

LA ESCUELA, EL MAESTRO Y LA LECTURA PARA UN CAMBIO REVOLUCIONARIO

SCHOOL, TEACHER AND READING FOR A REVOLUTIONARY CHANGE

CARLOS SÁNCHEZ*
ancar2308@cantv.net
Universidad de Los Andes
Escuela de Educación. PPA
Mérida-Edo. Mérida
Venezuela

Fecha de recepción: 7 de noviembre de 2008
Fecha de revisión: 2 de febrero de 2009
Fecha de aceptación: 15 de febrero de 2009



Resumen

El artículo denuncia la inequidad de la escuela capitalista, basada en la labor de alfabetizar, mas no de formar lectores. Sin embargo, al evaluar a sus alumnos en función del dominio de la lengua escrita, la escuela favorece a aquellos pertenecientes a sectores privilegiados de la sociedad, que en sus hogares tienen la oportunidad de desarrollar las competencias lectoras, en perjuicio de aquellos provenientes de los sectores populares. Estos últimos se alfabetizan mal, en su mayoría no alcanzan un dominio pleno de la lengua escrita y cursan estudios con bajo nivel de rendimiento académico. Son los alumnos provenientes de estos sectores quienes optan por la carrera docente, con lo cual se perpetúa un círculo vicioso: maestros que no leen bien enseñando a alumnos que no tienen en sus hogares las condiciones requeridas para formarse como lectores. Para cambiar esta realidad, se adelantan propuestas alternativas tendientes a democratizar la educación básica.

Palabras clave: competencias, lectura, rendimiento, maestros.

Abstract

The article denounces the inequity of capitalist schooling, based on the job of teaching to read and write but not producing readers. However, when evaluating its students regarding the written language, schools favor those who belong to privileged sectors of society, who have in their homes the opportunity to develop reading skills, damaging those who come from less privileged sectors. These last ones do not learn how to read and write properly, most of them do not reach a full domain of the written language and go through courses of low academic performance. The student coming from these sectors are the ones who go for the teaching career, creating a vicious circle: teachers who do not read well teaching student who do not have the required conditions at home to be educated as readers. In order to change this reality, alternative suggestions tending to make basic education more democratic are put forward.

Key words: skills, reading, performance, teachers.



La escuela

El modelo de aprendizaje dialógico



La escuela es una institución fundamental en el sistema educativo de cualquier país. Como tal, la función de la escuela no es neutra, sino que por el contrario, los objetivos que se le asignan y la orientación que sigue dependen, directa o indirectamente, del tipo de sociedad en la que ella se encuentra. La escuela actual, la escuela que conocemos, no ha existido toda la vida y más bien se trata de una creación reciente. El nacimiento de la escuela actual puede ser ubicado a mediados del siglo XIX y su creación obedeció a una necesidad del sistema capitalista, y más concretamente a una necesidad de la industria en pujante desarrollo.

Así, la escolarización, antes de ser un derecho como se nos la presenta habitualmente, fue una obligación hasta casi la mitad del siglo XX. En las ciudades, los niños eran perseguidos por “inspectores escolares” para forzarlos a asistir a la escuela. Esta figura temible para los niños renuentes de esa época todavía aparece en tiras cómicas como “La pequeña Lulú”. La población infantil blanco de esta persecución era la que provenía de los hogares menos privilegiados de la sociedad, compuesta por hijos de campesinos analfabetos, llegados del campo a las ciudades para trabajar en las fábricas, niños que se resistían a abandonar la vida en libertad que habían gozado hasta ese entonces. Resistencia vana. Las fábricas necesitaban obreros disciplinados y alfabetizados para cumplir con las normas y procedimientos exigidos por la producción industrial.

Alfabetización vs. formación de lectores

En consecuencia, una de las tareas prioritarias que se le atribuyó a la escuela capitalista fue la alfabetización. Entiéndase bien: no la formación de lectores sino la adquisición de las primeras letras (que habrían de ser las últimas para la gran mayoría), a efectos de que los egresados estuviesen en capacidad de comprender indicaciones sencillas, no para que pudiesen reflexionar sobre las mismas. Recordemos aquí la famosa

recomendación de Taylor, según la cual el obrero debía “dejar su cerebro en el perchero junto con su gorra” desde que entraba a la fábrica hasta el momento en que terminaba su jornada laboral.

La escuela actual, fruto de la evolución de la industria capitalista en expansión, enarbó algunos principios que justificaron su función social. Así, frente a las instituciones privadas, elitescas y prohibitivas por sus costos, se irguió la escuela pública gratuita, laica y obligatoria. Concomitantemente, se formularon programas que contribuyeron sin duda con la formación general de los alumnos, quienes en el ámbito escolar recibirían una información que en modo alguno podían recibir en sus hogares. En la medida de las necesidades de la industria capitalista, la escuela abría sus puertas para el ascenso social, y no fueron pocos los que gracias a la escolaridad contribuyeron con la formación de la clase media o engrosaron sus filas.

Sin embargo, esto no puede llamar a engaño. La movilidad social que ofreció la educación tuvo como telón de fondo invariable el mantenimiento de los privilegios de clase, permaneciendo relegados los olvidados de siempre, los sectores populares. En todo caso, el sistema educativo siempre estuvo subordinado a las necesidades de la economía, de la industria y el comercio.

