parece urgente tener en cuenta la dimensión social de la cuestión; debemos comprender que la lectura no es una técnica escolar como las demás, sino que es el resultado de un aprendizaje social.

Cuando los padres llevan al niño a la consulta del pediatra (porque sufre de insomnio, por ejemplo), el médico tiene toda la razón en investigar la vida del niño en la escuela. Desgraciadamente, sucede con frecuencia que cuando la consulta se refiere a dificultades escolares derivadas de la lectura, sólo se tienen en cuenta los aspectos técnicos; la respuesta que da el médico entonces es de orden metodológico; se recomienda a los padres un aprendizaje ordenado, estructurado, es decir, basado en el método silábico; pero todo el aspecto social del problema queda borrado: *Se trata de un individuo que está en situación de fracaso, y su fracaso presenta aspectos patológicos: no sabe leer porque está*

(1) En 1980. (N. del T.)

mal equipado, y hay que sanarlo aportándole lo que le falta. Podemos hablar, pues, de una *medicalización del fracaso*. Los médicos deberían saber que la lectura no funciona más que como relación social, y que ellos mismos forman parte de esa relación. Deben, por consiguiente, aceptar su parte de responsabilidad y aportar su contribución para la información correcta de lo que es el acto de lectura, que en cualquier caso es lo contrario de una construcción lógica. El razonamiento médico es ley, en razón del prestigio que tiene en la sociedad. Nosotros no dudamos en afirmar que ese razonamiento es imperialista; se trata, en efecto, de un lenguaje que está a cubierto de cualquier contestación que provenga del cuerpo social, un lenguaje que funciona con una sola lógica, la lógica médica. Nosotros afirmamos, por el contrario, que todas las partes del cuerpo social están interrelacionadas y que la información debe circular de unas a otras.

Por eso, asociaciones como la nuestra, y como muchas otras, cumplen su papel cuando aportan su ayuda para generalizar la reflexión sobre estos problemas. Los poderes públicos, el Estado o las autoridades locales comprenden cada día mejor que deben tener una política cultural y que esta política no debe limitarse a simples problemas presupuestarios. Pero también en esto hay una cierta confusión.

Los Ayuntamientos tienen tendencia a tratar el problema a escala municipal, e incluso de barrio, sin preguntarse si la unidad que han tomado como base tiene una realidad sociológica. La escuela, por su parte, puede hacer mucho. Examinamos ya lo que podría ser una escuela diferente, organizada alrededor de una Biblioteca-Centro de Documentación. Es ahora el momento de decir que esa BCD puede jugar un papel en relación con el medio social considerándolo como una unidad y no solamente con relación a la escuela. Señalábamos la importancia de los proyectos para el desarrollo de los niños. En la medida en la que el cuerpo social aceptaría de inter-actuar con la escuela, los usuarios —y, por consiguiente, los niños— dispondrían de una vía de acceso a las realidades sociales. Para ilustrar este propósito, tomemos dos ejemplos escogidos entre muchos posibles:

— La escuela prepara un periódico destinado al exterior. Es la ocasión de dar a conocer sus actividades, pero también de ir más allá del estricto marco escolar para tratar cuestiones que se plantean a todos: urbanismo, las minorías étnicas, preparación de una festividad, el papel de los padres, la tercera edad...

— La escuela toma a su cargo la decoración de una pared del barrio. Para alcanzar un resultado positivo, son necesarios una serie de trabajos preparatorios, varios de los cuales requieren la utilización del escrito: carta al Ayuntamiento, peticiones de ayuda, maqueta, fichas técnicas, encuesta entre los vecinos del barrio, etc.

La costumbre, adquirida desde la escuela, de interrelacionarse con el medio posibilita a los ciudadanos la expresión de sus necesidades, lo que pondrá a las «autoridades» frente a sus «responsabilidades». Es normal que una munic-

palidad que ha consentido grandes sacrificios para crear un centro cultural anexo a la escuela, piense «rentabilizarlo» al máximo y desee que sea utilizado, no solamente por los usuarios de esa escuela, sino por todo el barrio. También es normal que los maestros y los alumnos de la escuela opongan resistencia por el riesgo que un aumento considerable del número de «beneficiarios» haría correr a su propia utilización del centro. En tales condiciones, no podemos sino sentirnos satisfechos si esos intereses tan contradictorios pueden expresarse fácilmente en una situación conflictiva.

Pero es preciso, además, que las partes prosigan el diálogo con la evidente intención de llegar a una solución. Siguiendo el ejemplo citado, las cartas, los artículos en la prensa, las reuniones de padres de alumnos, las reuniones entre escuelas, las discusiones con los niños, puede que hayan permitido a unos y a otros comprender que una fuerte concentración de recursos presenta más inconvenientes que ventajas y, sobre todo, que de nada sirve ofrecer a una población una estructura de servicios sin un trabajo previo de información, por un lado, y de necesidades, por el otro.

El ciudadano no puede contentarse ya con delegar poderes y conferir a instancias cada vez más especializadas la facultad de definir la política cultural de todos.

Por eso, la multiplicación de escalones intermedios es una necesidad para diversificar los puntos de vista. Desde este punto de vista, los sindicatos, y no solamente los sindicatos del profesorado, tienen un papel que desempeñar, primero a nivel de análisis. Es curioso observar la timidez de organizaciones sindicales de cara al problema escolar y, más aún, de la lectura. Es como si los representantes de los trabajadores estimaran que la cuestión de las relaciones escuela-sociedad no pudiese ser tratada más que por los maestros que son los especialistas. Nosotros sostenemos, por el contrario, que una central sindical debe ejercer su acción en este aspecto, no solamente en el orden cuantitativo (pedir más medios), sino también en el orden socio-político: ¿qué lugar se reserva a los trabajadores en la definición de las necesidades en educación? ¿Qué lugar se reserva a los niños en el seno del cuerpo social?

La política de la lectura es particularmente ejemplar de la importancia que tienen el establecimiento de contactos previos a la toma de decisiones.

De nada sirve que la escuela se transforme para democratizar la lectura eficaz si, al mismo tiempo, el entorno social no considera como una prioridad la multiplicación de lugares donde todos pueden acceder a los escritos más variados.

La escuela no puede concebirse como el único lugar para el aprendizaje de la lectura. Ciertamente, la escuela continuará a desempeñar durante mucho tiempo aún un papel igualador de primer orden en los primeros pasos de la lectura, pero es el cuerpo social quien debe ocuparse de su profundización y de su extensión.

Conocemos hoy la importancia de la formación permanente: el perfeccionamiento continuo del saber-leer es un elemento esencial de esta formación.

Por esa razón, en el presupuesto cultural de entidades tales como empresas, municipios, etc., junto con los equipos materiales y los créditos de funcionamiento, deben figurar imperativamente los medios de un perfeccionamiento individual del lector. Esta preocupación debe estar igualmente presente en la gestión de créditos propios a la formación continua de distintas categorías de trabajadores. En los diferentes cursillos de formación profesional, pero también fuera de ellos, los trabajadores deben tener la posibilidad real de mejorar su manera de ser lector. Por supuesto, no se trata de dar prioridad a burócratas y ejecutivos por razones (lógicas, por otro lado) de rentabilidad económica...

Si un gobierno lo desea, la batalla democrática de la lectura puede ser ganada en pocos años. Y esa victoria pasa, sin fronteras visibles, tanto por los niños como por los adultos.

Se puede, incluso, afirmar que no habrá transformaciones en los niños sin modificaciones simultáneas en las prácticas lectoras del cuerpo social en su totalidad.

CAPITULO VIII

Donde el aprendiz lector aparece bajo su verdadera imagen de ser social

«Háganos confianza», «enseñar a leer es nuestro oficio», «no obstaculice mi método», «no intervenga más que para incitar al trabajo y estimular la atención...».

Estas son frases corrientes de los pedagogos que, como todos los especialistas, quieren afirmar su autoridad en ese terreno.

Desgraciadamente, esa autoridad se conforma con un porcentaje de fracasos tan considerable como socialmente selectivo.

Los límites y la artificialidad de ese terreno desnaturalizan un aprendizaje cuyas características son profundamente sociales.

Por eso, como polo opuesto al sentido de esas frases, queremos decir a los padres que viven el fracaso de sus hijos, y a todos los que son sensibles a este problema: *«Este aprendizaje os concierne directamente. Sin vuestra intervención, los objetivos de la escuela seguirán siendo lo que son; el fracaso en los niños de las clases trabajadoras no hará más que aumentar a pesar de la buena voluntad de todos. Sin vuestra ayuda, vuestros hijos no podrán sacar el máximo provecho de la escolaridad; sola, la escuela no puede afrontar una carga que le ha sido asignada sin considerar las realidades sociales. Sola, la escuela se ve obligada a practicar la segregación social y la selección precoz que ustedes conocen y condenan.»*

Pero somos conscientes de la paradoja: los padres a los que va dirigido este mensaje no estarán, probablemente, entre los lectores de este libro.

Por eso, lo dirigimos también, y, de manera urgente, a todos los que son intermediarios naturales: asociaciones populares, sindicatos, comisiones de educación de organizaciones políticas, concejales, profesionales de la enseñanza...

La incoherencia del sistema educativo, el imperialismo de la escuela y la descarga de la responsabilidad de las familias en la institución escolar se perciben cada vez más claramente como el fruto de una especialización absurda.

Todos esos intermediarios naturales deberían defender este principio: «*La escuela es también asunto nuestro.*»

Nuestras proposiciones pretenden alimentar este principio y este análisis. Corresponden, por otra parte, a las preocupaciones de los poderes públicos y no podemos más que desear y esperar que lleguen a sus oídos...

Hay que precisar que estas proposiciones no van dirigidas contra los maestros, sino al contrario, en favor de una redefinición de su labor y de una redistribución de responsabilidades. Dichas proposiciones son condición necesaria para que se libere la energía creadora que actualmente se encuentra inhibida por un continuo e injusto sentimiento de culpabilidad.

*
* *

La reflexión sobre el problema educativo ha podido, a veces, adelantarse a las grandes mutaciones que se dibujan en nuestra sociedad.

En situaciones marginales y hostiles se han podido llevar a cabo una serie de experiencias. A pesar de las condiciones desfavorables en que se realizaron dichas experiencias nos aportan unas enseñanzas que pueden hacernos ganar tiempo y, particularmente, evitar un callejón sin salida.

Pero lo que hoy aparece realmente nuevo es que esta reflexión puede coincidir con la realidad socio-económica y con la evolución de la opinión que de ella resulta.

Así debería ser mucho más fácil impulsar:

- otra concepción de la utilización del tiempo del niño, en el momento en que la preocupación por el «tiempo libre» justifica la existencia de un ministerio... (1).
- otra concepción de la institución escolar, en el momento en que el problema de la «educación permanente» se plantea con fuerza,
- otra concepción del estatuto del niño, en el momento en que la evolución de las costumbres concierne a todas las categorías de adultos.

*
* *

Se dice que la infancia es «el tiempo de aprender» el tiempo de prepararse para la verdadera vida: la producción y la reproducción.

Para conseguir este objetivo, que se acepta como algo evidente, procuramos principalmente condicionar al niño en este sentido, modelarlo conformemente a los valores dominantes con el fin de que el niño pueda cuestionarlos lo menos posible.

(1) En Francia. (N. del T.)

La irrupción del ordenador y de la robótica en el mundo del trabajo va a facilitar la lucha contra esos tópicos y contra la división convencional de la vida que se parcela en tiempo para trabajar, y en tiempo para el ocio, en tiempo para aprender, o para actuar, o en tiempo para morir...

El aumento de la esperanza de vida trae consigo un desfase importante entre la jubilación y la muerte. Tras la «vida activa», los jubilados soportan mal tener por delante quince, veinte o veinticinco años de vida... inactiva. Las universidades para la tercera edad pueden ser una solución.

