

ENSEÑAR/APRENDER A LEER

Mauricio Ostria González
Universidad de Concepción
mostria@udec.cl

Una forma de felicidad es la lectura.
[Jorge Luis Borges]

¿Qué significa enseñar y aprender a leer? Leer, señala el *Diccionario* de la Academia es “pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados”; también dice, es “entender o interpretar un texto de determinado modo”, o “comprender el sentido de cualquier otro tipo de representación gráfica (‘leer la hora, una partitura, un plano’)”. Junto a estas definiciones léxicas hasta cierto punto previsibles por lo conocidas, el *Diccionario* agrega otras menos esperables y, tal vez por eso, más sugestivas y hasta intrigantes. Dice que leer es, asimismo, “descubrir por indicios los sentimientos o pensamientos de alguien, o algo oculto que ha hecho o le ha sucedido (‘Puede leerse la tristeza en su rostro. Me has leído el pensamiento. Leo en tus ojos que mientes’)”; adivinar algo oculto mediante prácticas esotéricas (‘leer el futuro en las cartas, en una bola de cristal’); “descifrar un código de signos supersticiosos (‘leer las líneas de la mano o el tarot’)”. Los ejemplos los pone el propio *Diccionario*. Es interesante acotar que sólo en este último caso (prácticas supersticiosas), la autoridad académica se refiera a términos como signo, código o descifrar.

La lectura, consecuentemente, se define como “acción de leer”; como “obra o cosa leída (‘las malas lecturas pervierten el corazón y el gusto’)”; como “interpretación del sentido de un texto”. Queda en evidencia que aquí el *Diccionario* se olvida de los actos esotéricos,

adivinatorios o diagnósticos intuitivos y, por lo tanto, de los actos de descodificación de signos. Considerando las diversas acepciones, el *Diccionario* excluye aquella que entiende el acto de leer como deletrear, noción que, con frecuencia, es considerado un primer nivel de lectura¹.

En resumen, sin considerar el proceso de oralización de la letra, el leer o la lectura suponen un proceso de comprensión, que implica dos niveles: 1. comprensión de la significación de los caracteres, o sea, determinación del contenido semántico de las secuencias (palabras, frases, oraciones, estructuras supraoracionales) y, 2. interpretación, atribución o construcción de sentido(s) de un texto. El primer nivel, corresponde a la función signifiante/significado incluso en un sistema de signos; el segundo, a las relaciones entre los signos, la situación comunicativa y el contexto. El primero es, sobre todo, un proceso de descodificación; el segundo, de interpretación.

El uso común idiomático no suele distinguir entre significado y sentido. De allí que el *Diccionario* contemple, entre otras, la siguiente acepción de 'significado': "significación o sentido de una palabra o de una frase" y también, restringida al ámbito de la Lingüística, "contenido semántico de cualquier tipo de signo, condicionado por el sistema y por el contexto". Las definiciones de 'significación' son muy parecidas. La misma ambigüedad se observa en relación al término 'sentido', que se define como "cada una de las distintas acepciones de las palabras" ('este vocablo tiene varios sentidos') o "cada una de las interpretaciones que puede admitir un escrito, cláusula o proposición ('La Sagrada Escritura tiene varios sentidos')". Sin embargo, para lo que sigue, entenderemos 'significado' como el contenido propio de los signos y sentido como el contenido propio de los textos.

¹ Todas las alusiones al *Diccionario* deben entenderse hechas a la vigésima segunda edición del Diccionario de la lengua española, de la Real Academia Española.

De las definiciones académicas se puede inferir que aprender a leer implica, como fase previa reconocer señales significantes (sonidos o letras); y como fases propiamente tales, asignar significados a esas secuencias y comprender los textos. Estas tres operaciones se implican y están ordenadas jerárquicamente, de modo que el reconocimiento de señales (la lectura como oralización) está sujeto a la descodificación de signos (la lectura como desciframiento) y ésta, al reconocimiento de sentidos (la lectura como interpretación o construcción). Ciertamente, el proceso cabal de lectura sólo se completa en esta última operación. De modo que, enseñar a leer consiste en propiciar, fomentar y proporcionar los conocimientos y las técnicas que permitan a quien aprende leer textos comprensivamente, esto es, construir funciones de sentido que lo vinculen comprometidamente (intelectual o vivencialmente) con el texto (sus ideas, sus representaciones, sus visiones). A esta competencia lectora, que permite a la persona que la posee actuar eficazmente en todos los planos de la vida social y cultural, llama la UNESCO ‘alfabetización funcional’.

