

¡Déjame, que yo sé!

¿Se puede ser feliz aprendiendo a leer y escribir?

Luis Guerrero Ortiz

Director Ejecutivo de la Asociación AYNI, consultor en educación de UNICEF y miembro fundador de Foro Educativo.

El aprendizaje de la escritura y la lectura supone actos fascinantes y significativos para los niños como los vividos en la experiencia educativa del proyecto «Tránsito a la Primaria». Desde esa experiencia el autor nos invita a romper con el temor, el tedio o el rechazo a la lectura y la escritura. Nos recuerda asimismo que los climas comunicacionales y la producción de mensajes originados en las necesidades expresivas y los mundos cotidianos de los niños posibilitan aprender a leer y escribir como una «experiencia de felicidad y realización personal».



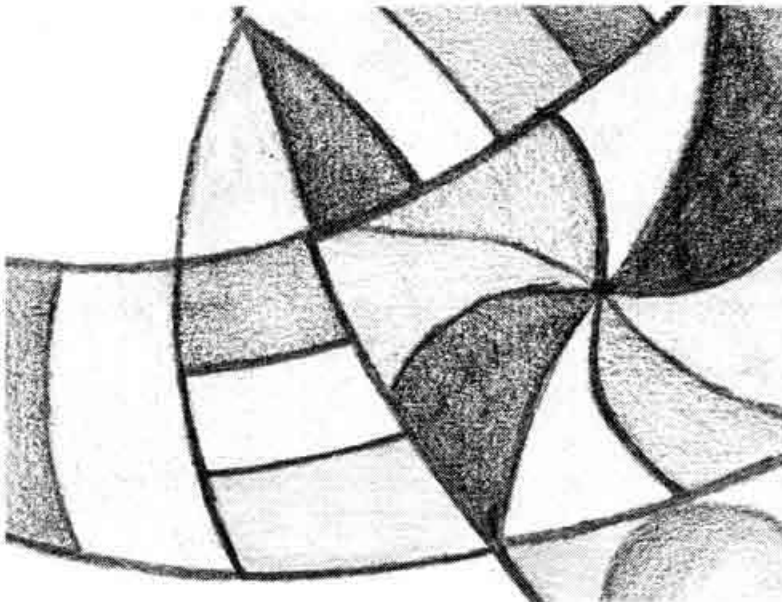
Raúl Sánchez

Qué difícil nos resulta a los maestros confiar en las capacidades de los niños. Estamos tan habituados a mirarlos como limitados, que nos sorprendemos candorosamente cuando, de pronto, muestran una habilidad que nosotros no habíamos «cultivado» en ellos o que no esperábamos que tuviera en razón de su edad o su trayectoria. Oh, sorpresa, ahora los empezamos a ver como casos fuera de lo común. Lo común, claro está, es su torpeza y su ignorancia. Eso sí no nos sorprende. Pero si alguien destaca, entonces, es excepcional.

Esta es la corrosiva actitud que nos acompaña habitualmente en las aulas y que resulta aún más grave en los primeros grados de la primaria. Justo en el tiempo del debut, de las primeras experiencias de escolarización, que debieran ser para los niños de fascinación y deslumbramiento, no de espanto y aniquilación como lo han sido durante décadas en las escuelas nacionales.

Hasta ahora, ha sido claro para todos —padres y maestros— que la misión de la escuela en el primer grado es alfabetizar a los niños. Quiero decir, enseñarles a leer y escribir «correctamente» en castellano.

Para nadie es un secreto, sin embargo, que la enseñanza de la lectura y la escritura,



Mauri Sánchez

ha sido comúnmente abordada desde esta misma actitud de desconfianza y menosprecio por las capacidades del niño. Y que se ha convertido en una experiencia nefasta, de tortura y humillación sin límite para los alumnos; por añadidura, virtualmente estéril. Como todos sabemos, en el mejor de los casos éstos han «aprendido» a decodificar los signos escritos y a reproducirlos mecánica y literalmente de manera oral o escrita. Que no hayan aprendido al mismo tiempo a desentrañar el significado de lo que leían o escribían, ese no ha sido nunca nuestro problema. Eso «no estaba en el contrato».

¿Qué se aprende en diez años de escolaridad?