El productor, el trabajador, durante su «vida activa», tendrá que cambiar varias veces de función, de calificación, de oficio. Por eso, la formación permanente, tras un período de incoherencia, debería conocer un desarrollo considerable. El sentido actual de dicha formación, impuesta por los empresarios para ponerla al servicio de una mejor adaptación del trabajador a los puestos de trabajo, debería cesar en provecho de un aumento del nivel de cultura y de las capacidades de comunicación y de creación. Aumento indispensable, puesto que la sociedad deberá contar con la inversión masiva del tiempo liberado en provecho de actividades sociales o culturales.

El aumento constante de conocimientos que ya caracterizaba el tiempo de trabajo, pero que se operaba de manera aleatoria, desigual y lenta, debe ser reorganizado y repartido más justamente, en el seno de una verdadera «educación permanente».

En esta situación social radicalmente nueva, que empezamos a vivir, ¿podemos considerar de igual manera los aprendizajes que deben desarrollarse durante la infancia? (1).

Esta es la primera razón para denunciar el funcionamiento de una escuela que continúa ignorando el presente del niño, que pretende preparar su futuro y no hace más que modelarlo con viejas normas y valores desfasados.

La segunda razón es de tipo pedagógico.

Sobre este particular, la tendencia general de la opinión es notablemente conservadora. Instintivamente, cada uno se refiere a sus propios recuerdos, incluso a los malos, y piensa que bastaría eliminar tal o cual defecto para que la escuela desempeñara su papel de forma satisfactoria. Sin embargo, la mayor sensibilidad que la familia tiene hoy hacia la personalidad del niño debería con-

(1) En «La revolución del tiempo escogido» (Ediciones Albin Michel), Jacques Delors escribe: «Todos los defectos de nuestra organización del tiempo están ya inscritos, en su forma más pura, en el tiempo escolar. De los 4 a los 18 años, el niño consagra la mayor parte de su tiempo a estudiar. La semana escolar es ya la semana laboral de 40 horas. La verdadera vida está en otra parte. Tiempo sobrecargado demasiado pronto. Tiempo gris, lento, cansino, de las horas de clase: versión infantil del aburrimiento en el trabajo. Tiempo troceado de la forma más caricaturesca. Disociación radical entre el tiempo de estudio y el tiempo libre, la clase y las vacaciones. Tiempo uniforme... Educación contraria a la que conduce al dominio del tiempo. Anti-pedagogía de la autogestión del tiempo.»

ducir a críticas más radicales. Con frecuencia, el fundamento de éstas críticas es más idealista y teórico que argumentado. Nos parece útil, en consecuencia, abordar este razonamiento pedagógico comparándolo a un problema más neutro y más cercano a nosotros.

El análisis de las prácticas de la formación permanente de adultos conduce a unas conclusiones evidentes:

Hay que partir de la experiencia vivida del adulto para que éste se sienta realmente implicado en el proceso de su formación.

Hay que enriquecer esa experiencia personal proponiéndole vivir nuevas situaciones que provoquen en el adulto la reflexión y la necesidad de mayor información.

Solamente bajo estas condiciones será posible concertar con él los conocimientos que interese abordar.

En base a este acuerdo, las técnicas de enseñanza apropiadas podrán utilizarse de manera eficaz y los conocimientos adquiridos ser duraderos.

¿Por qué no sucedería lo mismo con el niño?

— ¿Porque no tiene experiencia de la vida? Es algo evidentemente falso.

— ¿Porque conviene, bajo pretexto de que se encuentra en el período privilegiado de los aprendizajes, crear situaciones artificiales o modificar situaciones reales para hacerlas más pedagógicas y aumentar su rendimiento? Es totalmente ilusorio. Calculemos, por ejemplo, el tiempo pasado por el niño en estudiar gramática durante cinco años y midamos lo que le queda por aprender..., interroguemos al adulto sobre lo que ha retenido de las asignaturas memorizadas para pasar un examen... (1).

Habrá que acabar por admitir que cuanto más organizada artificialmente esté una situación para conseguir unos fines pedagógicos, menores y menos sólidos serán los resultados obtenidos. ¿Cómo explicar si no que una ortografía rebelde a los dictados, a las redacciones, se mejora considerablemente cuando el adolescente, tras dejar la escuela primaria, escribe para expresar sus sentimientos, para solicitar un empleo o para reclamar la liberación de un detenido político?

(1) J. Crosnier, profesor en U. E. R. Necker (Enfants Malades), escribe en «Le Monde»: ... (la selección) se basa en un examen de entrada sobre las materias consideradas fundamentales: matemáticas, física, química, estadística, etc. Estos exámenes de selección que van a eliminar casi las tres cuartas partes de candidatos condenan obligatoriamente a «empollar» a esos jóvenes que acaban de obtener el Bachillerato. De esta manera, los buenos alumnos aprobarán, pero no es seguro que esos buenos alumnos sean un día buenos médicos. Esta perennización de la escolarización en primer año de Facultad, de una escolarización infantil, este miedo al fracaso en el examen, se irán agravando durante toda la carrera. Nuestros estudiantes son capaces de retener toda una lección de memoria, sin cambiar una sola palabra...; por el contrario, no saben leer un artículo, sintetizarlo y menos aún hacer una crítica ni utilizar una bibliografía...»

No se trata aquí de justificar las teorías espontaneístas que pretendían permitir «el desarrollo armónico» del niño... y que han contribuido, sobre todo, a reforzar el conservadurismo educativo en la opinión. Ciertamente, abandonado a sí mismo, el niño procede a hacer experiencias, pero en un campo físico y social extremadamente pobre con frecuencia, sin verdadero proyecto, sin que pueda organizar reflexiones o intercambios a partir de esas experiencias, sin que el adulto esté en condiciones de poder sentir claramente la necesidad de ayuda que siente el niño y poder responder con el rigor necesario. En tales condiciones, ni el desarrollo óptimo ni la seguridad afectiva están asegurados. Ni el «desarrollo armónico esperado...»

¿Qué entendemos, entonces, hablando del niño, por «experiencia» y por «situación de vida»?

El niño llega a la escuela con una experiencia que la escuela ignora, particularmente en el terreno que nos interesa: la lectura. Con la mejor voluntad, la escuela estima que su misión indiscutible es permitir a todos el acceso a la cultura, a las obras maestras, y que, para ello, la lectura constituye un elemento privilegiado que hay que utilizar lo antes posible.

Entonces es cuando el fenómeno universal de la dominación cultural de las clases dirigentes opera insidiosamente: las clases dominadas no pueden sino aprobar un objetivo que permite a los dominantes triunfar tan brillantemente. De instrumento privilegiado, la lectura se convierte, con el acuerdo de todos, en instrumento de privilegiados.

Como ejemplos edificantes, se podrían citar pasajes extraídos de manuales de lectura destinados a los niños. Y veríamos de qué manera, mientras que el objetivo es inculcarles el gusto por la lectura, el contenido se encuentra alejado de sus preocupaciones esenciales.

Ante tales textos, la mayoría de los niños se encuentran en tierra extraña. ¡Modesto ejemplo de los procesos de selección operados desde el comienzo de la escolaridad!

¿Por qué le cuesta tanto a la escuela proceder a un auto-análisis y dejar de lado su buena conciencia? ¿Tan difícil es cuestionarse los valores a los que nos aferramos, ya sea por nuestro origen social o porque su adopción nos ha permitido una promoción social?

No se trata ni de negar el interés de ciertos valores culturales difundidos por la escuela ni de olvidar que existen pedagogos que transforman esta lógica secular (1).

- (1) El Sindicato Nacional de Maestros ha adoptado en su congreso de 1981 una moción que precisa: «Los objetivos de la escuela primaria... no son solamente la adquisición de conocimientos. La escuela debe estimular al niño, es decir, conducirlo a través de la observación y del desarrollo de sus aptitudes, al desarrollo armonioso de su personalidad... Por su acción global, que debe integrar el presente del niño, tener en cuenta su saber adquirido, sus motivaciones y su entorno social sea cual sea, la escuela elemental es el momento capital en el que el porvenir educativo del niño se estructura.»

No es más que una moción, pero su contenido nos infunde la esperanza de llegar a ser oídos.

No obstante, pensamos que la evolución indispensable se efectuaría más rápidamente si los padres y militantes que viven estas preocupaciones se dirigieran a la escuela para que ésta tome en cuenta la experiencia de vida de los niños y el escrito social. El recurso exclusivo al escrito literario aparecerá entonces doblemente condenable.

En estas condiciones, por poco que se les informe, los padres de las clases trabajadoras no descargarán tan fácilmente su responsabilidad en la escuela. Ellos también podrán ayudar a sus hijos a utilizar el escrito que les es familiar. Lo que los padres han podido enseñar al niño sobre el lenguaje oral, a partir de su propio lenguaje, también podrán hacerlo con el lenguaje escrito a partir del escrito que utilizan habitualmente. Sin que eso signifique que los padres se transformen en maestros... Ayudar a las familias a adoptar esta actitud formará parte del papel del maestro.

El escrito social, por oposición al escrito pedagógico o escolar, existe en abundancia; ya hemos hecho el inventario en varios capítulos de este libro.

Sin embargo está justificado el preguntarse si el escrito está presente en cantidad suficiente en cada familia como para que el niño avance en su aprendizaje. En esto también la escuela puede y debe desempeñar un papel importante. Se trata de que ésta prolongue, amplifique, enriquezca la utilización del escrito presente en cada familia y en el entorno social de la escuela.

Para conseguir este objetivo sin artificios, la escuela debe permitir al niño un máximo de interacciones con su entorno social (la familia, el barrio y sus instituciones, sus industrias, su agricultura, su ecosistema). La escuela debe evitar simplificar y desnaturalizar la realidad, ocultar los conflictos o la existencia múltiple de la violencia. Finalmente, la escuela debe apostar por la responsabilización de los niños como elemento esencial de la implicación de éstos en el proceso educativo. En estas condiciones, la utilización del escrito será permanente.

Todo esto no es difícil ni imposible: muchas escuelas se han comprometido ya profundamente en esta vía. Queda mucho por imaginar, pero podemos describir lo que hacen y lo que puede ponerse en práctica en cualquier lugar sin más dilación, a condición de quererlo verdaderamente.

Estas escuelas están consideradas como lugares donde el niño vive realmente su presente. El niño se apropia, lleva la gestión, transforma todo lo que se hace en ellas. Es activo en la organización del tiempo y del horario, en la constitución de grupos, arreglo de conflictos, en el funcionamiento general de la escuela.

La elaboración y realización de proyectos muy vinculados a sus propias preocupaciones y necesidades, constituyen el caldo de cultivo esencial para sus aprendizajes. La evaluación de sus acciones es, a la vez, la ocasión de una toma de conciencia y la manera de hacer comprender, compartir y apreciar los nuevos objetivos de la escuela.

Los proyectos (1) facilitan la apertura de la escuela hacia su entorno social. Y sirven para resaltar el inmenso potencial educativo que este entorno posee.

Los servicios técnicos del municipio, tal artesano, tal empresa, tal comerciante, los transportes públicos, los bomberos, los arquitectos y los urbanistas municipales, las bibliotecas, los museos, etc., constituyen «espacios educativos» que aceptan voluntariamente a los niños como interlocutores cuando éstos presentan o defienden un proyecto.

Todos estos «espacios educativos» producen información (a veces la solicitan); un escrito que se tendrá que consultar, seleccionar, interrogar, analizar, imitar, discutir.

El papel educativo del cuerpo social está *implícito*; se trata de la «escuela paralela»: la televisión, la calle, la familia; en una palabra la vida...

