

LA REPRESENTACIÓN DEL DOCENTE DE LA TAREA DE LECTURA EN EL AULA Y SU INCIDENCIA EN LA DESARTICULACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

María Julia Amadeo
Universidad Nacional de Cuyo
Dirección General de Escuelas
amadeomj@ciudad.com.ar

INTRODUCCIÓN

Asumimos como punto de partida que la lectura es el resultado del despliegue de procesos cognitivos diversos, pero también es una práctica social que entra en relación dialéctica con esos procesos modificándolos, desde una perspectiva sociointeractivista, de manera sustantiva¹ (Moll, 1994; Wertsch, 1988).

Entendemos que las prácticas son conductas observables de las representaciones de los códigos manejados por los individuos y las comunidades en torno a los procedimientos relacionados con las acciones a desplegarse en una esfera determinada (Chartier, 2000).

En tanto que comportamiento social, la lectura no puede separarse del contexto en el que se practica (Poulian, 2004). Por eso, hemos abordado en este caso la lectura como práctica en el contexto escolar. El sistema escolar argentino está estructurado de la siguiente manera: a los 5 años los niños hacen el nivel inicial. Luego pasan a la EGB (Educación General Básica) que se divide en tres ciclos. El primero (EGB1) es de tres años y el segundo es de cuatro (EGB2). Ambos están a cargo de maestros generalistas que, en el mejor de los casos, trabajan

¹ Puede encontrarse un interesante síntesis del planteo psicosociolingüístico en Parodi (1999).

por áreas (por ejemplo, Lengua y Ciencias Sociales, y Matemática y Ciencias Naturales). La EGB3 es de dos años y está a cargo de profesores especializados por disciplinas

En la provincia de Mendoza, República Argentina, los profesores de EGB₃ se quejan de que los chicos no saben leer y, sin embargo, los docentes de EGB₁ y EGB₂ aseguran enseñar a leer. Los profesores de la universidad nos quejamos de que los alumnos de los primeros años no comprenden lo que leen y, sin embargo, los profesores de EGB₃ y Polimodal aseguran que enseñan a comprender a sus alumnos. ¿Qué es lo que sucede entonces? Nadie miente, en principio.

Partimos de la base de que en el seno de lo social existen distintas comunidades de lectura. Estas, en virtud de los procesos de fragmentación social relacionados con recorridos sociales diferenciados de los distintos actores (años de estudio, procesos de aprendizajes diferentes, culturas institucionales, etc.), conciben y practican la lectura de manera diferente. Ninguna de estas prácticas es, por lo tanto, universal ni superior en relación con las demás. Son sencillamente diferentes (ver Chartier, 2000:58 y 159). Asumimos que los docentes de los distintos niveles del sistema constituyen distintas comunidades de lectura con representaciones diferentes de lo que supone leer (Chartier y Hébrard, 1994)

La lectura en el ámbito escolar es siempre una actividad controlada (Chartier, 2000; Chartier y Hébrard, 1994). Sostenemos en este trabajo que lo que varía es el modo en que cada nivel controla la lectura, pues éste depende de las representaciones que el docente se hace de esta actividad.

Las observaciones de clase en los distintos niveles del sistema ponen en evidencia que los chicos saben que es el docente quien controla la comprensión de la lectura y, por eso, dicen

cosas tales como: “¿qué es lo que usted quiere que yo ponga acá, profesor?” “¿Me puede decir cuál es la idea más importante?” “¿Cómo se respondía esta pregunta?”, entre otras. Así los chicos se esmeran en copiar la respuesta indicada por el profesor, porque saben que esa, y no otra, es la (única) respuesta aceptada (aunque no sea la única posible o la única correcta). Situaciones de esta naturaleza las hemos podido observar tanto en EGB3, Polimodal y hasta en aulas universitarias.

La hipótesis que orientó el trabajo realizado es que **la escuela mendocina enseña a leer de acuerdo con la manera en la que el docente de cada nivel del sistema se representa la práctica de la lectura.**

Nos propusimos entonces describir las prácticas prototípicas de lectura (entendidas como las prácticas más extendidas) de los docentes de los distintos niveles del sistema, indagar acerca de qué saben los docentes acerca de los modos de enseñar a leer y acerca de los materiales de lectura que utilizan.