Cuando se constata que los pocos alumnos que logran egresar de la secundaria sin haber pasado por el calvario de sucesivas repeticiones (50 de cada 1,000 matriculados en primer grado según cifras de León Trahtemberg), lo hacen sin las más elementales competencias lecto-escritas, como reproducir ordenadamente la secuencia de un argumento, identificar la información principal de un texto, sintetizar adecuadamente un artículo o un documento, leer información organizada en cuadros y tablas; o, simplemente, seguir instrucciones con literalidad... entonces empezamos a deslindar responsabilidades. La desnutrición infantil, por ejemplo; o la despreocupación de los padres. O, mejor aún, el desinterés y la torpeza de los propios alumnos. Y, naturalmente, las autoridades, que serían las culpables en el fondo de todas estas situaciones.

Pero hablemos claro: el fracaso que se cosecha en la adolescencia, se siembra en la niñez. Y la semilla, estimado amigo lector, la ponemos los maestros.

Hablar de responsabilidades, sin embargo, no es una invitación a ingresar al infructuoso juego de inculpaciones y exculpaciones, cuyas cómodas reglas han puesto muchas veces el parámetro al debate de los problemas de la educación en el país. Hablar de responsabilidades es reconocer el fracaso de una estrategia de enseñanza de la lectoescritura basada en el desconocimiento y la negación de las habilidades y las posibilidades de los niños; y es reconocer la cuota

visible e indiscutible de autoritarismo y arrogancia que muchos maestros hemos aportado a la aplicación de aquellas.

Tampoco es un problema de mala voluntad ni de ética profesional. No se trata de poner en cuestión a personas o gremios de personas, sino a creencias y conceptos elevados durante años a la categoría de paradigmas. Paradigmas o axiomas sobre los cuales hemos construido el edificio de la pedagogía y de las diversas didácticas para la enseñanza de la lectoescritura.

Cuando Emilia Ferreiro demuestra que los niños tienen sistemas de escritura, que poseen lógica y coherencia interna y que evolucionan secuencialmente, conforme avanzan en el proceso de discriminación gráfica y fonética de los signos de la escritura, nos abre las puertas de un mundo insospechado y lleno de posibilidades. Porque revela, detrás de los garabatos aparentemente sin sentido de los niños entre los 5 y los 6 años, una racionalidad que a los adultos nos resultaba inconcebible.

Y cuando prueba que, sin recurrir a las clásicas presiones, demostraciones y repeticiones, a través de preguntas hábilmente dirigidas y de una conversación bien enfocada, los niños pueden llegar a descubrir por sí mismos las relaciones entre sonido y grafía o entre la forma del texto y el carácter del mismo, nos confirma el enorme potencial que poseen para avanzar de manera consistente y, sobre todo, **comprensiva** hacia el nivel más evolucionado de la lectura y la escritura.

Gozando los aprendizajes

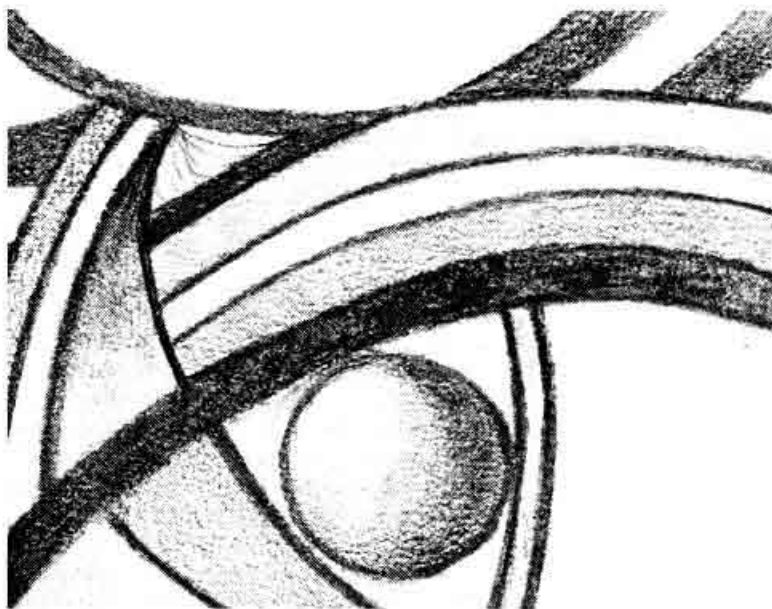
En la experiencia piloto realizada en Cajamarca durante 1994, en cerca de treinta aulas de Inicial y Primer Grado de Primaria ubicadas en zonas urbanas y urbano-rurales monolingües castellanas, desde el convenio de cooperación entre el Ministerio de Educación y UNICEF (Proyecto Tránsito a la Primaria), hemos comprobado el asombro de los docentes al ver evolucionar a la mayoría de sus niños en muy pocas semanas desde los garabatos presilábicos más rudimentarios, hasta la escritura alfabética más espectacular.