Es necesario que ese papel educativo llegue a ser *explícito*, consciente, coherente, y la escuela debe intervenir para que los «coeducadores» de hecho consideren al niño como un interlocutor no ocasional, sino permanente. Podemos imaginar perfectamente que un esfuerzo de presentación, de tipografía, de redacción sea hecho cada vez que el niño sea utilizador del escrito. Si la publicidad es capaz de hacerlo para obligarle a consumir, debería intentarse lo mismo para que el niño, a través de una información accesible, pueda adoptar, a su nivel, actitudes de ciudadano.

La necesaria evolución del estatuto del niño pasa por la transformación del estatuto escolar; y no podemos confiar más que en la conjunción del esfuerzo de todos. Desempeñando papeles complementarios, la escuela, la familia y el cuerpo social pueden contribuir así a crear las condiciones que permitan el nacimiento de una «*educación permanente*», condiciones que comenzarán *desde* la infancia. Ya no sería necesario, como es el caso actualmente con los adultos en formación, descondicionar, eliminar crispaciones, desescolarizar la curiosidad, el deseo de saber, el placer de atreverse y de crear, progresivamente apagados durante los años de iniciación escolar...

- (1) — Desde la organización completa de la merienda diaria hasta la de la «clase verde» autogestionada con maestros y padres;
- desde la realización de todas las etapas de una serie de libros destinada a los aprendices lectores, hasta la de una película humorística que refleja la vida del niño en su familia;
 - desde la velada «restaurante-cabaret» destinada a todos los padres de una clase hasta el festival de creación infantil destinado a todo el barrio;
 - desde la participación activa en las consultas de salud escolar hasta las campañas de prevención contra accidentes, piojos, etc.;
 - desde la gestión de la Biblioteca-Centro de Documentación de la escuela hasta el análisis de nuevas publicaciones con vistas a la compra de libros;
 - desde la información a las familias a través de periódicos, diaporamas, exposiciones, hasta la participación en la revista municipal y en el periódico del barrio;
 - proyectos de radio libre, etc.

El tiempo de aprender será así indisociable del tiempo de vivir. Cada instante de la existencia será consagrado a modificar el presente, única manera de preparar el futuro, individual y colectivo.

En esta perspectiva educativa, ya no es posible considerar al niño como adulto inacabado, un ser sin experiencia, menor e irresponsable que, antes que nada, hay que proteger. El niño ya no es un individuo que los adultos educan sino, al igual que cada uno de nosotros, un ser que se educa a sí mismo con la ayuda de todos.

No intervendrá ni aprenderá verdaderamente si las situaciones de vida en las que el niño se va a encontrar no le permiten asumir responsabilidades, afrontar contradicciones y conflictos, analizar una acción.

Las situaciones artificiales que actualmente caracterizan la escuela provocan acciones sin consecuencias y comportan, por ello, un evidente desprecio de la persona, desprecio disimulado tras el culto al niño.

La evolución de las costumbres que condena el racismo, el sexismo, que rechaza la noción de inferioridad y reivindica el «derecho a la diferencia» debe extenderse al niño.

Los primeros balbuceos de esa evolución han engendrado la idea del «niño rey», concepción insensata y de consecuencias dramáticas. Condenar esta concepción no justifica, por otra parte, el retorno a las viejas prácticas educativas.

La transformación del «estatuto del niño» debe plantear claramente el principio del respeto a su persona.

Permitiéndole al niño con sus diferencias, con las características propias de su edad, con la ayuda del adulto, implicarse en acciones serias, socialmente útiles y reconocidas, sometidas a la sanción de la realidad y susceptibles de transformarla, le aseguramos al niño ese respeto por su persona.

Paradójicamente, la evolución del estatuto del niño se opera antes en el seno de la familia que en la escuela, que es la especialista en educación. Eso se debe, sin duda, a las imposiciones materiales que pesan sobre la vida y el trabajo de los padres, imposiciones de las que la escuela, al ser un lugar cerrado y cada vez más especializado, consigue protegerse. Esta actuación sirve para evitar al niño ciertas agresiones, pero crea, a su vez, un lugar tan artificial que termina por perder toda eficacia como medio formativo, al mantener su estatuto de dependencia.

Es una razón suplementaria para que el debate salga a la luz, para que *«la escuela —también la escuela— sea asunto de todos»*.

CAPITULO IX

Más preguntas...

Una vez llegado al término de este libro, tendrá usted seguramente la sensación de que hemos sido incompletos; subsisten preguntas sin responder... Por eso, le presentamos a continuación una serie de cuestiones tal y como se nos plantean habitualmente.

Cada cuestión irá acompañada de un breve comentario destinado a aclararla, a delimitar su contorno. No va a tratarse, en verdad, de respuestas, sino de indicaciones. Por regla general, a usted le incumbe decir si:

- la respuesta en la que usted pensaba se ve confirmada,
- usted tiene otra respuesta,
- usted está en contradicción con nuestras proposiciones,
- usted estima que la cuestión sigue sin resolverse:
 - en los términos en los que usted la plantea,
 - en otros términos.

Esas cuestiones se las presentamos bajo forma de objeciones, no por afán de polémica, sino porque es la forma más frecuente de planteamiento. No siguen un orden lógico, sino que constituyen una forma de inventario, necesariamente incompleto. Algunas de ellas parecen estar repetidas. Se debe ver en ello simplemente el signo de la insistencia con la que se formulan.

CUESTION 1

Da la impresión que ustedes son partidarios del método global. ¿Es que éste no ha sido descartado ya por los especialistas?

Hay que rechazar el término método. No aprendemos a leer gracias a un método, aprendemos (a hablar, a leer) en el transcurso de una historia, la de cada cual, y existen tantos métodos (camino) como personas que aprenden.

Lo que se ha llamado «método global» no ha sido nunca aplicado. Condenarlo equivale a condenar a un fantasma. Los especialistas citados en la pregunta no tienen mayor existencia que el objeto de su pretendida especialidad.

En materia de lectura, todo el mundo está implicado como actor; refugiarse tras «los especialistas» es privarse de incidir sobre su propia vida.

CUESTION 2

Según ustedes, el buen lector es el que lee rápidamente. Leer, ¿no es, al contrario, impregnarse del pensamiento del otro?

¡Cuidado!, en la expresión «leer rápidamente» cada palabra cuenta:

- Leer es comprender.
- Rápidamente, es multiplicar la capacidad de informarse en un tiempo mínimo.

No es aprendiendo a leer lentamente como llegaremos a comprender mejor. La ilusión comienza cuando pensamos que un lector ineficaz gana en comprensión lo que pierde en velocidad.

Bernad Pivot (1) puede escoger entre leer diez libros en dos días para preparar su emisión o leer tres páginas de Kierkegaard en seis horas para penetrar el pensamiento del filósofo.

Y, si puede hacer esa elección es precisamente porque su «saber leer» es eficaz (2). El buen lector es el que puede regular su velocidad de lectura y puede hacerlo, justamente, porque ha aprendido a leer muy rápidamente. La meta no es una lectura rápida, sino una lectura flexible.

CUESTION 3

Ustedes condenan la oralización. ¿Cómo, entonces, apreciar el encanto de un poema?

Aquí también existe una confusión. La oralización es inútil (y peligrosa) como medio de lectura. Si hiciera falta decir en voz alta todo lo que leemos silenciosamente, nos privaríamos de una gran cantidad de informaciones. Dicho esto, nada prohíbe recitar un texto. Recitar un texto no es leerlo. Se trata de otra actividad, y todos sabemos que un actor lleva adelante su aprendizaje según técnicas que no tienen estrictamente nada que ver con la lectura (respirar, cambiar de tono, impostar la voz, preparar sus efectos, etc.). No hay que confundir géneros diferentes... La «lectura en voz alta» es la interpretación de un texto que ya conocemos gracias a la lectura... ¡necesariamente silenciosa!

(1) Presentador del espacio literario «Apostrophes» de la T.V. francesa. (N. del T.)

(2) Eficacia: velocidad x comprensión.

CUESTION 4

Leer no es descifrar, dicen ustedes. Pero, para aprender la ortografía, ¿podemos privarnos del sistema alfabético?

Desde hace casi cien años, se intenta simplificar la ortografía sin gran resultado. ¿Por qué?

Sieskribo fonéticamente, usted tendrá dificultad en leerme. La ortografía es un compromiso entre usted (el lector) y yo (el escritor). Este compromiso no es posible más que porque usted y yo conocemos la fisonomía de las palabras. Yo sé escribir la palabra «fisonomía» gracias a mi frecuentación del escrito (uno, dos, tres... encuentros), y usted sabe leer esa palabra exactamente por la misma razón. Pero, ni usted ni yo procedemos por asociación de letras y de sonidos, asociación que estaría regida por leyes (¡las famosas reglas de ortografía!).

Yo aprendo a reconocer una palabra al igual que aprendo a reconocer una persona o una marca de coche, frecuentándolas. Si yo «llevo en mí» un cierto conocimiento de una palabra, de una persona o de una marca del coche, me basta con fijarme rápidamente en un indicio, a veces en dos, para reconocerlos, y no me hace falta en absoluto entrar en el detalle de todos sus constituyentes (las letras de la palabra, los elementos del coche, el color de los ojos y la forma de la cara de la persona...).

La dificultad, al escribir la palabra, proviene del hecho de que debo absolutamente restituirla tal como es si quiero ser leído (el compromiso con el lector). Por eso, el dominio de la ortografía se adquiere con posterioridad al dominio de la lectura. Es mucho más fácil reconocer un SEAT PANDA que describirlo o dibujarlo (1).

Progresando, aumento mis posibilidades de ser comprendido, y cada progreso me ha sido posible por la multiplicación de encuentros con cada palabra. En caso de duda, es mucho más útil escribir todos los grafismos posibles de una palabra para intentar «reconocerla» que intentar escribir la palabra «tal como se pronuncia» (2).

CUESTION 5

Ustedes dicen: «No hay lectura posible si el 80% de la información contenida en un texto no es conocida de antemano.»

- (1) Lo que explica que «reconozcamos» en un texto palabras técnicas que no nos son frecuentes «en nuestra vida» y que, sin embargo, tengamos dificultad al reproducirlas oralmente o por escrito. ¿Quién no ha dudado al intentar decir o escribir «ácido acetilsalicílico», por ejemplo? Sin embargo, el reconocimiento de la palabra es inmediato e independiente de su combinación alfabética. (N. del T.)
- (2) Es lo que hacemos en un papel para encontrar la grafía exacta que se nos escapa: horjía, orgía, horgía... (Nota del T.)

Leer, ¿no es precisamente recibir las informaciones que no conocíamos?

Tomemos un ejemplo. El periódico «Le Monde» del 28 de octubre de 1981 comportaba, en un artículo titulado «A la Dirección del Presupuesto», la frase siguiente: «...demasiados funcionarios son insensibles al espíritu de Valence.» ¿El espíritu de Valence? No sé lo que es eso. Pero sí soy sabedor del hecho de que el Partido Socialista gobernaba en Francia en 1981 y que celebró su congreso anual en la ciudad de Valence, entonces estoy en condiciones de utilizar ese saber anterior para comprender el sentido de la frase.

Esto plantea la cuestión de la legibilidad de los textos propuestos. En mi ejemplo, la frase era legible para mí porque poseía una serie de conocimientos que me han permitido actuar sobre el texto para extraer su sentido.

Por esta razón los textos que se proponen a los niños deben comportar muchos elementos conocidos y pocos elementos nuevos; apoyándose en los primeros, los niños podrán emitir hipótesis sobre los segundos.

CUESTION 6

Ustedes no hacen nunca la distinción entre los textos bien escritos (textos literarios) y los textos de calidad mediocre; ¿hay que permitir que se lea cualquier cosa?

Esta pregunta prolonga la precedente. Lo que llamamos un texto literario está escrito en una «lengua trabajada», es decir, una lengua poco familiar: si las palabras utilizadas, los giros, las ideas expuestas están demasiado alejadas de su propia experiencia, el lector se ve limitado en su capacidad de establecer una real interacción con dicho texto. Aunque sea capaz de oralizar la sucesión de palabras del texto, no habrá verdadera actividad de lectura.