En las postrimerías del siglo XX el panorama que ofrecía la enseñanza pública en nuestro país era lamentable, amenazada por la privatización, perdiendo calidad y con un nivel superior inalcanzable para la mayoría de la población pobre. Miles de bachilleres esperaban en vano la oportunidad de proseguir estudios. Miles de estudiantes de los sectores populares abandonaban sus carreras al no poder superar los obstáculos impuestos por un sistema injusto. Miles de compatriotas pagaban el precio de lo que se ha dado en llamar el costo de la pobreza, como también pagaban el costo de la etnicidad y del género. Para los pobres, los indígenas, las mujeres y los discapacitados, proseguir estudios era una verdadera proeza. Esta es la situación que será preciso cambiar radical y definitivamente si se quieren sentar las bases de una educación verdaderamente democrática. Con este propósito, las “misiones” y la facilitación del acceso a las instituciones de educación superior para los estudiantes de menores recursos económicos están cumpliendo una labor encomiable.¹

La diferencia escolar

Sin embargo, el problema hunde sus raíces en la educación inicial y en la escuela primaria. Ya desde el preescolar y al inicio de la escolaridad elemental se aprecian las carencias que sustentan las profundas diferencias entre dos circuitos educativos que coexisten, pero que no se comunican, de espaldas uno al otro, y que

muestran resultados radicalmente diferentes, el “circuito de calidad” y el “circuito del desánimo”². El primero está integrado en su mayor parte por instituciones privadas elitescas, a las que asisten los hijos de una población minoritaria de las clases media y alta, mientras que el segundo incluye la casi totalidad de las escuelas públicas, en el que se inscribe la gran mayoría de la población proveniente de los estratos menos privilegiados de la sociedad.

En estas condiciones, el sistema público pobre muestra indicadores sumamente preocupantes en lo que concierne al fracaso escolar, expresado en términos de repitencia, deserción y bajo rendimiento académico. Y hablar de fracaso escolar, como muy bien lo indica la acepción literal del término, es hablar del fracaso de un sistema y no del fracaso individual de sus alumnos. Es el fracaso de la institución escolar que no arroja los resultados que se supone que debería arrojar.

Pero cuidado: ¿por qué las escuelas públicas pobres, rurales o ubicadas en barrios marginales, unitarias muchas de ellas, con un solo maestro que atiende varios grados, son las que se destacan por sus menguados resultados? ¿por qué la repitencia disminuye francamente cuando la escuela es privada, con un alumnado proveniente de los sectores más privilegiados de la sociedad? ¿por qué la deserción es impensable en escuelas que reciben niños de clases media y alta? ¿por qué las cosas son así si los programas son los mismos y casi sin excepciones los maestros son los mismos, tienen la misma formación en uno y otro circuito? La respuesta es una sola: porque los alumnos son diferentes y la escuela plantea las mismas exigencias para niños diferentes, con lo que no hace sino perpetuar las desigualdades. Es más, ni siquiera se tiene conciencia de que existen esas diferencias, y cuando se las reconoce, se atribuyen a discapacidades de los alumnos o a desinterés familiar. La escuela capitalista mide con la misma vara a alumnos que poseen saberes y culturas diferentes, y lo que es peor, evalúa cosas que no enseña, cosas que se aprenden en un entorno y no en otro. La escuela toma como paradigma conocimientos, comportamientos y valores que trae de su hogar un niño de clase media y de raza blanca, y así castiga al más vulnerable y premia al más privilegiado, o como pudo decir el eminente neuropsiquiatra Julián de Ajuriaguerra: la escuela “enriquece al rico y empobrece al pobre”.

“Fracaso exitoso”

Tomando en consideración los hechos en toda su crudeza, es pertinente preguntarse por qué esta situación se mantiene invariable en toda sociedad capitalista, por qué la retórica es siempre la misma y las propuestas de cambio se suceden sin que nada cambie, más allá de algunos cambios cosméticos, superficiales, que sólo

contribuyen a que todo siga como está. ¿A quién o a quiénes beneficia esta situación? ¿Será acaso que estamos en presencia de lo que puede catalogarse como un “fracaso exitoso”? En la realidad, el sistema escolar está bloqueando la prosecución académica a vastos sectores de la población, y selectivamente a los menos privilegiados, a los más vulnerables. La repitencia, la deserción y el bajo rendimiento garantizan que un gran número de compatriotas se quedarán en el camino, no accederán a los niveles medio y superior de la educación. Quienes se benefician con ello, a no dudarlo, son las clases dominantes, que aseguran a sus miembros privilegios a los que no están dispuestos a renunciar.

La lectura

La lengua escrita: eje central del currículo

La lengua escrita (la lectura y la escritura) ocupa el lugar de mayor relevancia en el currículo escolar. La principal preocupación (y la principal ocupación) de los docentes en los primeros años de primaria no es otra que la enseñanza de las primeras letras, la alfabetización. La escuela, que asumió la tarea alfabetizadora como su objetivo y su razón de ser desde su creación en el siglo XIX, no ha dejado de cumplirla desde entonces. Y desde una perspectiva histórica es preciso reconocer que lo ha hecho de manera eficaz, contribuyendo de manera decisiva con la alfabetización de la mayoría de la población.