Asombro que convirtió su desconcierto inicial en una confianza profunda en las posibilidades de sus alumnos. En un reconocimiento práctico del enorme valor del saber acumulado que cada uno trae al centro educativo y que proviene de su experiencia familiar y comunitaria. ¿Cuál fue el secreto de este salto? Sin entrar a detalles estrictamente metodológicos, desarrollados con notable lucidez por Eliana Ramírez de Sánchez Moreno¹, le vamos a revelar algunas de las condiciones mínimas de aprendizaje que han constituido factores de éxito en el proyecto Tránsito a la Primaria:

1. Para empezar, un cambio de trato

Admitir que los niños traen habilidades al aula y que la escuela no inventa; o que tienen capacidad para aprender por sí mismos, es en el fondo reconocer una premisa elemental, un prerequisite innegociable del quehacer educativo, lamentablemente perdido de vista con frecuencia: los niños son personas.

Reconocerlos como personas, sin embargo, trae consecuencias prácticas para el trabajo cotidiano. Una de ellas es que merecen respeto, aun y sobre todo cuando su conducta o sus palabras discrepen de nues-



Raju Sánchez

tras expectativas o cuando cometan una equivocación. Un niño bien tratado, un niño acogido y respetado, es un niño dispuesto a abrir su mente, su oído y su corazón. Está probado por la ciencia, sin embargo, que un niño tratado con rudeza y desconsideración, atemorizado, humillado o enfurecido, no es un niño invitado a la aproximación sino al rechazo; y por lo mismo, es un niño que reduce su campo de percepción y limita sus posibilidades cognitivas.

Ninguna estrategia de aprendizaje, por más avanzada que ésta sea, por más hábil que sea el docente, por más buena voluntad y empeño que se ponga, tendrá posibilidad alguna de éxito si no se basa en esta premisa. En Cajamarca, en Andahuaylas, en el distrito limeño de Chorrillos, lugares donde se ha venido desarrollando el Proyecto de Tránsito a la Primaria, se ha demostrado de manera contundente la certeza de este principio.

2. Centrar el aprender en actividades significativas

Una segunda condición de éxito ha sido basar todas las experiencias de aprendizaje en actividades significativas para el niño. Es decir, en actividades que recojan la experiencia comunitaria del niño, en la crianza de animales, en el cultivo de la tierra, en la preparación de alimentos, en la elaboración artesanal de diversos objetos, en la caza, en la pesca, en la simulación de festividades o actividades rituales típicas de la comunidad, en el reconocimiento de los diversos lugares del entorno.

En las aulas experimentales los niños han hecho todas estas actividades con frecuencia, gracias a lo cual se ha producido un efecto realmente insólito en la monotonía de la vida escolar: niños que disfrutaban sus clases al extremo de negarse a salir al recreo o a moverse de sus carpetas cuando suena el timbre de salida; niños que ya no escapan a casa después de ir al baño o que eliminan los tradicionales récords de ausentismo o tardanzas.

Pero esta pauta no constituye una arbitrariedad. Desde una concepción holística del aprendizaje, que parte del reconocimiento del carácter autodeterminado de los seres vi-

vos en su relación con el medio, el conocimiento sólo es posible como un proceso que se construye desde la subjetividad (Piaget) y a partir de una emoción de interés y aproximación hacia el objeto (Maturana). Es por eso que sostenemos la inviabilidad del aprendizaje a partir de experiencias generadoras de angustia y miedo; o de recepción pasiva y unilineal de información verbal.

3. Alentar la expresión libre de los niños

Aprender haciendo, ese es el secreto. Pero haciendo actividades realmente interesantes para los niños. Porque es desde este tipo de experiencias, intensamente vividas, que los niños se han sentido estimulados a expresar con libertad sus ideas y sentimientos, oralmente o a través de la plástica, la dramatización y el dibujo.

No es posible aspirar al desarrollo de la habilidad de leer o escribir de los niños, si no les proponemos apropiarse del idioma como una herramienta para comunicar sus propias vivencias, deseos y emociones. No las palabras congeladas, artificiales, universales, vacías de sentido de un texto cualquiera, que no expresan para los niños nada que los identifique ni comprometa vital y personalmente.