Afortunadamente, cada uno construye sus aprendizajes y puede enfrentarse progresivamente a textos cada vez más complejos, a condición de estar en posesión de estrategias adquiridas en lecturas más asequibles.

Por consiguiente, no se trata de afirmar que los buenos textos no tienen el sitio que merecen. Es cuestión de oportunidad, esto es, de realismo. Y ¿qué es un buen texto? Stendhal se inspiraba en el Código Civil. Unas instrucciones legibles para todos son tan difíciles de redactar como la descripción de un paisaje...

CUESTION 7

Los libros documentales están escritos, la mayoría de las veces, en una lectura inaccesible a la mayor parte de los niños.

El papel del maestro o de los padres ¿no es traducir en voz alta lo esencial de esas informaciones?

Es cierto que muchas obras documentales destinadas a los niños son de lectura difícil, y que «una ayuda a su lectura» es a menudo necesaria. Sin embargo, leer un texto en voz alta, simplificándolo, no es una ayuda, sino una desviación de la actividad de lectura: El niño ya no está en situación de apropiarse, por sí mismo, de las informaciones contenidas en el escrito, sino que está en situación de recibir una información oral elaborada por otra persona a partir del escrito.

CUESTION 8

Quando un alumno, mal lector, tiene que resolver un problema de aritmética, ¿debemos evitar el leerlo en voz alta?

Sí, por la misma razón expuesta anteriormente. Pero, tampoco se trata en este caso de dejarle ante el texto en una situación de pura contemplación. Ayudar al niño consiste en:

- apoyarse en las palabras conocidas para permitirle anticipar el sentido de las restantes,
- remitirle a su experiencia personal,
- hacerle reflexionar sobre qué es el enunciado de un problema y cuáles son «las leyes que rigen su redacción»,
- pedirle que formule hipótesis sobre la pregunta que le ha sido planteada en el problema.

CUESTION 9

¿Cómo leer una palabra que no conocemos?

Por el contexto, por supuesto. Eso es lo que precisamente hacemos frente a un texto en lengua extranjera. Aún así, es necesario que el contexto contenga suficientes elementos conocidos como para que la acción sea fructífera. Pero, cuidado, el contexto con frecuencia es más rico de lo que imaginamos. La ayuda estriba en el entrenamiento para saber utilizar el menor indicio, el menor conocimiento, para acceder al mayor número de preguntas y, por consiguiente, de hipótesis sobre el texto. El adulto debe resistirse a la tentación de interponerse constantemente entre el niño y el texto. No obstante, puede ocurrir también que el procedimiento más sencillo sea preguntar a otro el significado de la palabra y, más aún, saltársela.

CUESTION 10

¿A qué edad hay que comenzar el aprendizaje de la lectura?

Como en la historia de la tierra, se puede decidir la fecha del comienzo: entonces, diremos «comienza en el Curso Preparatorio, o antes o des-

pués», como otros dicen «la tierra comienza con Adán, o con la aparición del hidrógeno», etc. Pero, en el fondo, como en la historia de la tierra, sabemos bien que la pregunta del comienzo no es una buena pregunta. La verdadera cuestión es cuándo empiezan las primeras interacciones. Y, como en la historia de la tierra, lo que permanece misterioso es la primera fracción de tiempo. En cuanto al resto, las respuestas no faltan. El aprendizaje de la lectura ha comenzado ya cuando el bebé reacciona a los indicios que le rodean. Aprender a discriminar las formas es estar ya en el proceso de aprendizaje de la lectura. Empieza muy pronto y no se interrumpe más que con la muerte.

CUESTION 11

Lo que ustedes dicen es tal vez cierto para los adultos, pero, para los niños, ¿no hay una diferencia fundamental, una diferencia de naturaleza?

Pues no, no hay diferencia de naturaleza. Un niño, como un adulto, interactúa con lo que le rodea movilizándolo todo su ser. Lo que hace la diferencia es que su historia (su experiencia) es, lógicamente, más corta.

Lo que yo leo, en el momento en que lo leo, se encuentra aclarado por todo lo que soy, por todo lo que sé, por toda mi historia. El niño también tiene su historia, pero tenemos tendencia a traducir esta diferencia en términos de incapacidad. Una niña huérfana tiene una lectura de las desgracias de Cosette (1) de una intensidad muy diferente a la de mi propia lectura, si yo he vivido con mis padres.

CUESTION 12

Al rechazar el aprendizaje por desciframiento, ¿no nos arriesgamos a aventajar a los niños de las clases favorecidas?

A veces oímos decir, es verdad, que ciertos niños están tan desprovistos de todo que habría que comenzar con ellos... por el comienzo. E ipso facto, se piensa: el comienzo es la letra, luego el sonido..., etc.

La presunción sobre la que reposa la teoría de la enseñanza de la lectura por las letras y los sonidos es la capacidad del niño para combinar elementos entre sí.

¿Por qué los más «desprovistos» estarían en mejores condiciones que los otros para realizar esas combinaciones? En realidad, el aprendizaje por desciframiento, presentado como el procedimiento más económico (fabrican las llaves que abrirán todas las cerraduras), va necesariamente en paralelo con un aprendizaje por el sentido, que es la verdadera lectura.

(1) En la obra «Los miserables», de Víctor Hugo, Cosette es una niña huérfana maltratada por sus tutores. (Nota del T.)

Se cree que para leer palabras y frases primero «oímos» letras, cuando en realidad aprendemos a leer sentido extrayendo indicios pertinentes. Lo que crea desigualdad entre los niños es que unos adquieren muy pronto la costumbre de preguntar al texto y otros no. Militar por la igualdad de enseñanza es aportar a cada uno la ayuda que le ponga en situación de lectura, no es retardar ese momento. «Mal ayudar» a aprender a leer, ayudar a mal aprender a leer o aprender a mal leer, eso es lo que desfavoriza a quienes no tienen en su hogar modelos eficaces de lectura.

CUESTION 13

Los niños son diferentes unos de otros. ¿Qué hacen ustedes con los niños lentos?

Esta pregunta prolonga en cierta manera la precedente. Un niño «lento» tiene todas posibilidades de seguir siéndolo si se le tiene apartado de los estímulos de su medio ambiente. Y ese medio también está constituido por escritos, por escritos que viven.

La dificultad reside en que, para algunos niños, el escrito es mudo, no les «dice» nada. Ayudar a esos niños equivale a establecer esa comunicación y no a impedirla. Hay que saber tomarse el tiempo necesario y desconfiar de éxitos a corto plazo obtenidos simplemente porque hemos dejado de lado lo esencial, que no puede aprenderse rápidamente: la necesidad y el hábito de «preguntar al texto».

CUESTION 14

Su manera de considerar la lectura da mucha importancia a los textos utilitarios, técnicos, funcionales. ¿Y el placer de las palabras?

No hay textos nobles y textos que no lo son. Cada tipo de escrito tiene su particularidad. El programa de la tele o las instrucciones para el uso de un aparato están organizados en función de objetivos precisos. Un poema también. La única pregunta correcta es ésta: ¿Cómo hacer para «entrar en el texto»? El buen sentido nos obliga a responder: «como podamos». Pero sabemos que las posibilidades de «entrar en un texto» son más limitadas cuando el autor pretende sorprender que cuando pretende informar.

Por definición, un escrito funcional multiplica las ayudas y ofrece vías de acceso: el contexto, las ilustraciones, la presentación, el vocabulario, los giros, etc.

Lo que la expresión «el placer de las palabras» encierra remite a una producción oral que, ciertamente, puede ser transcrita para ser dicha de nuevo, o incluso —¿por qué no?— leída. Pero se trata de una actividad que se desarrolla «después» de la lectura. Y, ¿qué hace usted con sus oídos ante poemas y textos cuyo valor más real estriba en su paginación especial?

CUESTION 15

Casi todos los lectores de hoy han aprendido a leer descifrando. ¿Significa eso que no hay más que malos lectores?

Por supuesto que no, pero muchos lo son y no lo serían si... Vivimos teniendo una cierta cantidad de espejismos sobre la escuela, y, en particular, éste:

Cuando un buen alumno del curso preparatorio franquea la barrera que le hace acceder a la lectura corriente, el éxito se imputa a lo que ha precedido a ese momento: las lecciones de $b + a = ba$. ¿Y si el éxito se explicara de otra manera? Por ejemplo, por el hecho de que el niño en la escuela y fuera de ella ha construido su propio aprendizaje habituándose rápidamente a preguntar al texto por anticipación, identificación y verificación. ¿Y si su éxito fuese de igual orden que el de usted o el mío cuando conseguimos leer en inglés, o la química, o un autor «difícil», o unas instrucciones complejas? En otras palabras, podemos preguntarnos si no aprendemos a leer a *pesar* de la fase de desciframiento...

El mal lector es aquel que no ha podido o no se ha atrevido a desobedecer...

CUESTION 16

Su manera de concebir la lectura, ¿no es un riesgo que puede apartar a los niños del sentido del esfuerzo?

¡Hacer esta pregunta es concebir el esfuerzo de manera muy curiosa!

Sostenemos la idea de que el niño aprende a leer verdaderamente en un movimiento de tensión de todo su ser hacia el escrito. ¿Tendría usted una concepción diferente del esfuerzo?

CUESTION 17

Se le reprocha a nuestra sociedad su carácter superficial. ¿no temen ustedes precipitar un deslizamiento hacia la facilidad?

Mientras la escuela tuvo el monopolio del saber, podían limitarse los conocimientos transmisibles y dar, al mismo tiempo, una ilusión de rigor. Ahora, cada uno de nosotros está sometido a un auténtico bombardeo de noticias.

Tenemos que aprender a vivir inmersos en este fárrago de informaciones. Lo más urgente consiste precisamente en adquirir la higiene mental que nos permita mantenernos a distancia de todo lo que no nos dice nada, y seleccionar lo que pueda servirnos.

Lo que vale tanto como decir que, hoy, leer es escoger. ¿Estaremos condenados a una cultura fragmentaria?

Mucho dependerá de nuestra capacidad para mantener una actividad reflexiva sobre todo lo que nos rodea y, por consiguiente, también sobre el escrito...

CUESTION 18

¿Es posible proceder como ustedes indican cuando una clase tiene veinticinco alumnos y a veces más?

Aunque se enseñe lo mismo, al mismo tiempo, a todos los alumnos de una misma clase, cada alumno prosigue sus aprendizajes a su manera. El viejo sueño de la homogeneidad se derrumba ante nuestros ojos y las tentativas para inventar soluciones de recambio, llámense grupos de nivel o clases de recuperación, también producen cada vez menos ilusión.

La escuela no podrá continuar por más tiempo haciendo como si las cosas sucedieran como ella dice que suceden.

Sí, es posible diversificar el trabajo y organizarse de forma que el maestro trabaje con seis, siete u ocho alumnos mientras que los otros, individualmente o en grupos, se dedican a otros trabajos.

Asunto de organización... Pero no solamente: «¿qué papel le reconocemos al niño en su propio desarrollo?»

CUESTION 19

Ustedes dicen: «Hay que ser exigentes en la elección de los libros que se compran.» ¿Pueden ustedes precisar este punto?

No se trata de comprar libros porque son bonitos o porque el tema es seguramente interesante. Se trata de no comprar más que los libros que el niño necesita.

Los padres se ven solicitados frecuentemente en casa por vendedores a domicilio especializados en...; ¡la culpabilización del adulto! Les hacen creer que su deber es comprar tal o cual enciclopedia en cinco volúmenes, tal o cual diccionario, o incluso tal método de ortografía... o de lectura. Una vez más es preciso repetir que un libro del que no nos servimos, del que no sabemos servirnos, es un objeto muerto. Inversamente, cuando un interés se manifiesta (por la moto, por la vela, la foto o la historia) hay que prolongarlo comprando el libro que sabemos que será efectivamente leído, es decir, de manera activa. Antes de rellenar los estantes de una biblioteca con «libros bonitos», hay que saber utilizar todos los recursos existentes en el entorno social (biblioteca de escuela, de barrio...), y luego escoger aquellos pocos libros que queremos tener a mano porque sabemos que serán consultados muchas veces.