Con la masificación de la enseñanza elemental, desde principios del siglo pasado, el analfabetismo ha venido reduciéndose en forma paulatina pero consistente en todo el mundo. A esta reducción del analfabetismo ha contribuido significativamente la enorme expansión del uso de la escritura en todas las actividades de la sociedad moderna, omnipresente incluso en los llamados medios audiovisuales, como la televisión. Pero no se ha incrementado el número de lectores, de usuarios competentes de la lengua escrita. Tal como ocurría en el siglo XIX, la escuela alfabetiza, pero no enseña a leer. Los alfabetizados están en condiciones de comprender los mensajes simples y directos que exigen la industria y el comercio, pero no más.

En virtud del lugar de excepcional importancia que ocupa en el quehacer de la escuela, la lectura puede considerarse a la vez como causa y consecuencia del fracaso escolar. Por no haber aprendido a leer y a escribir en el tiempo y en la forma en que espera el maestro (y la institución, por supuesto), es que los alumnos fracasan: repiten y abandonan la escuela. Y ese fracaso se evidencia en que los alumnos no comprenden lo que leen, no saben expresarse por escrito y por eso exhiben un bajísimo rendimiento académico. En lo que constituye un verdadero círculo vicioso, el fracaso en el



aprendizaje de la lectura determina el fracaso escolar, y consecuentemente, el fracaso escolar determina el fracaso en el dominio de la lengua escrita.

La lectura, objetivamente analizada, es el eje medular del currículo escolar, y constituye el marco de referencia, el criterio primordial y el indicador casi exclusivo de la evaluación, más acá de la frondosa retórica con que se adorna un discurso pedagógico pretendidamente de avanzada. En suma, el currículo oculto, el currículo verdadero de la institución escolar, está centrado en la lectura. Cabe preguntarse entonces por qué esta realidad se mantiene oculta, no quiere reconocerse, siendo como es un secreto a voces.

Sin embargo, los hechos son tercos, los números rotundos. De acuerdo con los datos que ha recabado la Asociación para la Prevención de la Repitencia Injusta (APRI)³ a lo largo de más de una década de trabajo en escuelas públicas y privadas, más del 95% de los niños pertenecientes a las clases privilegiadas, Independientemente de que hayan cursado o no el preescolar, llegan a primer grado ya alfabetizados o casi alfabetizados, es decir con conocimientos fonológicas que les permitirán entender en un corto lapso el principio de nuestro sistema de escritura. Muy por el contrario, más del 80% de los niños provenientes de los sectores populares, los menos privilegiados, llegan a primer grado con conocimientos rudimentarios sobre el sistema alfabético de escritura, y tardarán hasta dos años en alfabetizarse, siempre que superen los obstáculos impuestos por una inadecuada didáctica. Los niños que se encuentran en esta situación han sido catalogados como niños con “dificultades de aprendizaje” y se han creado profesiones e instituciones dedicadas a la rehabilitación de supuestas patologías (dislexia, disfunción cerebral, hiperquinesia, déficit primario de atención, etc.). Desde los años cincuenta del siglo pasado se ha desarrollado en torno a este constructo, en gran medida artificial, un comercio sumamente rentable que se mantiene floreciente. Precisamente estos obstáculos surgen del hecho de que la escuela desconoce aspectos claves del proceso de alfabetización⁴, y en un alarde de falsa democracia, trata por igual a niños diferentes.

Las diferencias entre unos y otros niños no resultan de carencias biológicas, psicológicas, cognitivas o afectivas, sino de diferencias socioculturales. En los hogares privilegiados los niños tienen la oportunidad de alternar con usuarios competentes de la lengua escrita, de recibir una información específica en materia de lectura y escritura, y de incorporarse natural y significativamente a la práctica social de la lengua escrita. Como resultado de su desempeño en “entornos de lectura”, estos niños adquieren conocimientos fonológicos mucho antes que los niños que carecen de este entorno, y los adquieren en forma espontánea y significativa, sin que ello les represente esfuerzo y mucho menos sufrimiento alguno.

Por el contrario, este “aprendizaje” es placentero y altamente gratificante⁵.

La lengua escrita: instrumento de exclusión

Desde el primer día de clases en primer grado, la escuela se empeña en enseñar a sus alumnos la correspondencia grafo/fónica, es decir, se empeña en que los niños aprendan que a cada letra (grafía) le corresponde un sonido (fonema). Y esto es así, independientemente del método que se quiera aplicar, global, analítica, silábico, sintético, natural, entre tantos otros, porque el propósito de todo método es que los niños “aprendan las letras”. Pero este aprendizaje es imposible para aquellos niños que aún no poseen conocimientos fonológicos, conocimientos que sólo se adquieren de manera espontánea y significativa en un entorno de lectura. Al evaluar el aprendizaje en función de estos conocimientos, la escuela premia a los que tuvieron la suerte de desarrollarse en un entorno de lectura, al tiempo que castiga a aquellos que no tuvieron esa suerte. De aquí en adelante, hasta la educación superior, el sistema escolar sigue aplicando la competencia en lengua escrita como criterio para evaluar a sus alumnos. La evaluación está sesgada, favorece descarnadamente a quienes tienen todos los privilegios y condena irremediabilmente a los más desposeídos.