Por lo mismo, tampoco es posible alcanzar esa meta si no les damos la oportunidad de expresarse con libertad, es decir, en sus propias palabras y con toda su emocionalidad, aunque a ratos nos incomoden tal vez por no parecerse al modo que consideramos arbitrariamente «correcto».

4. Levantar la prohibición del error

Una cuarta condición de éxito radica en un cambio igualmente insólito en la costumbre escolar: la autorización del error. Para nadie es un secreto que los maestros hemos desempeñado toda la vida el rol de perseguidores. Pendientes de cada equivocación, no resistimos la enorme tentación de «corregir». Todo lo que le pedimos a los niños, tiene que ser hecho y dicho correctamente. Si hay falla, de inmediato nos lanzamos a amones-



Raúl Sánchez

tar, rectificar o sancionar. No era de extrañar entonces que los alumnos se inhibieran de actuar con iniciativa, justamente por miedo a errar y a padecer las consecuencias.

Esta proscripción del error en las aulas ha sido una regla que ha instalado una pauta absolutamente anticientífica de aprendizaje. La ciencia avanza por ensayo-error. La ciencia se permite ensayar, tantear, averiguar, reintentar una y otra vez de diversos modos hasta comprobar o no una suposición, examinar con curiosidad varias probables respuestas a la misma pregunta. ¿Por qué prohibir entonces a los niños que ensayen, prueben, fallen, rectifiquen sus supuestos, autocorrijan sus estrategias, en el proceso de adquisición de la habilidad de escribir y leer?

En las aulas experimentales de Cajamarca, se ha levantado la prohibición del error y los niños son orientados por sus maestros —a través de estrategias basadas en la pregunta y la repregunta— a encontrar sus propias salidas a los problemas que van encontrando en su proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. El maestro actúa como un orientador y facilitador, dándoles sólo la información precisa que ellos piden, a partir de su propia curiosidad; pero sobre todo retándoles y estimulándoles a pensar y a extraer sus propias deducciones.

5. Producir mensajes escritos

Una quinta condición esencial, que parte del principio «la lectura se desencadena a partir de la escritura», es darle a los niños la libertad de producir mensajes con sus propias palabras. No importa el nivel de escritura en el que se encuentren. No importa las imperfecciones de sus signos ni su sintaxis ni su ortografía. Aunque nos retorizamos de ganas por corregirlos y por darles los «modelos correctos». Dejarlos expresarse por escrito con total libertad. Dejarlos inventar mensajes según su libre y personal inspiración. Mensajes que expresen de manera espontánea sus propias ideas y sentimientos y no las de su maestro ni las de su libro de texto.

El resultado ha sido brillante y conmovedor. Niños de 5 años han redactado car-

tas de solidaridad a sus compañeros enfermos, de cariño y simpatía a sus mejores amigas y amigos o a su maestra; han escrito cuentos y fábulas de amor o de terror; han escrito sus definiciones personales sobre animales o plantas, mensajes para sus padres, etcétera.

La producción de escritos por los niños ha sido impresionante. Y el altísimo grado de motivación alcanzado ha sido aún más espectacular. La avidez por escribirlo y leerlo todo se ha multiplicado en las aulas, al igual que cuentos, cartas, recetas y fichas, redactados con sus propias manos y con su propia cabeza. Excelente material de lectura, ciertamente más significativo que los ofertados por un libro estandarizado.

6. Ambientar las paredes con textos

Otra pauta importante ha sido la de «letrar» las paredes del aula; es decir, pegar en ellas textos escritos, sobre todo los producidos o aportados por los propios niños. Ha sido la forma más sencilla y práctica de irlos familiarizando con las palabras, sobre todo si no viven en un medio en el que no abundan los referentes escritos.

Luego de una visita al río, a la chacra, a la granja o a la fábrica de la localidad, por ejemplo, los maestros registraban por escrito la secuencia de la actividad y sus incidencias más saltantes, en una hoja grande y, sobre todo, a *partir del dictado de los propios alumnos*. Respetando, por supuesto, las palabras y las expresiones de los niños, aunque escribiéndolas —aquí sí— de la forma correcta.

Estos y otros textos —las letras del alfabeto, por ejemplo, el estándar de mayúscula que se va a emplear, o letreros que indiquen el nombre de las partes más visibles del aula, como puerta, ventana, estantes y rincones, etcétera— convirtieron las frías y mudas paredes de cada salón experimental, en «muros que hablan». Muros que de manera discreta e indirecta han ido propiciando un silencioso pero efectivo aprendizaje en los niños sobre los signos y convenciones de la escritura.