Este trabajo surge del análisis de distintas fuentes: proyectos de aula redactados por docentes de EGB y Polimodal, cuadernos de alumnos de EGB y Polimodal, entrevistas con docentes y alumnos de EGB, Polimodal y Educación Superior Universitaria, observación de clases y de actividades de consulta. Todas las instituciones con las que se trabajó se encuentran en la provincia de Mendoza. Las escuelas son urbanas y rurales, tanto públicas (7 escuelas de EGB1 y EGB2 y 2 escuelas de EGB3 y Polimodal) como privadas (7 escuelas de EGB1 y EGB2 y 2 escuelas de EGB3 y Polimodal). En el caso de la Universidad, se trabajó con alumnos y docentes de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la U. Nacional de Cuyo.

A partir del análisis de las fuentes mencionadas, en este trabajo se hace una aproximación a la representación de la actividad de lectura que tienen algunos docentes de los distintos niveles del sistema educativo mendocino. Lo que se lee a continuación son observaciones realizadas en términos generales. Esto supone que habrá muchos, muchísimos casos que no se encuadren en este nivel de generalidad y, por supuesto, no suponen una descripción acabada del problema que es, en verdad, altamente complejo. Asumimos, entonces que, las “prácticas son irreductibles a todos los discursos que procuran objetivarlas” (Chartier, 2000:126).

LA PRÁCTICA PROTOTÍPICA DE LA LECTURA EN LA EGB1 Y EGB2

En el nivel inicial, la lectura, cuando la hay, es esencialmente oral. Los maestros leen en voz alta al niño. No habría otra oportunidad de lectura, porque el niño no está alfabetizado.

Al inicio del primer año de la EGB esta situación se mantiene puesto que el niño se está alfabetizando. Esta situación se prolonga hasta el final del año escolar. Las actividades de lectura que los niños enfrentan solos se limitan al nivel oracional. O casos contruados por los docentes que podrían considerarse ‘no textos’², toda vez que son oraciones una debajo de la otra en las que virtualmente no hay progresión de la información.

En el marco de este trabajo se han realizado distintas acciones de asistencia técnica a docentes de EGB. Cuando hemos indagado acerca de la práctica de la lectura silenciosa, los docentes del primer ciclo dicen “tenerla un poco olvidada” y los del segundo dicen que a los

² Ver este concepto en Menéndez, 1993:24.

alumnos “les cuesta mucho”. A continuación unos y otros insisten que deben hacer “la lectura oral modélica”.

Cuando se observan los planes de clase de los docentes, se advierte que se presenta el texto y luego se pasa directamente al estudio de aspectos gramaticales. Si se les pregunta por el trabajo de comprensión, manifiestan que “eso se trabaja oralmente”.

Otra de las acciones que hemos desarrollado en este proyecto ha sido la capacitación de docentes de EGB1 y EGB2 en torno a la comprensión lectora. Cuando hemos analizado con ellos los cuestionarios producidos por ellos mismos, destinados a evaluar la comprensión lectora, nos hemos encontrado que la mayor parte de las preguntas que los docentes consideran de comprensión, son en realidad preguntas que evalúan conocimientos metalingüísticos sobre el texto. Casi todas las preguntas que efectivamente evalúan la comprensión son de carácter proposicional. Es decir, para el control de la comprensión que ellos están acostumbrados a hacer tiene un carácter altamente rudimentario.

En las clases el niño de EGB1 y de EGB1 asiste permanentemente, y casi de manera exclusiva, a la lectura oral. De manera que el modelo predominante es el de la lectura oral modélica, “ejercicio *princeps* de la pedagogía de la lectura” (Chartier y Hébrard, 1994:319). Cualquier acercamiento a un texto comienza invariablemente por la lectura oral del maestro. Los más actualizados pueden comenzar activando conocimientos previos o preguntando las hipótesis de lectura, pero finalmente leerán oralmente el texto a los alumnos. Luego de la lectura, comienzan a hacer preguntas orales de comprensión a los alumnos (generalmente orientadas a la reconstrucción de los esquemas proposicionales subyacentes a los distintos

enunciados del texto) y ya pasan a la exposición de la gramática, que es lo único que queda registrado en el cuaderno.