Es preciso denunciar con firmeza esta situación, para poder modificarla en beneficio de los sectores populares. La lengua escrita, a cuyo dominio tienen derecho todos los seres humanos, está siendo utilizada por la escuela como un filtro para represar grandes contingentes de estudiantes, sobre todo a aquellos provenientes de los sectores populares. Claro está que esta situación no podrá modificarse eliminando la lengua escrita del currículo escolar, ni haciendo la vista gorda en lo que respecta a las carencias de conocimientos, para promover automáticamente a todos los alumnos, porque el dominio de la lengua escrita es imprescindible para la adquisición de conocimientos claves tanto en la rama humanística como en la rama científica del saber.

Para modificar esta situación es preciso actuar en dos dimensiones. La primera, evitar la utilización perversa de la lengua escrita como “filtro”. Es imprescindible reconocer las diferencias existentes entre alumnos que provienen de diferentes medios socioculturales, diferencias tanto cuantitativas como cualitativas, que se ponen de manifiesto claramente en el proceso de alfabetización inicial y que se profundizan, de no ser atendidas adecuadamente, durante el transcurso de toda la escolaridad.

Y la segunda, crear en el ámbito escolar las condiciones propicias para que todos los alumnos puedan adquirir los conocimientos requeridos no

sólo para lograr una alfabetización de calidad, sino para desarrollarse como lectores y escritores, usuarios competentes de la lengua escrita. Es de destacar que éste es un objetivo absolutamente novedoso, inédito para la escuela. Sería el objetivo de una nueva escuela, una escuela de proyección comunitaria, al servicio del pueblo y no de las exigencias de la economía. Así, de una escuela capitalista caracterizada por la inequidad, la exclusión y la violencia, pasaríamos a tener una escuela justa, incluyente y solidaria.

La lectura como práctica social

¿Por qué la disminución del analfabetismo no se acompaña de un crecimiento paralelo en el número de lectores? ¿Por qué en países que tienen más del 95% de la población alfabetizada son tan pocos los lectores y tantos los que no leen o leen mal, los que no comprenden lo que leen? En Venezuela no disponemos de datos precisos sobre el número de lectores, o mejor dicho, sobre los usuarios competentes de la lengua escrita, pero sí son numerosos los indicadores de que la gran mayoría de la población carece de esta competencia. En las escuelas no se aplican pruebas para medir la competencia lectora que puedan traducirse en datos de valor estadístico. Sin embargo, los datos obtenidos por APRI muestran graves fallas en la comprensión lectora en los alumnos que egresan de sexto grado, y fallas sumamente preocupantes (ausencia de hábitos de lectura, faltas ortográficas, errores de redacción, en los docentes).

Son muchos los que reconocen, a menudo con un dejo de vergüenza, que no les gusta leer. Es de sentido común aceptar que si la gente no lee es porque no le gusta leer. Por lo tanto, en lugar de leer hacen otras cosas por las que sienten mayor interés y que les deparan mayor satisfacción. Aquí está la clave del problema: ¿de qué depende el interés por la lectura? ¿qué es lo que hace que los libros despierten la atención, sean atractivos para los lectores, y que por el contrario, despierten rechazo o dejen indiferentes a los no lectores?



La gente que no lee, lo hace por dos razones: la primera, porque no percibe los beneficios que puede obtener de la lectura; y la segunda, porque no sabe leer. Ambas razones se encuentran íntima y recíprocamente relacionadas. En efecto, nadie podrá apreciar los beneficios que otorga la lectura si no sabe cómo obtenerlos, y viceversa, nadie podrá saber cómo obtener esos beneficios si no tiene idea de que puede obtenerlos, si no sabe de qué se trata

Esto es válido para cualquier práctica social, desde la más cotidiana hasta la más sofisticada, desde ir de compras

hasta visitar museos o jugar ajedrez. ¿Por qué, sobre todo a las mujeres, les gusta salir de compras? ¿Por qué se detienen curiosas o fascinadas ante una vidriera y pasan de largo sin siquiera echar una mirada ante otra? ¿Por qué pueden pasar horas eligiendo la tela que habrá de llenar todas sus expectativas a la hora de confeccionar una cortina? Sencillamente porque conocen la satisfacción que depara una buena compra, y porque saben que una buena compra satisface una necesidad personal y saben cómo satisfacerla, saben pagar lo que vale lo que realmente necesitan y no cualquier cosa que al llegar a la casa se revela como inservible y por lo que hubiesen pagado un precio exagerado.

¡Qué aburrido es para muchos pasar una tarde en un museo! Y lo es sencillamente porque no saben lo que podrían ver si supieran cómo verlo. Hay que estar de alguna manera “preparado”, sensibilizado, capacitado, para poder sentir el impacto de una pintura o de una escultura, para poder interesarse por una punta de flecha o un cacharro prehispánico. Es preciso haber desarrollado una especial sensibilidad sin lo cual lo más probable es que permanezcamos indiferentes. Pero esa sensibilidad no se desarrolla si no se aprende a apreciar la pintura o la escultura, o si no se sabe cómo valorar los acontecimientos históricos. Saber qué se puede encontrar y saber cómo encontrarlo van de la mano y no puede darse una cosa sin la otra.