Raúl Sánchez

7. Organizar el sector de la comunicación

Una séptima condición ha sido la organización de sectores o «rincones» en el aula, especialmente el de la «expresión y comunicación integral». En él se han colocado elementos para la libre expresión de los niños a través del dibujo, la pintura, la dramatización, el modelado, la música; y también para la *lectura de textos en contextos significativos*.

Por ejemplo, envases de productos comerciales conocidos: jabones, detergentes, conservas, pastas dentales, leche, etcétera. Por ejemplo, cuentos, revistas, periódicos, recetas, afiches, diversos *elementos portadores de textos*, susceptibles de ser utilizados por el docente para estimular los procesos de la lectura.

De esta manera, en las aulas de primer grado de primaria se ha empezado a emplear una de las estrategias centrales de la educación inicial para propiciar en los alumnos el autoaprendizaje interactivo, como es el uso de «rincones» o áreas. Sea a partir de actividades libremente elegidas por ellos desde sus intereses personales, sea a partir de actividades programadas por el docente aprovechando los recursos disponibles en el sector.

8. Eliminar las planas y el silabeo

Es evidente que, siendo coherentes con el espíritu del enfoque pedagógico expuesto,

otra de las condiciones de éxito ha sido la eliminación de planas y del clásico silabeo. No más repeticiones mecánicas y aburridas de palotes o de palabras, carentes de sentido para los niños; no más repeticiones de sílabas. Rutinarias reiteraciones cuya importancia enfatizaban tanto enfoques anteriores, desde la errónea creencia de que sólo la repetición fija el conocimiento o que la destreza motriz o fonética pueden entrenarse prescindiendo del aspecto emocional, incluso cuando se provocan sentimientos de tedio, temor y rechazo en los niños.

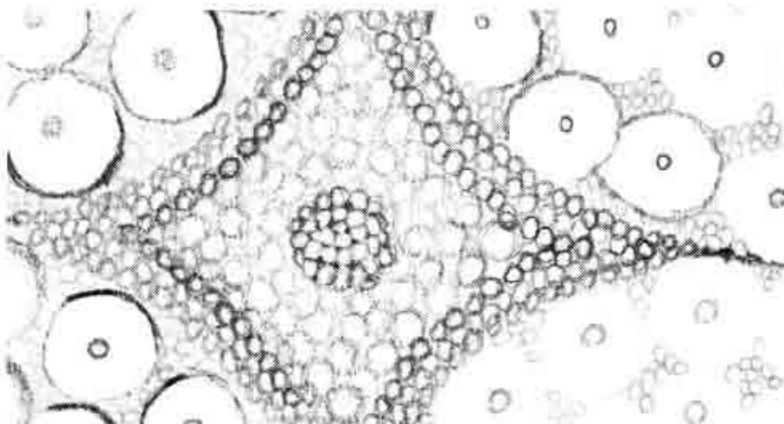
Para quienes piensan que resulta virtualmente imposible que los niños aprendan a leer y escribir si no se les enseñan las vocales, el abecedario y las sílabas previamente, ahí están los mil niños de Cajamarca o los más de dos mil niños del distrito de Chorrillos en Lima. Todos ellos aprendieron eficientemente sin pasar por ese viejo calvario. Y por un camino aún más corto que el trazado por la clásica secuencia que parte de lo más burdo y simple para llegar después de largos meses a lo más complejo.

La idea del niño como un limitado mental, incapaz de aprender a leer y escribir si no se le enseña del mismo viejo modo en que han aprendido generaciones tras generaciones —con los decepcionantes resultados que el país ha padecido por décadas— ha sido rebatida ya por la ciencia y desmentida por la experiencia. La idea de que ese vital aprendizaje debe darse dentro de un proceso monótono y coaccionado, ha demostrado su fracaso hasta el hartazgo y el escándalo.

La lucha contra la pobreza no necesita más una legión de repetidores y subordinados, sino una juventud creadora y libre. Aprender a leer y escribir debe convertirse en una experiencia de felicidad y realización personal, si desea alcanzar la eficacia. Y debe dejar de ser una oportunidad de aniquilación no intencional pero innegablemente efectiva de las habilidades, el interés y la voluntad de los niños.

Nota

1. Ramírez de Sánchez Moreno, Elliana. **De tin marín. Guía para el maestro del primer grado de primaria**. Lima, Tarea, 1995.



Raúl Sánchez