Una biblioteca familiar no puede contener todos los libros «útiles», sino solamente los pocos que pueden «ser vividos» por su constante frecuentación.

CUESTION 20

¿Podemos aceptar que una palabra sea leída en vez de otra, barco en vez de navío, por ejemplo?

Podríamos invertir la cuestión: ¿es preferible esforzarse en una palabra para proferir sus sonidos o, por el contrario, es preferible fiarse del sentido general del escrito?

De hecho en este caso también se trata de una cuestión sin alternativa: no hay elección posible: La lectura funciona de tal manera que escapa a la censura de los demás.

¿Quién podría afirmar que usted o yo no procedemos también por sustitución? En cierta manera, eso es inevitable. Cuando encuentro una palabra que me molesta, la cambio para restablecer mi equilibrio... Lo cual no significa que no se deba rectificar el error cuando se es testigo.

CUESTION 21

¿Los manuales escolares tienen su razón de ser?

Es absurdo que hoy en día se siga dotando a todos los alumnos de una misma clase con el mismo libro. Ningún padre de familia imaginaría comprar un libro en tantos ejemplares como hijos tenga.

¿Por qué entonces esta supervivencia en la escuela? Nadie puede sostener que, sin manuales escolares, el niño no tendría hoy un escrito a su disposición. Esto fue cierto durante mucho tiempo. La única explicación posible es de orden ideológico: Democracia significaría dar lo mismo a todos. Lo cual se traduce así en pedagogía: la clase debe organizarse por el sistema de la lección colectiva: todo el mundo hace lo mismo al mismo tiempo, en el mismo libro, el mismo deber, en el mismo sitio... La igualdad que engendra la desigualdad...

CUESTION 22

Ustedes no emplean la palabra «dislexia». ¿Por qué?

Esta palabra es un «engaño» para la vista y para el oído. Fue inventada para constatar un hecho, el del mal funcionamiento de la lectura, pero ha sido desviado de su significación primera y con ella se pretende explicar ese mal funcionamiento. Leer mal y ser disléxico significa lo mismo, sin embargo, todo el mundo dice que un niño lee mal porque es disléxico...

Haría falta un libro entero para hablar de la dislexia. Pero antes de hablar sobre ella, antes de hablar de «mala lectura» o de «dificultad prolongada para aprender a leer», hay que ponerse de acuerdo sobre la lectura misma. Por el momento, las definiciones aportadas sobre la dislexia recubren una serie de perturbaciones reales en los niños, pero que no son perturbaciones de «lecturas» más que porque se enseña y se define la lectura de una cierta forma. Un conocido especialista de la dislexia no duda en escribir que ciertos niños que leen perfectamente son incapaces de comprender lo que está escrito.

¿Qué significa leer, en ese caso? ¿Emitir sonidos correctos con la boca a partir del escrito? En ese caso, seguro que usted sabe leer latín...

Por el momento, se considera disléxico el niño que no consigue descifrar correctamente. Pero si, desde los primeros aprendizajes, no se hace hincapié en el saber descifrar, hará falta definir la dislexia de otra manera. Y habrá menos disléxicos...

CUESTION 23

¿Qué ayuda se puede esperar de los «logopedas»?

La moda de la logopedia coincide con la de la dislexia. Se trataba de encontrar la respuesta a un fracaso. La paradoja consiste en que muchos logopedas reutilizan, radicalizándolos, los procedimientos que no han tenido éxito durante la fase normal de aprendizaje.

Así, el niño que no ha podido aprender a leer descifrando y oralizando, es «reeducado» gracias a la práctica del desciframiento y oralización a dosis reforzadas...

Esperemos que sean cada vez más numerosos los logopedas que inviertan la tendencia y devuelvan al escrito su especificidad. Obran en nuestro poder varios testimonios que autorizan este optimismo.

CUESTION 24

¿Y la literatura infantil?

Se encuentra de todo en los libros para niños, lo mejor y lo peor, afortunadamente; si no, ¿cómo aprenderían a escoger? Pero el adulto no debe escoger por el niño; hay que discutir con él su elección y darle la posibilidad de ampliarla.

La literatura para niños refleja de manera caricaturesca la idea que una sociedad se hace sobre su juventud.

Sin embargo, no tenemos derecho de hablar de literatura infantil si no vamos a las librerías más que por los santos y cumpleaños... y aún gracias. En las bibliotecas municipales y en las escuelas existen personas que le esperan para hablar juntos, y con los niños, de literatura infantil. ¿No sería éste el medio más seguro para la evolución de esa literatura?

APENDICE

APRENDER A LEER ENTRE LOS 2 Y LOS 12 AÑOS

MOVIMIENTOS PEDAGOGICOS SIGNATARIOS DE ESTA PLATAFORMA

Association Française pour la Lecture	AFL
Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active	CEMEA
Centre de Recherche et d'Actions Pédagogiques	CRAP
Fédération des Francs et Franches Camarades	FFC
Fédération des Oeuvres Educatives et de Vacances de l'Education Nationale	FOEVEN
Groupe Français d'Education Nouvelle	GFEN
Institut Coopératif de l'Ecole Moderne (Freinet)	ICEM

PRESENTACION

Siete movimientos de renovación pedagógica son los signatarios de esta plataforma común sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura entre los 2 y los 12 años.

El texto expresa la profunda convergencia de sus experiencias, de su reflexión y de sus planteamientos teóricos en lo referente a la lectura. Para algunos de estos movimientos el texto es un reflejo fiel de sus prácticas pedagógicas cotidianas; para otros, expresa su compromiso con una política más general cuya aplicación a la lectura les parece una necesidad ineludible. Para todos ellos el siguiente texto representa una doble exigencia:

- Señalar de forma precisa el camino por el que debe orientarse la pedagogía de la lectura.
- Configurar una base concreta de trabajo para la renovación pedagógica, la investigación y la formación de educadores.

Se trata, pues, de afirmar sin ambigüedades que, ante un problema tan crucial como el de la lectura, no es posible ignorar todos los avances teóricos y prácticos que estos movimientos han realizado y que son totalmente coherentes con las posiciones de la investigación pedagógica. La batalla por la lectura se ganará experimentando una gran variedad de acciones y de soluciones, muchas de las cuales todavía no existen. Este planteamiento supone un gran rigor en los principios de partida. Sería impensable que se aplicara una nueva política de lectura que reafirmara los principios que han inspirado unas prácticas cuyos efectos no cesamos de lamentar.

Pero también estaría injustificado presentar las prácticas de los movimientos pedagógicos signatarios como un nuevo modelo que bastaría con nombrar para que pudiera ser puesto en marcha. Si negáramos el carácter actualmente minoritario y evolutivo de estas prácticas y si quisiéramos imponer prematuramente su generalización, se crearían las condiciones para una regresión que comprometería por mucho tiempo el poder de la escuela para jugar un papel decisivo en transformaciones que son indispensables. De igual manera, presentar este modelo como «la evidencia misma» tendría por efecto colocar a los educadores en situación de acusados lo cual sería tanto más injusto cuanto que las transformaciones a realizar encuentran su razón de ser no en una humillación de la escuela, sino en una evolución profunda de los objetivos que, hasta ahora, le han sido asignados.

Los Movimientos Pedagógicos se comprometen a trabajar juntos a fin de desarrollar, en la escuela y en su entorno social, las mejores condiciones para involucrar a todos en la aplicación de esta política. Estiman que así responden, de la mejor manera posible, a las exigencias de la situación actual tal como ha sido manifestada en numerosos análisis.

PREAMBULO

Los Movimientos Pedagógicos signatarios de esta plataforma reafirman su voluntad de contribuir a la rápida evolución de la lectura en Francia y se esfuerzan por definir, a partir de sus puntos de convergencia, las líneas principales de la política que se comprometen.

El presente documento pone el acento en las condiciones de aprendizaje de la lectura para todos los niños entre los 2 y los 12 años, tanto en el medio escolar como fuera de él. Pero no se propone profundizar los aspectos de una política general de lectura ni, en particular, lo relativo a la formación de adultos o la puesta en marcha de una estrategia global a nivel de la sociedad. De todas formas los Movimientos Pedagógicos reafirman que ninguna acción en favor de la escuela puede llegar a feliz término sin que existan medidas convergentes a nivel comunitario en favor de un aprendizaje que está fundamentalmente ligado al ejercicio de la comunicación social. Por eso, el presente texto deberá ser completado en lo referente a la lectura fuera de la escuela.

I

LA SITUACION ACTUAL

Existe una demanda de lectura cada vez mayor, incentivada por la necesidad de una ampliación de las bases de la vida democrática, por la exigencia de luchar contra el fracaso escolar y por la necesidad de una elevación general del nivel de formación de las fuerzas productivas a fin de que puedan llevarse a cabo las mutaciones económicas juzgadas como indispensables. Esta demanda concuerda con la concepción fundamental que los Movimientos Pedagógicos tienen sobre las condiciones y finalidades del desarrollo del individuo en tanto que agente social. Esta demanda que se ejerce sobre la escuela se impacienta al descubrir la aparente mediocridad de los resultados actuales. El diagnóstico no se ha hecho esperar: la escuela ha perdido el sentido del esfuerzo, el gusto por el rigor y, engañada por las nuevas ideas, ha abandonado los métodos que hasta hoy daban resultados positivos...

Pero nuestro análisis es diferente: Hasta ahora se ha confiado a la escuela la misión de dotar a la mayoría de los ciudadanos con los medios de utilización del escrito acordes a lo que el funcionamiento económico y social esperaba de ellos. En efecto, la sociedad no ha tenido jamás necesidad, salvo en estos últimos años, de más de un 20 o un 30 % de lectores verdaderamente eficaces y cuyo reclutamiento se efectuaba fácilmente entre los niños que se beneficiaban de condiciones socio-familiares favorables. Para el resto, las técnicas rudimentarias de utilización del escrito eran ampliamente suficientes, incluso eran preferibles. De ahí que el sistema escolar se haya constituido para transmitir ese

saber leer mínimo, dado por suficiente para la inmensa mayoría de los niños tras leer en voz alta un breve texto. Los métodos escogidos garantizaron esta alfabetización. Y desde entonces no han cesado de perfeccionarse, al tiempo que la formación del maestro se ha mejorado, los equipamientos han progresado y el número de alumnos por clase ha disminuido. Nunca la escuela pudo hacer mejor aquello para lo que fue concebida. Todas las encuestas efectuadas con alumnos de C. M. 2 y 6.º (1) demuestran que son capaces de sacar el máximo partido de los comportamientos alfabéticos para explorar el escrito y que la escuela no puede avanzar más en esta vía.

Al mismo tiempo aparece con claridad que estos comportamientos, de sobra suficientes para entrar en la vida activa hasta los años setenta, se revelan ineficaces cuando se trata de asegurar el dominio del escrito que la enseñanza secundaria requiere. La escuela se encuentra así confrontada con un problema que nunca se le había presentado antes: ya no es suficiente alfabetizar a los alumnos cuyas condiciones familiares no les permitían llegar a ser lectores; ahora es preciso crear, para todos, las condiciones necesarias para ser lector. **Pasar de un proyecto de alfabetización a un proyecto de lecturización.**

Es evidente que este nuevo problema no puede resolverse reforzando las técnicas de alfabetización. Hay que ser claros: si el período actual necesita soluciones abiertas y múltiples, no se pueden dejar coexistir, con la excusa del pluralismo, las nuevas orientaciones y el mantenimiento de prácticas cuya inadaptación es evidente. Una política de lectura debe definir un marco conceptual riguroso y guardarse de la tentación de reconciliar lo irreconciliable.