La formación de lectores

Para poder leer bien y, por consiguiente, aprovechar al máximo los beneficios que ofrece la lengua escrita, el conocimiento de las letras (es decir, la alfabetización) no es suficiente, del mismo modo que conocer las notas no nos convierte en músicos, ni saber cómo se mueven las piezas nos hace jugadores de ajedrez. Por supuesto que nadie podrá jugar ajedrez si no sabe cómo se mueven las piezas. Pero aprender cómo se mueve cada pieza es cuestión de minutos, mientras que aprender a jugar ajedrez puede ser cuestión de años. Pero no es cuestión sólo de tiempo, sino de forma. ¿Cómo se aprende a jugar ajedrez? Se aprende a jugar jugando. Pero no jugando de cualquier manera, sino formulando y desplegando estrategias, porque será en función de esas estrategias que el jugador sabrá qué piezas mover, para dónde moverlas, qué apertura utilizar, qué defensa adoptar para evitar o para dar finalmente el jaque mate. Es que sólo así podrá interesarse e incluso apasionarse por el juego, en procura de lograr lo que busca todo ajedrecista: jugar una buena partida.

Algo similar vale para el caso de la lectura. El conocimiento de las letras, es decir, de la correspondencia entre grafías y fonemas, que la mayoría de los niños adquiere alrededor de los seis o siete años, dependiendo



del entorno en que se hallen inmersos, no garantiza una buena lectura. Por supuesto, todos los buenos lectores están alfabetizados, pero no todos los alfabetizados son buenos lectores. Independientemente de la alfabetización, pero junto con ella, la formación de un lector exige la incorporación del aprendiz a la práctica social de la lectura desde la más temprana edad. El lector se forma desde el primer año de vida, participando en actividades significativas de lectura y escritura, en un entorno apropiado. En ese entorno, y sólo en ese entorno, el aprendiz reconocerá los beneficios que le ofrece la lengua escrita y desarrollará las estrategias requeridas para aprovecharlos.

¿Cómo se forma un lector? Leyendo, sí pero ¡cuidado!: no para ejercitar supuestas habilidades, ni para recibir enseñanzas supuestamente relevantes, sino para satisfacer necesidades personales, tanto cognitivas como afectivas o emocionales. Esta lectura, cuyo efecto es dar respuesta a interrogantes, inquietudes o intereses individuales, es lectura significativa. Como puede apreciarse, esta lectura no puede ser impuesta, sino que su elección es potestad del lector, que de este modo manifiesta y ejerce su libertad intelectual. Es importante hacer énfasis: desde un principio, el aprendiz debe leer (o escuchar lo que se le lee si aún no está en capacidad de hacerlo por sí mismo) textos que verdaderamente satisfagan sus expectativas y no que respondan a las expectativas o intereses del adulto.

Esta forma de leer, significativa, no impuesta, es la única que permite el desarrollo de la competencia lectora, y a partir de ahí, aprovechar los beneficios que ofrece la lectura. Un lector competente es autónomo, protagonista del acto de leer, es alguien que comprende lo que lee. ¿Por qué un buen lector, y sólo un buen lector está en capacidad de comprender un texto? Porque no es pasivo, porque reflexiona mientras lee, porque confronta ideas, interactúa con el autor y consigo mismo, interpela y se interpela, cuestiona y se cuestiona. De esta manera, la lectura hace posible que el lector crezca, se informe, se forme y se transforme. Esta lectura no es sólo un medio para transmitir información, sino, y fundamentalmente insustituible, para enriquecer el pensamiento, y para que el lector, a su vez, pueda plasmar por escrito sus experiencias, vivencias y reflexiones. Así, la lectura es uno de los más importantes instrumentos disponibles en nuestra cultura para empoderar a los individuos.

La escuela debe hacer suya esta -para ella- nueva dimensión de la lengua escrita. Pasa a segundo plano la labor alfabetizadora tradicional, propia de una escuela clasista, y ocupa el primer plano la formación de lectores, dirigiendo su acción a los sectores secularmente postergados. Democratizar la escuela es una obligación de toda propuesta de cambio. Tarea difícil, porque la escuela no tiene experiencia en este sentido; reto

ineludible para docentes de vanguardia. O inventamos o erramos nos recuerda una vez más don Simón Rodríguez.

Los maestros

Los maestros que no leen

Nadie puede enseñar lo que no sabe. Un gran número de maestros de educación primaria reconocen que no les gusta leer, que no han leído más novelas que las que vieron en clase de literatura en bachillerato, que los libros que han leído en su carrera fueron casi exclusivamente los requeridos para aprobar sus exámenes, y muchos de ellos declaran, como queriendo rescatar un cierto mérito a pesar de todo, que leen regularmente la prensa. Por su parte, los maestros que se consideran lectores, lo son de best-sellers o de libros de los llamados de “autocrecimiento”. En todo caso, los lectores de textos literarios constituyen una muy pequeña minoría. Son muy pocos los maestros que escriben sin faltas de ortografía y menos aún quienes son capaces de redactar correctamente un texto expositivo⁶. El problema más grave que confronta la enseñanza de la lectura en la escuela es que los maestros, en su mayoría, no son usuarios competentes de la lengua escrita, no son buenos lectores.