La mayoría de los chicos no tiene problemas de comprensión de esta lectura oral, pero eso no quiere decir que entiendan lo que leen, **porque no leen, sino que sólo escuchan leer** y, en el mejor de los casos, leen después de escuchar; pero operan sobre la base de lo que ya escucharon. Es por eso que hemos observado en clases de 8° ó 9° situaciones en las que los alumnos manifestaban no entender algo y el profesor sólo leía en voz alta sin explicar nada y el chico entonces comprendía la lectura. Hemos registrado situaciones de este tipo en actividades de consulta de alumnos de primer año de la universidad y en cursos de capacitación a docentes (y hasta directivos) de EGB1 y EGB2. Se entiende en el presente trabajo que estos sujetos tienen características similares a los sujetos iletrados abordados por Chartier (2000)³. Se asume además que la lectura oral, como condición necesaria para la comprensión, es una práctica antigua y que tiene derecho a la existencia (Chartier, 2000). Pero el tema no es cómo lo concebimos nosotros, sino cuáles son, en apariencia, los requerimientos de lectura que hace el mundo moderno⁴, y básicamente, el problema está en cómo lo viven los docentes de EGB3 y Polimodal y qué consecuencias tiene esto para el destino de los alumnos en el siguiente nivel de escolaridad.

LA PRÁCTICA PROTOTÍPICA DE LECTURA EN LA EGB3 Y EL POLIMODAL

Entre los docentes de EGB₃ y Polimodal hemos encontrado distintas concepciones de la lectura en los docentes de lengua y en los docentes de otras disciplinas.

³ El iletrismo es llamado “patología de la cultura” por Chartier y Hébrard, 1994:339.

⁴ Pueden verse estos requerimientos en Saenger, 1998:276.

Cuando se le pide al docente de lengua, al igual que el docente de EGB1 y EGB2, que expresen lo que saben acerca de la lectura, se observa que el conocimiento se relaciona con las preguntas inferenciales, las hipótesis de lectura, y algunas nociones un poco confusas, y mezcladas con el conocimiento teórico, del paratexto y el vocabulario. En las tareas de comprensión que se observan en la carpeta de los alumnos aparecen mezcladas actividades de comprensión con actividades de reflexión sobre los hechos del lenguaje o bien actividades de comprensión que demandan un conocimiento metalingüístico sobre el texto (por ejemplo, “marca en el texto sus partes según el tipo textual”). Con esto es posible que el alumno conteste mal, pero no porque no comprende lo que lee, sino porque desconoce el metalenguaje o el concepto⁵. Los profesores de lengua se quejan de que las estrategias de comprensión que ellos enseñan no son recuperadas por los profesores de las otras disciplinas.

Si se les pregunta cuánto de su tiempo disponible de clases está destinado a la comprensión lectora, indican aproximadamente el 20% del tiempo escolar destinado a la enseñanza de la lengua⁶.

Si atendemos a las prácticas concretas descriptas hasta aquí podría decirse que, al igual que para el docente de EGB1 y EGB2, para el docente de lengua de EGB3 y Polimodal, el texto es básicamente concebido como la excusa para abordar algún aspecto de la gramática, sea

⁵ Obsérvese la homogeneidad en el tratamiento de la enseñanza de la lengua en EGB1, EGB2 y EGB3. Esto se debe a que las sucesivas comisiones curriculares han mantenido una misma línea a lo largo de 15 años. Las estadísticas de la Dirección General de Escuelas muestran que las materias en las que desaprovechan más alumnos son las de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Esto pone en evidencia que cuando comienzan a acortarse las brechas entre los niveles del sistema, comienzan a controlarse algunos problemas de fracaso escolar.