Sobre todo considerando que, **aunque el problema sea nuevo, los últimos cincuenta años han visto, en condiciones difíciles y de manera dispersa, cómo iban naciendo las soluciones.** Lo que hay que hacer es recopilarlas, hacer comprender su coherencia y favorecer su adopción en la escuela. Los Movimientos de Renovación Pedagógica en unión del Instituto Nacional de la Investigación Pedagógica (INRP) y los demás centros de investigación han sido elementos determinantes en esta reflexión y si sus proposiciones y experiencias no han sido escuchadas ha sido porque sus objetivos no correspondían a ninguna necesidad del sistema social, que se contentaba con el reparto del saber tal y como se presentaba. Pero la situación actual es bien distinta y lo que parecía activismo o utopía es considerado ahora simple realismo.

Entre los muchos puntos comunes en los escritos de referencia de cada movimiento queremos destacar dos que están en el centro de las preocupaciones actuales: el primero se refiere al que aprende, el segundo a lo que hay que aprender.

1. EL QUE APRENDE

- Ante todo es un ser con su propia historia individual que debe asumirse para hacer posibles los aprendizajes y que debe ser reconocido en su doble aspecto: como ser con capacidad de imaginación y con numerosos conocimientos adquiridos.

- La lectura es una actividad de comunicación que no puede aprenderse, sino a través de esa misma comunicación. Sólo la práctica de un poder permite

(1) Cursos equivalentes al 5.º y 6.º de E. G. B.

su conquista. Las técnicas, por importantes que sean, no son otra cosa que las respuestas que inventa un individuo para solucionar los problemas que se le plantean. Y aún más, es preciso que haya problema, esto es que haya una necesidad inmediata de comunicación escrita, que el alumno viva situaciones que le hagan destinatario de escritos para que pueda realizar sus proyectos, situaciones que le confieran, en su presente y no para el futuro, el estatuto de lector; en pocas palabras, **que esté integrado en circuitos internos y externos de comunicación, en particular escritos.**

- El entorno social escolar, familiar y lúdico reviste un papel importante: puede tratar al niño como si fuera ya lector, asociándolo como testigo y como actor en actividades en las que el escritor debe ser utilizado naturalmente, o puede marginarlo hasta que la escuela le haya transmitido los mecanismos considerados necesarios. Esta es la causa de aparentes desigualdades de ritmo entre los niños, que la escuela debe evitar que se concreten en niveles educativos diferentes o en repeticiones de curso. La única respuesta a estas diferencias es intensificar la calidad de los circuitos de comunicación escrita en los que participan los niños, pero sin separar a los unos de los otros.

- Si las técnicas de lectura se constituyen a partir de las respuestas que el individuo desarrolla para, movilizándolo todos sus recursos, vencer los obstáculos que realmente encuentra, sería peligroso suponer que la labor del maestro se reduce a crear las condiciones favorables para este proceso. La aportación del maestro es esencial en el devenir de esas técnicas, estimulando su conocimiento reflexivo en los momentos de análisis o explicación teórica y facilitando su sistematización cuando aparecen en los niños. De todas formas la mejor forma de ayudar al que aprende consiste en ser intransigente en la necesidad de que obtenga del escrito la información que busca y esto, en condiciones que sean realmente las de un acto de lectura. Esta exigencia y la lucidez del acto realizado permiten que el niño utilice las ayudas que se le ofrecen; y estas ayudas le permiten desarrollar los recursos de su creatividad.

2. LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA

- Es ya admitido por todos que las lenguas escritas de tipo alfabético permiten dos tipos de utilización. El primero, por la correspondencia grafo-fonética, permite transformar cualquier cadena escrita en cadena oral a la que se puede atribuir, o no, sentido; el segundo explora directamente el escrito como un lenguaje para el ojo utilizando sin intermediarios comportamientos ideovisuales para acceder al sentido. La eficacia de estos dos tipos de utilización no es comparable ni por la velocidad de exploración del texto ni por la comprensión obtenida: el primero debe pasar por una actividad de traducción y está sometiendo el escrito a las limitaciones propias del lenguaje oral; el segundo desarrolla los comportamientos de bilingüismo característico de la autonomía de ambos sistemas (oral y escrito) de comunicación.

- Si todos reconocen que solamente los comportamientos ideovisuales permiten una utilización continua y fructífera de textos de todo tipo y que representan el objetivo que todos los niños deben alcanzar, todavía existen desacuerdos entre los que alimentan la esperanza (desmentida por los resultados) de que la lectura podría brotar de los comportamientos alfabéticos y los que consideran que los comportamientos ideovisuales son comportamientos específicos cu-

yas condiciones de adquisición deben imperativamente estar presentes desde el comienzo del aprendizaje. **Los Movimientos Pedagógicos, basándose en su propia experiencia, se sitúan decididamente en esta segunda perspectiva y subrayan la incompatibilidad, desde el comienzo del aprendizaje, de las estrategias directas de atribución de sentido al texto que se apoyan en el desarrollo de la capacidad para hacer hipótesis de sentido, en los comportamientos de anticipación lectora, en la familización visual de las palabras y de las estructuras lingüísticas y en la correcta elección de indicios pertinentes para el ojo, con la imposición de un enfoque alfabético que cortocircuita todos los aspectos fundamentales citados y favorece tan sólo la adquisición de un mecanismo de transcodificación.**

II

LA ESCUELA Y LAS CONDICIONES PARA LA LECTURA

La escuela que adopta como sistema la vida cooperativa y la cogestión por los alumnos de los servicios generales del establecimiento les involucra rápidamente en los circuitos de comunicación. Precisamente por estar integrados en un grupo que vive no pueden sustraerse a recurrir al escrito en todos aquellos casos en que éste es necesario para la vida del grupo. **Ocurre con la lectura lo mismo que con el desarrollo global del individuo que no puede llevarse a cabo si no forma parte de la vida de grupos diferentes.** Estos servicios generales se ocupan de la organización del tiempo y del espacio, de la utilización de los talleres y de los lugares con función específica, se encargan de los aspectos materiales y de la política de compras, de la gestión de las actividades comunes, de la información y comunicación entre los subgrupos de la escuela, de los proyectos con y sobre el entorno social, de la necesidad de escuchar a ese entorno y de hacerse oír por él a través de la prensa, la radio, etc., de la necesidad de encontrar en la Biblioteca-Centro de Documentación de la escuela la diversidad de escritos sociales existentes, etc...

Esta constante participación de todos en la vida del gran grupo permite encontrar el escrito en el seno de grupos heterogéneos donde niños de edad, saberes, preocupaciones y estrategias diferentes se ayudan los unos a los otros para llevar a feliz término sus tareas comunes. **La heterogeneidad es para la lectura, como para cualquier otro aprendizaje, la condición fundamental.**

La participación directa de todos en la vida de la escuela conduce a la formación de grupos más reducidos con afinidades y proyectos comunes. Estos grupos son para los niños focos de vida cotidianos y diversos. **Nunca es un individuo solo el que aprende a leer, sino un individuo que forma parte de un grupo y la calidad de su aprendizaje está relacionada directamente con la calidad de los encuentros con el escrito que la vida del grupo requiere.**

Por ser el niño testigo y utilizador de escritos en el seno del grupo, rápidamente siente la necesidad de producirlos también él, por los mismos efectos simétricos que le condujeron a recurrir al escrito ajeno. La producción de escritos —que se apoya tanto en las necesidades de la vida social como en el deseo de expresión personal— es consecuencia de su utilización y se construye a partir de ella, pero ambas actividades no pueden ser separadas. La expresión escrita necesita un receptor y se inserta naturalmente en los mismos circuitos de comunicación:

Los escritos que el niño encuentra deben tener todas las características de un escrito destinado a un lector, por lo tanto no deben sufrir ninguna alteración que desnaturalice el estatuto de lector que es el único que permite al niño desarrollar las técnicas apropiadas. Si, a pesar de todo, esos escritos tienen ciertas peculiaridades es sólo por tener en cuenta las preocupaciones e intereses del niño de esa edad, no por afán de simplificación. El niño aprenderá a leer si es ayudado en la utilización de escritos reales, pero no si se le pone frente a escritos que han sido fabricados teniendo en cuenta su estado actual de desconocimiento. **El aporte de ayudas para la lectura del escrito —y no en los escritos— es una condición esencial que la escuela debe cumplir.**

Familiarizarse con una gran variedad de escritos y con su utilización es una realidad sociocultural que precede y acompaña al aprendizaje de la lectura, pero que está lejos de ser la misma para todos los niños. La escuela tiene aquí un papel primordial que cumplir: asegurar que todos, de manera voluntaria, se familiaricen con el escrito. Esta es una de las razones más importantes de la razón de ser de las Bibliotecas-Centros de Documentación en cada escuela. Debe asegurarse permanentemente la relación entre los temas de preocupación, de interés o de acción y los escritos sociales que se refieran a ellos. Estos escritos serán sistemáticamente presentados, observados y animados; las técnicas de acceso, de utilización y los criterios de apreciación de estos escritos también serán sistemáticamente practicados. Estas actividades son determinantes y no hay ninguna duda de que constituyen el complemento al aprendizaje de la lectura. En realidad son la base misma de ese aprendizaje. Esta es la razón que explica que cada niño, en función de sus propias características, delimite un «campo» familiar que reutiliza a menudo con intenciones diferentes. **Esta actividad de reelección y de manipulación intensa de algunos escritos importantes** aparece, también, como una condición esencial al desarrollo de las estrategias complejas.

Es evidente que son los escritos de lo cotidiano, los que están en relación directa con las preocupaciones de la vida de todos los días y con los proyectos de acción inmediata, los que constituyen la base más importante de los encuentros con el escrito y que permiten el aprendizaje de la lectura. Aunque sólo fuera por la fuerza del contexto que facilita la formación de hipótesis y la atribución de sentido a un escrito, a partir de lo que esperamos encontrar en él. En este sentido aprender a leer es ir reduciendo lo desconocido que está en el escrito a partir de lo conocido que está en la vida: de ahí la importancia de todos esos escritos calificados equivocadamente de utilitarios y que sería más justo llamar útiles en la medida en que nos son necesarios. Es curioso que esta «utilidad» constituya un problema para ciertos educadores cuando la consideran evidente para el aprendizaje de la comunicación oral de los niños más pe-

queños. En esta «utilidad» se hallan incluidos en lugar determinante los aspectos afectivos que dan color a todos los encuentros con el escrito, ya se trate de escritos internos del grupo, de las instrucciones para la fabricación de un objeto para regalar, de la respuesta a una carta o de un texto inventado.

Entre todos los encuentros con el escrito los que están bajo el signo de la imaginación ocupan un lugar privilegiado, a condición que se parta de las emociones y sueños de los niños y que se busque con ellos cómo el escrito hace de eco, cómo transforma y cómo juega con las variaciones de esas emociones y sueños. El amplio campo de la producción literaria para niños debe ser accesible y explorado permanentemente.

III

LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA Y LAS APORTACIONES TECNICAS

No se aprende a leer por persuasión, sino por un trabajo personal ininterrumpido de organización y de superación de estrategias provisionalmente eficaces. Este trabajo, del que nadie puede prescindir, no puede ser enseñado desde el exterior sobre todo si no puede ser puesto en práctica inmediatamente; pero sí debe ser sostenido desde el exterior por medio de ayudas que perfeccionen su desarrollo. El conjunto de esas ayudas constituye la enseñanza de la lectura y da su carácter a ese lugar especial e irremplazable que es la escuela, entre todos los innumerables lugares en los que el niño se convierte en lector.