Esta realidad tiende a ser negada o disfrazada, no sólo porque de alguna manera pone en tela de juicio la capacidad de los maestros, sino porque también cuestiona la validez y pertinencia de los programas de formación de los maestros, y por extensión, de las instituciones que los forman. Es por eso que en los medios educativos muchos reaccionan con indignación, como si el enunciado de la situación fuese poco menos que un insulto para el gremio docente.

En nuestro medio, la negación de la realidad se aprecia en el hecho de que, hasta donde sabemos, no existen evaluaciones objetivas de los comportamientos lectores y de la competencia de los maestros en lectura y escritura⁷. Sin embargo, en todos los niveles de la sociedad se da como un hecho que “los maestros de ahora no son como los de antes”, en una alusión directa al dominio de la lengua escrita. En un terreno anecdótico, vale la pena recordar que no hubo nadie que refutase convincentemente al Prof. Antonio Luis Cárdenas cuando, siendo ministro de Educación, afirmó que el 40% de los maestros merideños podían considerarse como analfabetos funcionales. La intención de disfrazar la realidad también se aprecia claramente en lo que más que explicaciones son excusas, con que se intenta justificar el estado del arte en esta materia. Los maestros argumentan, por una parte, que no tienen tiempo de



leer, y por otra parte, que por su costo, los libros les son inaccesibles dado lo menguado de sus sueldos.

Esta realidad no puede ser interpretada como lesiva para los maestros, y es hora de que deje de ser escamoteada. Los maestros no son culpables por no saber leer. En la actualidad, y ya desde hace tiempo, la carrera de maestro con demasiada frecuencia es escogida no como fruto de una vocación, sino como la única opción posible de proseguir estudios para quienes no dominan la lengua escrita. El insuficiente dominio de la lengua escrita se reflejó en las bajas calificaciones obtenidas en el bachillerato, y por consiguiente, los promedios con que aspiran a ingresar al nivel universitario no les son suficientes para acceder a carreras de mayor prestigio (o en todo caso de mayor demanda). Los cupos para estas carreras son copados en gran medida por estudiantes provenientes de los sectores más privilegiados. Pero también, el insuficiente dominio de la lengua escrita determina que no logren buenos resultados en las pruebas de admisión al sistema de educación superior. Tal es el caso de las pruebas de aptitud académica de la OPSU, donde los ítems de razonamiento verbal mostraron una correlación directa con la comprensión lectora.⁸

En suma, la “culpa” por no saber leer hay que atribuirle al hecho de que los maestros, en su gran mayoría, provienen de sectores populares. En los hogares de los sectores secularmente relegados sólo excepcionalmente están presentes las condiciones que definen un entorno de lectura. No hay adultos lectores, no hay textos apropiados a disposición de los aprendices, y no se llevan a cabo actividades significativas de lectura y escritura. Carentes de ese entorno, la escuela no les enseña a leer, pero tampoco tuvieron la oportunidad de incorporarse a la práctica social de la lectura en el liceo ni en la universidad. En estas condiciones ¿cómo los maestros habrían de ser buenos lectores?

Los maestros como nuevos lectores

La solución a este problema pasa por incorporar a los estudiantes de las carreras de educación y a los maestros en ejercicio a la práctica social de la lectura. Esto no se logra mediante campañas o cruzadas, no con exhortaciones ni regaños, no con premios ni castigos. Sólo habrá de lograrse en la medida en que el maestro pueda darle sentido a la lectura, en la medida en que la lectura resulte para él una actividad significativa, y que por consiguiente le interese por lo que ella puede darle como tal y no procurando un beneficio ajeno a la propia práctica.

Nuestro proyecto se basa precisamente en esas premisas. Internalizar el sentido de la lectura, apreciar cognitiva y afectivamente distintos tipos de textos, sentir que de la lectura surgen respuestas a interrogantes

vitales, muchas de las cuales tal vez ni siquiera hayan sido formuladas explícitamente, todo esto conducirá al maestro a querer compartir la experiencia. Un aspecto esencial de la vocación docente es el deseo de compartir saberes, de enriquecer mutuamente las experiencias vividas o sentidas. Este “descubrimiento” es lo que hace al lector, es la llave que abre el acceso al mundo de los libros, al mundo de la cultura escrita, y es lo que le permitirá al maestro, como lector, conducir de la mano a sus alumnos, incorporándose con ellos a una dimensión cultural a la que todos tienen derecho.

La incorporación de los maestros al mundo de lo escrito tendrá además un impacto determinante sobre la autoestima de estos profesionales. Los maestros contemporáneos sienten en carne propia la pérdida del rol que desempeñaban anteriores generaciones de docentes, y que se expresa con tanta frecuencia en aquello de que “maestros eran los de antes”... La recuperación del liderazgo social de los maestros pasa por el rescate de un instrumento de importancia superlativa: la lengua escrita. Sólo como usuario competente de la lengua escrita el maestro podrá tomar la palabra, protagonizar verdaderamente el cambio revolucionario y contribuir decisivamente con la democratización de la enseñanza.