En el mundo actual, la mayoría de las actividades diarias que deben efectuar las personas están relacionadas con la lectura. Escribe Marianne Peronard: “la vida en las grandes ciudades, a diferencia de lo que se da en zonas rurales, ofrece múltiples oportunidades de encuentros con textos escritos: avisos en las murallas, en los cines, en las oficinas públicas, nombres de plazas, de calles, de recorridos de autobuses; afiches, descripción de productos, instrucciones de uso, formularios, volantes, folletos, diarios y revistas expuestos en los quioscos de las esquinas, etc. Es prácticamente imposible llevar a cabo las actividades cotidianas sin enfrentarse a un conjunto de textos escritos en funciones insustituibles dentro de

la organización de los grandes conglomerados humanos” [1998: 24-25]. En el medio estudiantil, la cosa es todavía más decisiva.

Todo texto, desde una señal de tránsito hasta el libro más sesudo, está destinado a ser leído bien. Todo texto requiere de un lector activo, competente, crítico, creador, capaz no sólo de recabar la información que allí se contiene, sino de entenderla, situarla, valorarla, es decir, de interpretarla y hacerla funcional para sí y para su entorno. La lectura bien hecha pone en entredicho el universo referido o constituido por el texto, porque toda lectura adecuada establece puentes, conexiones entre lo que los códigos del texto validan en la configuración de sus mensajes y lo que los códigos culturales y las múltiples experiencias de lecturas anteriores, interactuando en la conciencia del lector, proyectan como sistema individual de significaciones (conceptos, valores, creencias, etc.).

Interpretar, otorgar sentido, reconocer el plural de que está hecho cualquier texto es una facultad profundamente humana que, sin embargo, necesita, como todas las facultades, de un desarrollo y una maduración, consiguientemente, de un proceso educativo. Estudiar significa ante todo leer. De ahí que, “dentro de las actividades pedagógicas, la prioridad de prioridades es la lectura”; “la lectura se halla en el corazón del trabajo escolar” [Charmenauz 1992: 10, 11]. Es impensable el desarrollo de cualquier programa escolar sin la lectura. Todas las disciplinas requieren un comportamiento de construcción de sentidos a partir de observaciones y asociaciones (...) absolutamente emparentados con la lectura: la lectura se halla en el programa de todas las disciplinas” [Charmenauz 10-11]. Operaciones de observación, análisis, comparación, clasificación, inferencia, etc. son, en el fondo, actividades de lectura. Por supuesto, las lecturas requeridas por cada asignatura suponen un aprendizaje

relacionado con los respectivos contenidos disciplinarios. De ahí que enseñar a leer es una responsabilidad compartida por todos los encargados de impartir docencia.

La suma del conocimiento humano es el producto de ejercicios de lectura –memoria, comprensión e imaginación–, es decir, de procesos hermenéuticos que han permitido observar fenómenos, descubrir relaciones, establecer leyes, operar cambios, imaginar soluciones, proyectar resultados. Desde que el ser humano existe, aun antes de poseer sistemas de signos escritos, ha practicado su humanidad leyendo el mundo: los fenómenos naturales, los ciclos de creación y destrucción, el movimiento de los astros, los mensajes ultraterrenos, su propio comportamiento externo e interno.

El universo humano, el cosmos, está integrado no por objetos insignificantes sino por relaciones de sentido. Toda la cultura es significativa. Educar significa, entonces, favorecer la capacidad de leer, es decir, dotar de sentido al mundo. Por lo tanto, si bien la capacidad de lectura de textos es una forma parcial de habérselas con el mundo, ya que toda actividad cognoscente, toda relación afectiva constituye otras tantas maneras de leer, se yergue, si duda, en una de las formas más eficaces para aprender a dotar de sentido a lo real, en la medida en que los textos, especialmente los literarios, configuran simulacros y visiones del mundo susceptibles y necesitados de lectura. De aquí que la operación de leer aparezca, en esta perspectiva, como un trabajo indispensable en todo proceso de formación intelectual. La lectura de textos, la lectura competente, interpretativa sigue siendo una de las formas más económicas y eficaces no sólo para la adquisición de conocimientos, sino para la adecuada comprensión de la cultura en tanto orden humano y del rol que cada cual debe, puede o quiere jugar en ese orden. La capacidad de lectura es, en este sentido, un buen parámetro para medir