⁶ La organización curricular provincial prescribe que no menos de 6 horas de lengua en el primer ciclo (los primeros tres años de la EGB), no menos de 4 horas en el segundo ciclo (los siguientes cuatro años), 6 horas en el 8° y 7 en el 9°.

esta oracional o textual. Tal vez es por eso es que incluyen en sus consignas tantos términos metalingüísticos.

Con respecto a la modalidad de lectura que predomina en los profesores de otras asignaturas, las observaciones de clases realizadas nos permiten inferir que el docente de EGB3 y Polimodal concibe la práctica de lectura como una lectura básicamente silenciosa, o bien grupal, pero de carácter autónomo en su ejecución; es decir, que la lectura es una actividad que los alumnos deben hacer por sí solos. El docente ejerce control de la lectura con un cuestionario que el alumno debe responder. Con este cuestionario, el docente se asegura de que la información que considera clave sea procesada por los alumnos. Esta lectura se basa sobre un único texto hegemónico.

Si tomamos en cuenta cómo se ha descrito aquí la práctica de lectura en EGB1 y EGB2, se entiende que, al llegar a EGB₃, el alumno se encuentra prácticamente por primera vez solo ante un texto, sin la mediación de la lectura oral del docente, y, por supuesto, tiene dificultades de comprensión de lo que lee, porque tiene una muy escasa práctica de lectura autónoma. A todo esto hay que sumarle, claro está, que ha aumentado la complejidad de los textos a los que se enfrenta.

En diversas entrevistas, algunos profesores de EGB3 manifiestan que a veces intentan trabajar la comprensión de los textos, pero que como “los chicos no entienden nada” entonces se limitan a explicar. Cuando les hemos preguntado, cómo trabajan la comprensión de los textos, los profesores, que no son del área de lengua, señalan que hacen leer en voz alta un párrafo a un alumno y luego interrogan al conjunto de la clase acerca de la idea principal del párrafo. Puede observarse que los profesores cuentan con escasas estrategias de mediación de

la lectura de los textos de estudio. Y esto nos pone de lleno ante otro problema. Si los profesores de lengua tienen más entrenamiento en la enseñanza de la gramática, **los profesores de las otras áreas están entrenados para exponer sobre temas disciplinares.**

En el marco de este trabajo, propusimos a un colega de Ciencias de la Educación que se desempeña en el último año de educación media, elaborar conjuntamente con nosotros un cuestionario de comprensión lectora. Sus preguntas se orientaron directamente a que los alumnos relevaran la información que él consideraba más importante en el texto. Cuando comenzamos a orientarlo en la formulación de preguntas encaminadas a la comprensión del texto, el colega preguntó: “¿Y cuándo dejo de enseñar lengua y doy mi materia?”. Es decir, en el imaginario de algunos profesores, enseñar a comprender textos es algo que sólo deben hacer los profesores de lengua.

LA PRÁCTICA PROTOTÍPICA DE LECTURA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA (CIENCIAS SOCIALES)

Como sea, con mejores o peores logros, los pocos chicos que egresan del nivel Polimodal⁷ y, sólo algunos pocos, aspiran a ingresar a la universidad. Y sólo algunos pocos, de esos pocos que aspiran a ingresar, logran hacerlo⁸. Y los pocos de esos pocos que ingresan se encuentran con nuevos problemas de lectura.

En el mejor de los casos, logran en el nivel medio desarrollar una lectura silenciosa, autónoma en su ejecución, pero no en su interpretación, guiada siempre por un cuestionario y basada en un único texto hegemónico de una o dos páginas de extensión. El conocimiento

⁷ El boletín N° 104 de la IESCAL señala que el 64% de la población argentina no tiene estudios secundarios.

⁸ Ha sido sumamente difícil encontrar información precisa en los Ministerios de Educación, tanto de la Nación (del cual dependen las universidades estatales) como de la Provincia (del cual dependen las escuelas de EGB y Polimodal).

construido al resolver el cuestionario se reformula en la puesta en común con el docente. Y las respuestas elaboradas en clase, y ya no el texto original, se constituyen en el material de estudio sobre el cual serían evaluados.