Los niños

Una alfabetización inicial de calidad

Los niños serán los principales beneficiarios del proyecto. En primer lugar, se trata de facilitar y enriquecer el proceso de alfabetización inicial, de modo que todos los niños puedan estar alfabetizados al comenzar el segundo año de la enseñanza básica. Se trata de que el proceso de alfabetización, en términos cuantitativos, transcurra de manera fluida, rápida y sin obstáculos evitables, y en términos cualitativos, que sea rico en contenidos, de modo que el niño, al tiempo que se alfabetiza, vaya construyendo el conocimiento que le permitirá apreciar cuáles son los beneficios que pueden depararle la lectura y la escritura, y cómo hacer para obtenerlos. En pocas palabras, se trata de allanarles el camino hacia el mundo de lo escrito.

Nuevos objetivos, nuevas prácticas

Para ello, en primer lugar, es preciso que la escuela asuma como nuevo y fundamental objetivo enseñar a leer, vale decir, promover el dominio de la lengua escrita y no sólo alfabetizar. Para ello, es preciso que la escuela denuncie el uso que se ha estado haciendo de la lectura y la escritura como herramienta de exclusión, y que contemple las diferencias socioculturales, de modo de evitar penalizar a la mayoría de los alumnos provenientes de los sectores más necesitados de la sociedad.



En segundo lugar, es imprescindible que, abandonando las prácticas tradicionales, la escuela configure entornos de lectura en sus espacios, de modo que los alumnos puedan disponer de las mismas posibilidades de que disponen los niños provenientes de las clases privilegiadas. Pero cuidado: en lo fundamental no se trata de incorporar materiales ni tecnologías informáticas sofisticadas. No, de lo que se trata es de crear un entorno eficaz de lectura en la escuela, garantizando la presencia de los siguientes elementos: a) adultos lectores, maestros usuarios competentes de la lengua escrita que lean y escriban para los niños y con los niños; b) materiales variados de lectura y escritura, que satisfagan las expectativas de los aprendices lectores; y c) actividades significativas de lectura y escritura, en las que se incorporen por derecho propio los niños desde las edades más tempranas.

El impacto esperado

Al dominar la lengua escrita el lector no sólo tiene la oportunidad de acceder a una determinada información a la que no podría acceder por otros medios. Lo más importante tiene que ver con la calidad de la información que recibe y con el procesamiento de la misma, que es absolutamente específica de la lengua escrita. El lector

competente desarrolla una capacidad original, una forma de pensar diferente, una racionalidad compleja, porque, como decía el gran psicólogo soviético Lev Vygotsky⁹, “la lengua escrita es a la lengua oral como el álgebra es a la aritmética”. Sólo dominando la lengua escrita es posible manejar un pensamiento complejo, tanto en el área de las humanidades como en la de las ciencias. Las matemáticas, la física, la química, la biología, tanto como la historia, la geografía, la filosofía y el arte, son impensables sin la escritura, y requieren de la lengua escrita para poder ser cabalmente entendidas.

Entonces, el impacto esperado de esta propuesta no es otro que facilitar el aprendizaje, enriquecer, ampliar y profundizar los conocimientos de los alumnos desde la enseñanza primaria. Dar al estudiante la posibilidad de que el liceo no sea simplemente un trámite por el cual hay que pasar, sino el espacio de aprendizaje, reflexión y debate, fundamental para cimentar los conocimientos que habrá de adquirir en los niveles superiores de enseñanza.



*Docente e investigador de Universidad de los Andes. Escuela de Educación. Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente, PPAD. Mérida, Edo. Mérida, Venezuela.

Notas

- ¹ El gobierno revolucionario instauró desde el año 2002 distintos programas sociales denominados “misiones”, a efectos de paliar la situación de injusticia a que hacíamos referencia: la Misión Robinson para alfabetizar masivamente a la población analfabeta, la Misión Ribas para facilitar la prosecución académica a nivel de enseñanza secundaria, la Misión Sucre abriendo nuevas opciones de estudio a nivel universitario y otras como la Misión Vuelvan Caras para la capacitación de jóvenes en el campo laboral. Al cabo de pocos años, y más allá de errores y carencias, es lícito afirmar que el éxito de estas misiones ha sido indudable, habiendo su impacto abarcado a amplios sectores de la población que hasta ese momento habían sido relegados.
- ² Bronfenmayer, Gabriela y Casanova, Ramón. (1986). La diferencia escolar. Caracas: Editorial Kapelusz.
- ³ La Asociación para la Prevención de la Repitencia Injusta (APRI) es una organización sin fines de lucro, cuya misión es denunciar la situación de inequidad, violencia y exclusión que caracteriza al sistema escolar en nuestros países. Para superar esta situación, desde hace una década, APRI está implementando programas alternativos e innovadores para mejorar la calidad de la alfabetización inicial y promover la formación de lectores, usuarios competentes de la lengua escrita en los sectores más vulnerables de la población, a través de convenios con la Dirección de Educación, Cultura y Deportes de la gobernación del estado Mérida.
- ⁴ No deja de sorprender el hecho de que, con una orientación que se dice “constructivista”, las maestras de los primeros grados de la enseñanza primaria desconocen los aportes de Emilia Ferreiro y de la corriente psicolingüística. Estos aportes fueron ampliamente difundidos desde la Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación en los años ochenta, pero en la actualidad casi no tienen aplicación en la práctica.
- ⁵ Sánchez, Carlos; Anzola, Miriam y otros. (2002) Eventos tempranos de lectura. Taller de Investigaciones Educativas. Facultad de Humanidades. Universidad de Los Andes.
- ⁶ Son numerosos los datos que sustentan esta descripción de la realidad, obtenidos por APRI en la capacitación de cientos de docentes de educación primaria a lo largo de seis años en el estado Mérida. Al respecto, ver los informes del programa Unidades de