No hay, pues, transmisión inicial de técnicas, sino ayuda al desarrollo de aquellas que el niño inventa para solucionar en el escrito los problemas que le conciernen. Se trata de asegurar la mejor eficacia en el presente, no de hacer una selección entre las técnicas posibles. En efecto, no se progresa sino superando lo que ya se sabe hacer y no se puede superar nunca lo que se hace mal. Por eso es preciso dejar que el niño domine, en cada etapa de su historia, las estrategias de las que se sirve sin intentar llevarlo hacia las estrategias finales que quisiéramos que fuera capaz ya de poseer.

Dicho en otras palabras, **las actividades de sistematización útiles consisten en profundizar las estrategias del niño, no en inculcarle las estrategias del adulto.** La enseñanza acompaña al aprendizaje, pero no lo precede, incluso considerándolo como un factor determinante de su evolución. Recordemos que esta enseñanza no tiene efectos más que si el niño vive encuentros funcionales que le obliguen, en condiciones reales de lectura, a poner en práctica sus estrategias de utilización del escrito.

Estas estrategias tienden a reducir lo desconocido del escrito sirviéndose para ello, como sabemos, de la anticipación lectora, la toma de indicios pertinentes y la verificación de hipótesis. **La primera de todas las ayudas es explicitar constantemente estas estrategias: permitir que el niño hable de su manera de usarlas y no dejar que las viva de manera encubierta en la incer-**

tidumbre. Esos momentos de actividad reflexiva y de teorización, en los que se confrontan las estrategias utilizadas con las dificultades, representan el principal elemento de cualquier enseñanza.

Pero tres aspectos deben ser prioritarios en la atención del educador.

- Interrogar el escrito —o preguntar algo al vecino— es esperar una respuesta y prever cuál pueda ser. Es tener una idea precisa de lo que se busca y se desconoce, algo parecido a cuando uno intenta recordar un nombre olvidado. También en este caso la explicitación previa de lo que significa interrogar el escrito es primordial para evidenciar las estrategias ligadas a la anticipación.

- La lectura es una negociación entre lo que se sabe (en nuestra mente) y lo que no se sabe (en el escrito). Cuanto menos familiarizado se esté con un escrito, por las razones que sean, más necesidad hay de movilizar conocimientos ajenos al propio texto. La posibilidad de alcanzar esta capacidad de interrogación, más importante cuanto más inexperto es el lector, depende tanto de la calidad de las experiencias de vida anteriores como de la relación entre el escrito y la situación global en la que su uso es necesario. Para que un escrito pueda ser explorado es preciso que existan en el lector conocimientos importantes exteriores al escrito y es tarea del educador procurar que éstos sean reunidos y movili-zados.

- Hay dos actividades que ayudan al niño a adquirir rápidamente una gran autonomía lectora. La primera consiste en aprender a utilizar convenientemente las ayudas exteriores a los textos, tales como los léxicos, diccionarios, frases de referencia, clasificaciones, y las ayudas interiores en los propios textos, la paginación, la tipografía, la relación ilustración/texto, etc. La segunda es la posibilidad de poder recurrir al escrito ya conocido para sacar de él los elementos necesarios para la producción de nuevos escritos. Esta exploración —durante la cual el escrito no se utiliza por las mismas razones que condujeron a su lectura inicial— crea las condiciones para «ver» la lengua escrita, para el indispensable conocimiento meta-lingüístico.

Todo se resume, pues, en conseguir la mayor destreza en la utilización del escrito que la vida del grupo necesita. Esta destreza conduce rápidamente, por la manipulación de numerosos y variados textos, al conocimiento de un vocabulario de 500 a 600 palabras y a la práctica de las estructuras sintácticas. **Esta destreza no se caracteriza por la acumulación de elementos memorizados, sino por su organización y su integración en un sistema,** como consecuencia de una reflexión sobre sus estrategias efectivas de utilización. **Este sistema, al ser confrontado con escritos diferentes, está obligado a reorganizarse constantemente para poder integrar las nuevas realidades.**

El conjunto de las actividades llamadas de sistematización interviene de manera decisiva para que estos escritos de referencia sean dominados por el alumno.

La sistematización cubre, en particular, los objetivos siguientes:

- asegurar la familiarización con el vocabulario para que éste sea reconocido bajo grafías diferentes,
- saber explorar rápidamente los textos para extraer de ellos un elemento o una información,

- practicar los comportamientos de anticipación en la frase para prever, gracias a todo lo que se sabe ya, lo que no se sabe,
- trabajar en la utilización de las palabras que organizan la sintaxis de la frase y del texto,
- crear el hábito de mirar un texto por medio de fijaciones oculares rápidas y con el mayor abanico visual posible,
- reconstruir frases, párrafos o textos desordenados,
- sacar partido de los signos específicos del escrito haciendo ver su importancia: acentos, concordancias, conjugación, derivación...
- distender la relación entre las palabras y los textos a los que pertenecen para favorecer su re-utilización en la exploración de nuevos textos,
- dar la posibilidad de redactar mucho y con rapidez sin estar limitado por las posibilidades gráficas.

En resumen, se trata de asegurar el dominio completo y evolutivo de los escritos de referencia para reinvertirlo en la exploración de nuevos textos. Estas actividades de sistematización deben ser intensas pero breves. Las técnicas a utilizar no son nuevas; son las que han inspirado los materiales de los Movimientos Pedagógicos en forma de ficheros o lógicos. Esta sistematización es inseparable de una teorización colectiva.

Se puede apreciar claramente que estas ayudas no intentan solucionar el problema al que se reduce de ordinario la enseñanza de la lectura: ¿Qué hacer ante una palabra que se encuentra por vez primera? En realidad este problema es tan falso como el que consiste en preguntarse qué se hace para comprender una palabra que no se ha oído antes. Leer no es comprender ni mucho menos nombrar una palabra tras otra, leer es encontrar directamente en el escrito las respuestas a las preguntas que uno se plantea para informarse o para distraerse. Esta es la intención que puede o no satisfacerse. Por eso, cuando se encuentra una palabra que nunca se ha visto antes, el mejor sistema es no detenerse en ella, sino buscar el sentido global del texto que nos dará el sentido de esa palabra desconocida. Es muy raro que una sola palabra obstaculice la lectura de un texto. Pero si éste fuera el caso, la información puede pedirse a un tercero, igual que se hace con el oral. Si es necesario se vuelve a leer la palabra con la intuición sobre su sentido que la lectura del texto nos ha dado; las hipótesis que se hacen en ese caso pueden verificarse observando las características gráficas de la palabra: así vemos con frecuencia cómo un niño «demuestra», por ejemplo, que allí pone «chimenea» porque la palabra empieza por «chime». Sin embargo, **recurrir a las correspondencias graf fonéticas es una consecuencia de la lectura y es importante hacer ver que nunca es por ese procedimiento como se encuentra el sentido de un texto. El conocimiento de la combinatoria es, pues, una consecuencia de la práctica del escrito y no su causa y es de temer que su presentación como un prerrequisito para el aprendizaje de la lectura no desvíe durante mucho tiempo a los niños del desarrollo de las verdaderas estrategias de lectura.**

IV

LAS ETAPAS

Las condiciones deseables para el aprendizaje, la necesidad de la heterogeneidad, la toma en consideración de la variación de ritmos en un mismo niño hacen necesaria la substitución de la tradicional organización de la escolaridad, basada en la trilogía: un maestro – una clase – un programa, en una organización más elástica de ciclos de tres años: de 2 a 5, de 5 a 8 y de 8 a 11.

En la exposición que hemos hecho de condiciones y técnicas se ha prestado una mayor atención al ciclo 5-8 años porque es el que plantea, hoy por hoy, los problemas más delicados.

- Para el ciclo de 2 a 5 años las condiciones son las mismas: presencia y utilización de escritos reales (en una pedagogía del proyecto), circuitos de comunicación y de producción de escritos, presencia de las ayudas al escrito, exploración del escrito en las Bibliotecas-Centros de Documentación... Aún cuando las actividades de sistematización no tengan la misma importancia, los tiempos de teorización aparecen necesariamente muy pronto.
- Para el ciclo de 8 a 11 años, también las condiciones son las mismas. Pero el tiempo que no se utiliza ya en familiarizarse con el escrito y en la evolución de las estrategias va a invertirse en profundizar las actividades de reflexión sobre la lengua escrita y sus relaciones con la lengua oral, insistiendo en los aspectos específicos de cada una. Paralelamente continuará el perfeccionamiento de las estrategias de lectura en dos direcciones:

- los aspectos técnicos del acto de lectura,
- la adaptación de las estrategias a diferentes tipos de escrito: documental, novelesco, periodístico...

Igualmente se ampliarán el conocimiento y la utilización de los medios de acceso al escrito: uso frecuente de los equipamientos colectivos, investigaciones bibliográficas, catálogos, críticas de libros, clubs de lectura, etc.

Resulta evidente que el aprendizaje de la lectura no se acaba a los 11 años. Aunque los firmantes de esta Plataforma Común nos detengamos a esa edad queremos precisar que la escuela debe proseguir su esfuerzo en el dominio de los comportamientos autónomos y esto en tres direcciones:

(1) Equivalente al 6.º curso de E. G. B.

- a partir del sexto curso (1) la lectura se convierte en una herramienta de trabajo y el medio privilegiado para la educación autodidacta,
- el mejoramiento de las técnicas debe proseguir al tiempo que se amplía el campo de escritos sociales utilizados por razones de estudio, de interés o de placer,
- se harán estudios minuciosos sobre el funcionamiento de los textos con el fin de alcanzar el último estadio: la lectura entre líneas.

V

LA LECTURA FUERA DE LA ESCUELA

Aun cuando su papel sea muy importante, la escuela no conserva la exclusiva de los contactos con el escrito. Y aunque así fuera su función sería la de promover el uso social de la lectura y no su uso escolar.

Este uso social el niño lo ejerce en todas sus vivencias, en su familia, en su barrio, en sus actividades lúdicas. Es importante que los co-educadores que intervengan en estos diferentes lugares no subordinen su actitud a lo que el niño aprende en la escuela. Dicho de otra manera: no deben comportarse con él como si no supiera leer; deben procurar conferirle, de manera natural y evidente, el status sin condiciones de lector que caracteriza a cualquier actor social ya sea en el seno de su familia, o como vecino del barrio, como partícipe de las actividades y de la gestión de los diversos centros de educación, ocio, cultura o como utilizador de los medios de comunicación... Solamente de esta manera podrán facilitar el acceso del niño a los escritos sociales en los que éste podrá, como respuesta, desarrollar las competencias necesarias.

Análogamente, **los co-educadores no deben escolarizar o «hacer pedagogía» en los encuentros con el escrito sino sólo conseguir la integración inmediata y funcional del niño en un mundo en el que el escrito es una realidad insoslayable.**

El éxito de esta política es tributario de un importante trabajo preliminar de información a los padres, de intercambios y de reflexión comunes, en particular con aquellas familias cuya situación social las excluye de los circuitos de comunicación escrita. Pasa también por un trabajo directo de perfeccionamiento de la lectura en el adulto a través de los movimientos de educación popular y de las campañas de formación permanente. Supone un acceso fácil a los equipamientos colectivos y una política cultural específica hacia los no-lectores. Hace necesaria una mayor formación de los co-educadores para que sean capaces de facilitar la integración natural del escrito en las acciones que lleven a cabo con los niños. Implica una participación real de los medios de comunicación que deben considerar al niño como destinatario de escritos. Finalmente esta política obliga a una evolución importante de la edición y de la difusión de escritos para la juventud.

VI

TRES CUESTIONES

Indicaremos a continuación y muy brevemente algunas consideraciones relativas a tres aspectos ligados con frecuencia a la reflexión sobre la lectura.

¿Y LA ORTOGRAFIA?

Las dificultades en ortografía tienen estrictamente el mismo origen que las dificultades en lectura. Ambas provienen de la misma decisión inicial según la cual el escrito corresponde al oral a través de la grafía de los sonidos.