el estado de conciencia de una sociedad [Subercaseaux 1984: 5]. Leer no es solamente, entonces, una actividad mental, sino también un modo de vivir, de frecuentar ciertos lugares, de manipular ciertos objetos, de reconocerse integrante de una cultura.

A pesar de su evidente importancia, continuamente, se habla de crisis de la lectura. Se ha hecho un lugar común el afirmar que cada vez se lee menos y que en los ámbitos estudiantiles no existe el debido interés por la lectura, especialmente referida a obras literarias. Se suele vincular el problema a la presencia invasiva de medios audiovisuales y tecnologías computacionales. Por otra parte, los profesores de Castellano se quejan continuamente del poco entusiasmo que despiertan en los alumnos los textos recomendados en los programas oficiales. Más allá de cifras, de encuestas, de estudios y análisis, la impresión es que se lee menos y se lee mal. La queja no atañe sólo a los encargados de enseñar la lengua materna. Suelen ser, precisamente, los profesores de otras disciplinas los que más reclaman por la incapacidad de los alumnos para entender los contenidos de los textos.

Es verdad que en la cultura actual se han multiplicado las fuentes de información, las formas de conocimiento y los medios de lectura, por lo tanto, el libro ha perdido el lugar privilegiado que ostentaba como herramienta del saber. Por consiguiente, las políticas de fomento del libro y la lectura, especialmente a través de los medios de enseñanza, debieran ser especialmente permeables a todo tipo de estrategias tendientes al aprovechamiento de esas otras fuentes, formas y lecturas multimediales y computacionales con las que el libro compite. Quizá la actual crisis educativa, en lo que dice relación con la lectura, especialmente con la lectura de textos literarios, no tenga tanto que ver con la incorporación de las nuevas tecnologías en sí, cuanto con los profundos cambios que ellas implican y que significan un

continuo e inestable proceso de reorganización y reubicación de saberes y sistemas de codificaciones, cuestión, que todavía no terminamos (o no empezamos) a asimilar adecuadamente (Ostria, 2002).

Es verdad, también, que muchos maestros siguen enseñando a leer en el siglo XXI, como en el siglo XIX. Es verdad, por último, que muchos educadores no están profundamente convencidos de las bondades de la lectura, no son buenos ni asiduos lectores, no han padecido el embrujo de los libros.

Leer comprensivamente, es decir, atribuir significados y sentidos a los textos implica estrategias y destrezas, así como competencias que deben desarrollarse desde muy temprano. Peronard se refiere a “la escasa presencia de actividades docentes dirigidas específicamente a orientar al niño hacia la adquisición de buenas estrategias de comprensión” [1998: 34]. Con frecuencia, la enseñanza de la lectura asume las formas más tradicionales del aprendizaje memorístico y repetitivo. En cambio, la verdadera actividad lectora debe ser dinámica y participativa. Cierto. En vez de insistir en que los niños repitan en coro y memoricen “mi mamá me mima”, bien vale la pena, detenerse a conversar con ellos acerca de, por ejemplo, qué elementos gráficos o sonoros se repiten, cuáles son diferentes, en que otras palabras aparecen esos mismos o parecidos elementos (es posible hacer juegos de palabras); qué significa la secuencia “mi mamá me mima”: que otros nombres recibe y qué atributos tiene la mamá; qué significa mimar (trabajo con sinónimos y analogías); por qué cada niño o niña puede hablar de ‘mi’ mamá y de ‘me’ mima y cada vez se trata de una persona distinta; por qué si es la mamá de otro es ‘tu’ mamá o ‘su’ mamá que ‘te’ mima o ‘lo’ mima (rol de los pronombres); qué pasa si mi mamá no me mima (el significado de la negación) y a ti quién te