Notas

- Cooperación Docente de la Dirección de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Regional del estado Mérida, de los años 2002 a 2008.
- ⁷ Esto contrasta con la existencia de múltiples estudios del problema en muchos países, tanto europeos como latinoamericanos. En este sentido, nos permitimos citar algunos testimonios, entre los muchos que se pueden encontrar en Internet. Al respecto ver: "Los niños necesitan maestros que lean y escriban bien" Programa de Mejoramiento de las competencias lectoras de los maestros. Prof. Gloria Rincón. AUPEC. Universidad del Valle. Cali. Colombia; "Radiografía de los educadores argentinos". La condición docente. Prof. Emilio Tenti Fanfani. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Buenos Aires. República Argentina.
- ⁸ Al respecto, ver las conclusiones del Equipo de Trabajo para la Reformulación de la Prueba de Lengua de la Prueba de Aptitud Académica de la OPSU (2005).
- ⁹ Citado por Jean Foucambert en *L'enfant, le maitre et la lecture*. (2002). Paris, Francia: Editions du Seuil.

Bibliografía

- Bronfenmayer, Gabriela y Casanova, Ramón. (1986). *La diferencia escolar*. Caracas. Venezuela: Editorial Kapelusz.
- Foucambert, Jean. (2002). *L'enfant, le maitre et la lecture*. Paris, Francia: Editions du Seuil.
- Sánchez, Carlos y otros. (2002). *Eventos tempranos de lectura*. (Miryam Anzola, compiladora). Taller de Investigaciones Educativas. Ediciones de la Universidad de Los Andes. Mérida.

educere

es acreditación académica

Publicación académica arbitrada de aparición trimestral está certificada en su calidad, circulación y visibilidad nacional e internacional por:

- Índice y Biblioteca Electrónica de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología. REVENCYT.
- Repositorio Institucional de la Universidad de Los Andes. SABER-ULA. Mérida, Venezuela.
- Registro de Publicaciones Científicas y Tecnológicas del Fondo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. FONACIT.
- Catálogo LATINDEX. Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. UNAM, México.
- Directorio de Revistas de Acceso Abierto (Directory of Open Access Journals, DOAJ). Universidad de Lund, Suecia.
- Hemeroteca Científica en Línea de la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal en Ciencias Sociales y Humanidades, REDALYC, UAEM. México.
- Biblioteca Digital Andina de Naciones. Perú.
- Directorio y Hemeroteca Virtual. Universidad de La Rioja. España. DIALNET. Febrero.
- Scientific Electronic Library Online. SciELO. Venezuela.
- Boletín de Alerta Visual. Pontificia Universidad Católica de Valparaiso. Chile.
- Índice de revistas y Biblioteca Digital OEI. Organización Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 2006.
- Biblioteca UDG Virtual. Universidad de Guadalajara. México. www.udgvirtual.udg.mx/biblioteca.
- Biblioteca Digital Gerencia Social. Fundación Escuela de Gerencia Social, Caracas. www.gerenciasocial.org.ve

LA ANOREXIA Y EL COMPORTAMIENTO CEREBRAL

Estudios demuestran que la mente de los anoréxicos no funciona como la de los demás. Sus repuestas ante el placer y la recompensa están alteradas y se preocupan más de lo normal por las consecuencias de sus acciones.

Según el trabajo, las personas que poseen estas peculiaridades son más propensas a desarrollar comportamientos obsesivos que desemboquen, por ejemplo, en la anorexia. El sistema de recompensa del cerebro está formado por varias estructuras que regulan y controlan el comportamiento. Su función es estimular la práctica de determinados hábitos necesarios para la supervivencia, como comer. Ante las acciones de un sujeto, este sistema produce una respuesta positiva o negativa, un refuerzo para que se repita o no ese acto.

Las participantes sanas mostraron un patrón normal de activación del sistema de recompensa, con diferencias marcadas entre una respuesta buena y una mala. Sin embargo, el de las que habían tenido anorexia no distinguía entre ganar y perder. Esta anomalía podría explicar la incapacidad para experimentar el placer y el ascetismo que a menudo presentan estos pacientes.



**Tomado del Diario VEA
Caracas
12 de enero de 2008
p. 31**