Precisamente cuando las palabras se escriben como se pronuncian la propia noción de ortografía cede su lugar a la de codificación, como se puede observar en el caso de la escritura según el código fonético internacional. La ortografía no es una transcripción de formas orales, sino la reproducción de formas visuales. Se trata de escribir las palabras y su encadenamiento como tenemos la costumbre y la necesidad de ver. No se puede «ortografiar» más que lo que ya se conoce y no existe ninguna posibilidad de inventar o de predecir una grafía a partir del sistema grafo-fonético. Como máximo se puede llegar a justificaciones a posteriori (1).

El problema de la ortografía se plantea, pues, diferentemente según se considere el escrito como un lenguaje para el ojo o como un lenguaje para la oreja. Para que un escrito pueda ser leído se impone la necesidad de producir formas visuales familiares para todos, y sólo en ese caso la ortografía aparece como condición para una comunicación eficaz. En tanto que producción visual puede

- (1) Estas consideraciones «parecen» no adaptarse a la lengua castellana. Es preciso, pues, hacer dos puntualizaciones al respecto.

Primera: Las variaciones entre el oral y el escrito en la separación de las palabras o en la pronunciación de palabras aisladas son mayores de lo que suponemos por influencia escolar. Y esto es cierto sin necesidad de pensar en hablas o en pronunciaciones regionales (¿cuáles no lo son?: «Ersapatero clabó lazuela»... «De Madrizal cielo»...).

Segunda: El principio sacrosanto «se escribe como se pronuncia» parte del conocimiento de un código que corresponde a una reconstitución escrita teórica de un oral ideal que nadie pronuncia, si no es obligándose a una declamación forzada y antinatural. Así ocurre que se dice en clase a los alumnos: «Se escribe a-bo-ga-do porque se pronuncia a-bo-ga-do». En realidad nadie pronuncia así la palabra, pero es que la pronunciación tampoco puede explicar que la forma escrita fuera una de éstas: a-vo-ga-do, a-bo-ga-o, ha-bo-gao, a-bo-gaho (como vaho), etc.

El hecho de que las diferencias entre oral y escrito puedan ser mayores en otras lenguas (Foucambert dice al respecto que en francés habría 32 maneras diferentes de escribir la «pronunciación» de la palabra «gigot») no debe hacernos perder que el problema, bajo el punto de vista pedagógico, es el mismo. Toda asimilación de una forma escrita con su posible pronunciación tiene como efecto inmediato que el aprendiz de lector y escritor no «vea» la singularidad de la lengua escrita con respecto a la lengua oral. El resultado será una ortografía vacilante o fantasmiosa que obligará a la escuela a **hacer aprender** la ortografía como un conjunto de reglas y de excepciones: es decir, como defienden los signatarios de la plataforma, justificaciones a posteriori... (N. del T.)

ser abordada muy pronto y pueden ir constituyéndose, al mismo tiempo, los sistemas de organización del escrito, tanto a nivel del vocabulario como a nivel de la gramática.

¿Y LA LECTURA EN VOZ ALTA?

La lectura en voz alta es una actividad que corresponde a situaciones de comunicación muy precisas. Es una interpretación oral de la comprensión de un texto tras su lectura. Se sitúa, pues, más allá de la lectura y apoyándose en ella. De tal manera que no puede ser abordada hasta que no se domine la propia lectura.

En compensación, deberá dársele la importancia que merece en las situaciones de comunicación y se le consagrará un tiempo específico de entrenamiento y de repetición parecidos a los que se practican en las actividades teatrales.

¿Y LA EVALUACION?

La evaluación es con frecuencia un problema mal planteado en la medida que significa más una preocupación del educador que una realidad del aprendizaje. De ahí que, por regla general, sea una manera de medir los mecanismos alfabéticos en detrimento de una información sobre la práctica efectiva de lectura en el niño.

Sin entrar en detalles recordemos la importancia de una evaluación formativa que realmente se centre en el saber-leer, es decir, que explore simultáneamente tres niveles:

- el nivel de las técnicas utilizadas, medido indirectamente por los parámetros de velocidad y comprensión en un texto con un índice conocido de legibilidad,
- las estrategias utilizadas para «situarse» en escritos complejos (libros documentales, periódicos, etc.).
- los diferentes campos de escritos sociales conocidos y utilizados.

VII

FORMACION DE LOS EDUCADORES

Las propuestas que siguen deben añadirse a las medidas generales relativas al desarrollo de las cualidades y conocimientos pedagógicos que la puesta en marcha de esta plataforma necesita.

En lo concerniente a la lectura deberá tenerse en cuenta sobre todo:

- A nivel individual:
 - Conocimiento y utilización de los recursos y de los equipamientos colectivos del entorno.

- Conocimiento de los libros y de la prensa infantil.
- Perfeccionamiento de las técnicas y estrategias de lectura del propio educador.
- A nivel colectivo:
 - Aptitud para trabajar en equipo: cada educador ha de sentirse responsable, en tanto que miembro del grupo, de todos los alumnos de la escuela.
 - Definir, a nivel del establecimiento escolar, una política coherente y realista de lectura entre los 2 y los 12 años, estableciendo las relaciones necesarias entre los diferentes ciclos de estudios y los otros lugares de vida, siendo el objetivo principal luchar contra la subdivisión por años y cursos y la utilización en paralelo de prácticas pedagógicas divergentes, así como promover los instrumentos de utilización conjunta, como las Bibliotecas - Centros de Documentación.

Sólo gracias a una formación que articule en permanencia práctica y teoría, en sala de clase con alumnos y en centros de formación del profesorado, los educadores serán capaces de poner en práctica eficazmente esta pedagogía de la lectura.

Esta formación no puede concebirse por separado de la de los otros co-educadores.

*
* *

Se puede comprobar con facilidad que la totalidad de las propuestas contenidas en esta plataforma están en la línea de las orientaciones de todos los Movimientos Pedagógicos signatarios.

Dentro de esa línea común sería ilusorio creer que una nueva política de lectura puede nacer con independencia de una nueva política de la Escuela y de una reflexión general sobre la Educación.

Sería aún más ilusorio pensar que la Nueva Educación no se basa en una toma de posición y en un compromiso sobre la necesidad de un cambio en las relaciones sociales. Por razones múltiples, que no vamos a enumerar de nuevo, la lectura es un elemento decisivo para ese cambio. Para convencerse de ello no hay más que comprobar cómo la no-lectura y la exclusión del escrito más que signos de inadaptación técnica son la marca de la exclusión social, de un quedarse al margen del reparto de responsabilidades, son la consecuencia de una sociedad basada en la desigualdad y en la segregación.

Esta plataforma constituye el punto de intersección de la reflexión y de las prácticas actuales de los Movimientos Pedagógicos, los cuales siguen desarrollando sus caminos propios sobre las bases aquí propuestas y que consideran irreductibles. Precisamente por ello toda política sobre la lectura que no se apoye en sus experiencias y conocimientos les parece impensable.

Este documento fue publicado en diciembre de 1985 como suplemento conjunto de las siguientes revistas de educación:

- «Les actes de Lecture»**
- «Cahiers Pédagogiques»**
- «L'Éducateur»**
- «Dialogue»**
- «Camaraderie»**
- «Vers l'Éducation Nouvelle»**

COLECCION «LEER, HOY»

N.º 1 «Mañana serán lectores . . . si así lo queremos». Colectivo Association Francaise pour la lecture.

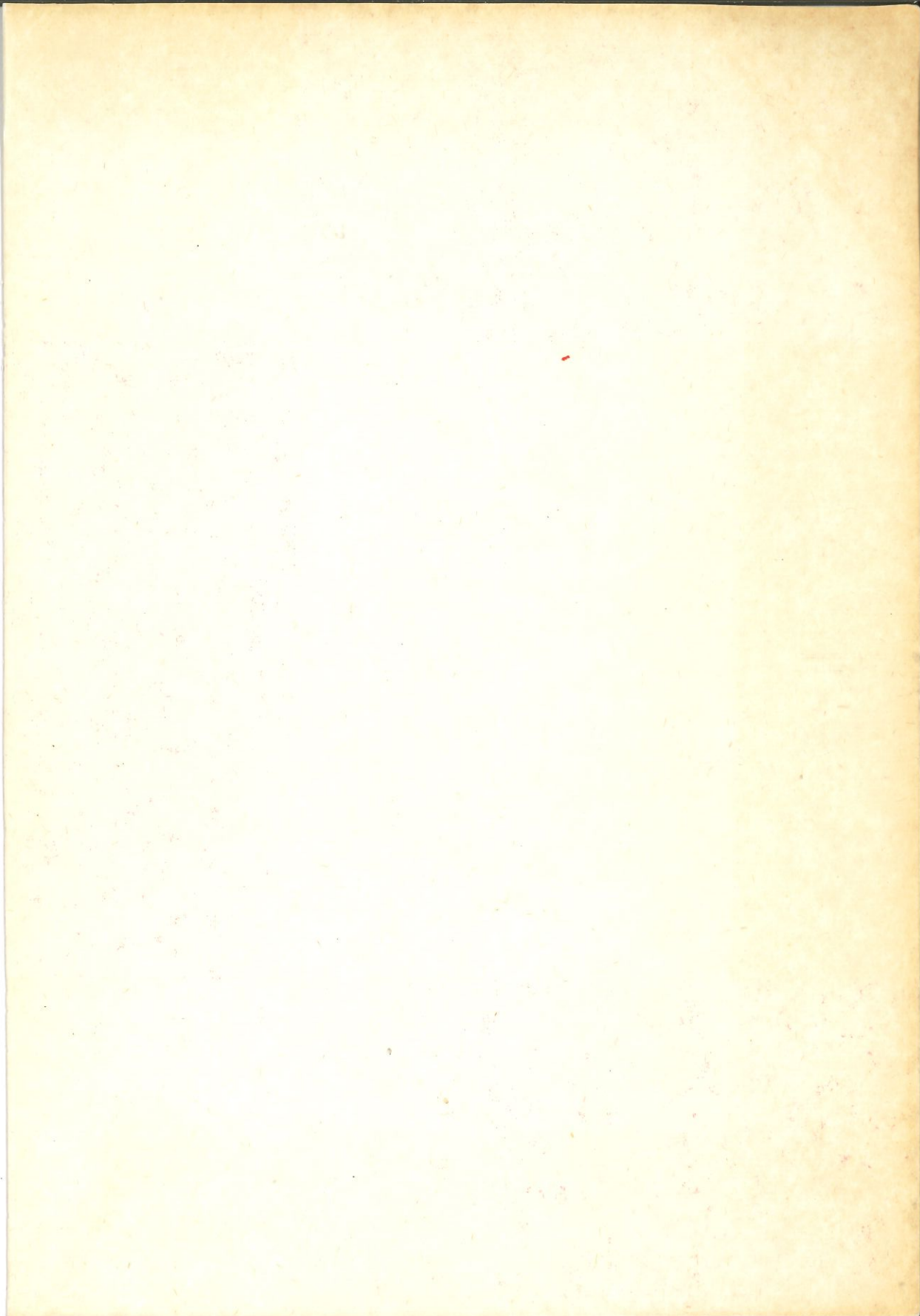
N.º 2 «Guía Pedagógica del MATEL 1». Jean Foucambert y J. L. López Rubio.

OTROS MATERIALES

«MATEL 1». Material de entrenamiento a la lectura en el Ciclo Medio de E. G. B. (Compuesto por un material colectivo para la clase, la guía pedagógica y un cuaderno del alumno).

«ELMO 0». Logical para el entrenamiento a la lectura en el Ciclo Inicial de E. G. B. (Compuesto por disquetes y guía pedagógica para el educador).

«ELMO 1». Logical para el entrenamiento a la lectura en el Ciclo Medio y Superior de E. G. B. (Compuesto por disquetes y guía pedagógica para el educador).





EDICINCO