mima (la pregunta) y si juntamos a todas las mamás (el tema del plural). Y entonces, se puede dibujar a la mamá, se pueden mostrar fotografías o grabados o cómics de mamás, se pueden ver fragmentos de videos o películas, se pueden entonar canciones, recordar juegos. Pero también se puede comparar la mamá con el papá (el tema del género) o con la abuela o la tía (términos de parentesco), se pueden contar o leer historias familiares, etc. Todo, sin necesidad de introducir, prácticamente, terminología ni conceptos abstractos. Así, la monótona sesión de frases repetidas en coro se convertirá en taller activo, en diálogo, creativo y dinámico, en decir con sentido. Porque aprender a leer es aprender a construir los sentidos posibles entre varios y aprender a confrontar sus construcciones con las de otros lectores; Aprender a leer es también aprender a descubrir y situar las diferencias [Charmenauz, 1992: 44-45]; aprender a entender no sólo lo que el texto dice, sino inferir lo que no dice. Aprender a leer es, asimismo, obrar, entender, elegir, aprender, analizar, comparar, encontrar respuestas y soluciones, en fin, imaginar, inventar, crear. Todas estas actividades y muchas otras son las situaciones funcionales de lectura.

Y es que leer no consiste sólo en encontrar sino en aportar sentidos. Los sentidos no yacen, por así decirlo en los textos, sino que surgen de la relación personal del lector con el texto. Los sentidos se construyen sobre la base de una inseparable conjunción de competencia lingüística y experiencia contextual. Se lee con todo, con la mente y con el cuerpo, con la imaginación y las entrañas, con el pasado, con lo actual y lo virtual. De manera que la lectura es más profunda a medida que crecen el conocimiento del mundo y la capacidad semiótica y comunicativa. El lector no nace, se hace, y se hace leyendo.

Charmenauz [1992: 50-51] enumera las dimensiones del saber leer: la dimensión afectiva (sentirse como en casa en el universo de la lectoescritura); la dimensión cognitiva (tener conocimientos de los lugares y objetos, de las situaciones, de la formulación de hipótesis y razonamientos, especialmente por inferencias); la dimensión pragmática (adaptarse a la diversificación de los discursos, de los hechos de lengua, de los tipos de enunciados, de las formas de enunciación; de la pluralidad de aproximaciones, de lecturas, de proyectos del texto, etc..

¿Cómo lograr el desarrollo de estas capacidades en nuestros niños, en nuestros jóvenes y aun en nuestros ciudadanos? Mi tesis es que, para que esto suceda, primero debemos reenseñar a leer a nuestros propios profesores, a nuestros alumnos de pedagogía. Es absolutamente imprescindible que ellos posean las competencias adecuadas y necesarias, que ellos sepan leer. Es necesario que ellos se reencanten con la maravilla que es leer: un acto de descubrimiento permanente.

Aquí debería seguir una propuesta de trabajo basada en mi larga experiencia como profesor de lengua materna. También debería seguir algún ejemplo suficientemente esclarecedor. Pero ya no tengo tiempo y me limitaré a enumerar algunas recomendaciones o actividades posibles:

1. Hay que convertirse en un lector intensivo.
2. Es necesario introducir lecturas atrayentes para los alumnos. ¿Quién les ha preguntado por sus apetencias lectoras, por aquello que les gustaría encontrar en los libros? Es frecuente oírlos referirse a las lecturas obligatorias como aburridas, fomes, latosas.

3. Puede intentarse la lectura como descubrimiento de relaciones con el entorno real, cultural, social; con experiencias personales; con otros tipos de discurso; con otras formas artísticas (música, cine, pintura); con otros universos de discurso (ciencias, mitología, etc.); con paradigmas léxicos o gramaticales, etc.
4. Se sugiere desarrollar talleres de lectura, de manera que los sentidos textuales broten a partir de reflexiones o invenciones colectivas o con los aportes de cada uno de los integrantes. No se trata sólo de improvisar. Es fundamental aquí la preparación y la competencia del maestro.
5. Conviene ensayar trabajos de lectura interdisciplinarios en el que interactúen profesores de otras asignaturas. Pueden realizarse campañas de lectura, concursos, recitales con la participación de todos los estamentos del colegio.
6. Hay que procurar que los alumnos vivan situaciones de lectura auténticas, empleando objetos de lectura verdaderos: periódicos, anuncios, indicaciones escritas de todo clase y origen: álbumes, novelas, chistes, puzzles, etc. Nunca textos artificiales contruidos para ejemplificar.
7. Desde el principio, conviene que aparezcan, se usen y analicen textos que presenten organizaciones distintas, hechos de sintaxis, formas verbales inusitadas en el lenguaje oral, términos técnicos o poéticos. Debe enfrentarse al alumno al idioma real, vivo, cotidiano o literario. Nunca a simplificaciones esquemáticas que más parecen lenguas robóticas.
8. Búsqese el encuentro gradual y pronto con la totalidad del universo escrito; siempre en situación: artículos periodísticos o científicos, filosóficos o históricos y textos literarios de diversos géneros, de modo que la construcción de conocimientos conscientes esté, en lo posible, asociada a situaciones interesantes y/o placenteras de lectura.