En una clase de consulta observada para este trabajo, una alumna reclamaba a su profesor la nota obtenida en una evaluación diciéndole: “Profesor, todos los textos hablan del neoliberalismo”. “Sí - contestó el profesor- pero ¿cuál es la posición de cada autor?” Se desprende de la anécdota que la alumna procesaba los textos en el nivel temático (el neoliberalismo), pero que su profesor esperaba un procesamiento en el nivel del tópico textual y que además lo hiciera de varios textos para él diferentes pero iguales para su alumna. Pero en el nivel medio, esto no se practica nunca. Se toma, generalmente, una única fuente o, en el caso de tomar más de una fuente, todas las voces son convergentes.

En una entrevista, una estudiante de los últimos años de la universidad sobre el tema de la comprensión lectora y su rendimiento académico manifestó que, a pesar de que había estudiado mucho, fue desaprobada en una de las primeras materias que rindió. A través de las correcciones realizadas al examen por la profesora descubrió que los distintos autores que trataban la misma temática tenían posiciones encontradas, pero ella no lo había advertido al leer los textos, que por lo demás eran lecturas obligatorias de la materia.

De manera que a poco de transitar las aulas, supongamos ante el primer parcial, esos pocos alumnos que lograron ingresar a la universidad comprenden que su profesor espera que lean solos cuatro o cinco texto de unas diez páginas cada uno. Algunos de estos textos tienen posiciones divergentes sobre el mismo tema, ya no hay cuestionarios que llamen la atención

sobre los puntos principales. Son los alumnos solos (sin mediación de ningún cuestionario) los que tienen que descubrirlos. Los mecanismos de control de la lectura son otros:

- la explicación que dio el docente (que el alumno registró muy precariamente, tal como se desprende de la lectura de los apuntes tomados por los alumnos);
- la enunciación de los temas en el programa (pero en las entrevistas sostenidas con los estudiantes se advierte que estos conciben el programa como un documento formal que no cumple ninguna función a la hora de estudiar); y
- las marcas directivas que tienen los textos por ejemplo, los niveles de inclusión de los temas marcados por la numeración del tipo 1./1.1./1.2/1.2.1/1.3 o las diversas estrategias explicativas como los ejemplos, las paráfrasis, etc. (pero los alumnos no suelen utilizar estratégicamente estas pistas instruccionales en sus lecturas, tal como ha podido observarse en las actividades de consulta).

LA MIRADA DE LOS DOCENTES HACIA LOS RECORRIDOS INSTITUCIONALES DE LOS ALUMNOS

Cuando se les pregunta a los docentes de todos los niveles si saben cómo se practica la lectura en el nivel anterior o en el siguiente, la mayoría de ellos dice desconocer cómo es esa práctica. Los docentes parecen no estar acostumbrados a recuperar las historias institucionales de los alumnos. Parecen no darse cuenta de que a leer se aprende y, por lo tanto, a leer se enseña, durante toda la vida, puesto que siempre estaremos expuestos a textos más complejos, diferentes o desconocidos, los que hay que aprender a leer (Chartier y Hébrard, 1994).

Haciendo asistencia técnica a una docente de tercer año de EGB, nos encontramos con sus quejas por las grandes dificultades que tenían los niños para comprender lo que leían. Le

explicamos que tal vez eso se debía a que habían tenido poca práctica de lectura comprensiva. Cuando quisimos recorrer con ella el cuaderno de un niño, se negaba a ver las hojas anteriores a su ingreso al curso (ella era suplente y llevaba, cuando promediaba el año escolar, un mes de trabajo con los niños) porque ella no era responsable de “esa parte del cuaderno”.

EL USO DEL LIBRO

No todo es diferente entre los docentes de EGB, de Polimodal y de la Enseñanza Superior Universitaria. Algo los une: la escasa presencia del objeto libro en las aulas.

En el caso de la EGB y el Polimodal, interpretamos que este fenómeno tiene una larga explicación histórica y sociológica que ha sido magistralmente presentada en Verón (1998). Para decirlo sintéticamente, pues este es un problema para ser tratado en otro trabajo, Verón sostiene que la escuela argentina está atravesada por dos modelos pedagógicos en competencia, uno más moderno y uno más tradicional. El primero de ellos ha conducido, en su afán de la lectura ágil, corta y de problemas actuales, al abandono del libro. Para Verón, es éste el modelo que ha terminado imponiéndose en la escuela argentina. Digamos sucintamente que si analizamos lo que los docentes nos han dicho en el marco del presente trabajo y lo que hemos observado en los cuadernos y clases, nos encontramos con que; en la provincia de Mendoza, los docentes de EGB1 y EGB2 han incorporado el discurso moderno, pero sus prácticas se mantienen dentro del modelo tradicional (hay más uso de un manual único en la EGB1 y EGB2 que en la EGB3 y el Polimodal); los docentes de EGB3 y Polimodal mantienen un discurso tradicional, pero sus prácticas se han modernizado crecientemente⁹ (con el abandono

⁹ Se encuentran aquí diferencias entre escuelas privadas, más tradicionales, y escuelas estatales, más modernas.

del libro de referencia que esto supone) y los docentes universitarios en sus prácticas y en sus discursos se mantienen en la línea tradicional. Pero, los alumnos universitarios, acceden poco al objeto libro y su formación está basada en la lectura de fotocopias de capítulos de libros.

COMENTARIOS FINALES

A manera de conclusión, puede decirse que se ha observado la existencia de diferentes modos de práctica de la lectura en cada nivel del sistema. Es decir, podemos afirmar que cada nivel del sistema se constituye en una comunidad de lectura diferente. Se estima que esto, entre muchos otros aspectos, hace que los niveles de logro alcanzados por los alumnos no sean pertinentes para el nivel siguiente.

El ámbito escolar supone prácticas de lectura bien diferenciadas de las demás prácticas de lecturas. Ha podido advertirse que la representación de la actividad de lectura **es diferente para el docente de cada nivel del sistema**. Las prácticas escolares dependen de la representación que se hace el docente. De allí que los hábitos y estrategias lectoras que desarrollan los alumnos pueden llegar a ser adecuados para el nivel del sistema que transitan, pero no lo son para el próximo nivel de escolarización. Esta es una de las posibles causas de los fracasos que se observan en la articulación entre ciclos y niveles del sistema.

Dado que este trabajo se inscribe en el marco de la Dirección General de Escuelas, es inevitable concluir con algunas recomendaciones. Estas se relacionan con la formación docente y con la capacitación de los docentes en servicio. En los programas de formación docente de todas las disciplinas y de todos los niveles, y en todos los cursos de capacitación, deberían incluirse instancias de reflexión sobre la actividad de lectura en tanto que práctica social, con el

objeto de comprender que en la biografía institucional de los alumnos se producen disrupciones que para algunos de ellos son insalvables. Además, debería entrenarse a los docentes en el uso de diversas estrategias de acompañamiento de los alumnos con el fin de promover un tránsito más fluido entre los distintos niveles del sistema.

REFERENCIAS

- Chartier, Anne Marie & Jean Hébrard. 1994. *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, Roger. 2000. *Las revoluciones de la cultura escrita*. Barcelona: Gedisa.
- Menéndez, Salvio. 1993. *Gramática textual*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Moll, Luis (ed.). 1993. *Vygotsky y la educación*. Buenos Aires: Aique.
- Parodi, Giovanni. 1999. *Relaciones entre lectura y escritura*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Poulain, Martine. 2004. “Entre preocupaciones sociales e investigación científica: el desarrollo de sociologías de lectura en Francia en el siglo XX” En: Lahire, Bernard (comp.) *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa.
- Saenger, Paul. 1998. “La separación de las palabras y la fisiología de la lectura” En: Olson, David y Torrance Nancy (eds.). 1998. *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.
- Verón, Eliseo. 1998. *Esto no es un libro*. Barcelona: Gedisa.
- Wertsch, James. 1988. *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.