9. Las clases prácticas en grupos-taller podrían dedicarse a trabajar de manera experimental la comprensión lectora. Se puede convenir un conjunto de lecturas seleccionadas para discutir en clase. El profesor desarrollará, en forma sucinta, un guión que sirva de eje y en el que se engargen los documentos de trabajo. Se procurará la reflexión y discusión entre los alumnos y con el profesor. Los alumnos realizarán a lo largo del curso los trabajos que se les encomienden.

Nada de lo anterior es eficaz sin promotores de lectura aptos, inteligentes, sensibles, convencidos de que su trabajo es importante y atractivo; en suma, sin profesores-lectores entusiasta y competentes.

Por último, si ustedes me permiten, quiero darme el gusto de leerles un texto del escritor colombiano, Premio Cervantes, Álvaro Mutis, que se llama “Elogio de la lectura”:

Leer un libro es volver a nacer. Es el camino para apropiarnos de un mundo y de una visión del hombre que, a partir de ese momento, entran a formar parte de nuestro ser. Una lectura disfrutada con riqueza y plenitud es la conquista más plena que puede hacer un hombre en su vida. Hay una condición esencial que hará que este regalo de los dioses sea para siempre. La lectura debe causarnos placer. Un placer que venga de lo más hondo del alma y que ha de quedarse allí intacto y disponible. Esto nos llevará a otro de los dones que concede la lectura y es la relectura. Así, volver a leer un libro tendrá siempre una condición reveladora y es ésta: a cada lectura el libro se nos va a presentar con un nuevo rostro, con nuevos mensajes, con otros ángulos para percibir el mundo y los seres que lo pueblan.

Suele hablarse en estos tiempos de la desaparición del libro por obra de tecnologías aparentemente inevitables. Grave error el pensar así. El libro acompañará al hombre hasta su último día sobre la tierra. Sencillamente porque ha sido la más alta representación de la presencia del hombre en el universo. Cuidemos el libro, amemos el libro, en el libro se esconden las más secretas claves de nuestro paso por la tierra, el más absoluto testimonio de nuestra esencia como hombres. El libro es el mensajero de un más allá cuyo rostro no acabamos de percibir. (2004).

REFERENCIAS

- Charmeaux, Eveline. 1992. *Como fomentar los hábitos de lectura*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Ostria González, Mauricio. 1988. "Lenguaje y libertad. Sobre la literatura y la enseñanza de la lengua materna", *Escritos de varia lección, Concepción, Ed. Sur*.
- . 1995. *Sobre el sentido de la lectura*, Concepción: Ediciones de la U. de Concepción.
- . 2002. "La enseñanza de las humanidades en los tiempo que corren", *Boletín de Educación* (U. Católica del Norte, Antofagasta), 33 (2002): 41-53. Tb. en: *Coloquio* (U. Nacional de San Agustín (Arequipa), 4 (2004): 20-25.
- Peronard Thierry, Marianne et al. 1998. *Comprensión de textos escritos : de la teoría a la sala de clases*. Santiago: Andrés Bello.
- Real Academia Española. 2001. *Diccionario de la lengua española*. Madrid, Espasa, 21ª edición.
- Subercaseaux, Bernardo. 1984. *Notas sobre autoritarismo y lectura en Chile*. Santiago: Ceneca.

Referencias Electrónicas

- Mutis, Álvaro. 2004. "Elogio de la lectura", en web www.planlectura.es.