

BRUNO BETTELHEIM  
Y KAREN ZELAN

# APRENDER A LEER

A young child with dark hair, wearing an orange t-shirt, is shown from the chest up, looking down at an open book held in their hands. The child's eyes are closed, suggesting they are focused on reading. The background is dark, and the lighting is soft, highlighting the child's face and the book.

CRÍTICA

Bruno Bettelheim  
Karen Zelan

# Aprender a leer

CRÍTICA  
BARCELONA

Primera edición: 1983

Primera edición en esta nueva presentación: octubre de 2015

*Aprender a leer*

Bruno Bettelheim y Karen Zelan

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea éste electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (Art. 270 y siguientes del Código Penal)

Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita reproducir algún fragmento de esta obra. Puede contactar con CEDRO a través de la web [www.conlicencia.com](http://www.conlicencia.com) o por teléfono en el 91 702 19 70 / 93 272 04 47

Título original: *On learning to read. The child's fascination with meaning*

© 1981: Bruno Bettelheim y Karen Zelan

© 1983 de la traducción, Jordi Beltran Ferrer

© Editorial Planeta S. A., 2015

Av. Diagonal, 662-664, 08034 Barcelona (España)

Crítica es un sello editorial de Editorial Planeta, S. A.

[editorial@ed-critica.es](mailto:editorial@ed-critica.es)

[www.ed-critica.es](http://www.ed-critica.es)

ISBN: 978-84-9892-877-8

Depósito legal: B. 20.488 - 2015

2015. Impreso y encuadernado en España por Book Print

## CAPÍTULO 1

### EL ACCESO A LA INSTRUCCIÓN

Para el niño, su primer día en la escuela no es una experiencia más, equiparable a otras muchas, a menudo alarmante, que ha vivido en el pasado. Por el contrario, es una experiencia que añade una nueva dimensión a su vida, la cual nunca volverá a ser la misma. En la escuela, el niño tiene que enfrentarse solo —generalmente por primera vez en su vida— a un mundo completamente distinto del de su familia, hogar y amigos, que son lo único que ha conocido hasta ahora. Aun más importante: en la escuela se ve entregado a una de las instituciones más importantes de la sociedad, una institución cuyo propósito declarado es potenciarlo como persona educando su mente y sus sensibilidades.

La educación se ha convertido en la mayor empresa de nuestra sociedad. La educación da empleo a más personas que cualquier otra empresa con la salvedad de la propia administración pública, de la cual forma parte. Por consiguiente, existe una burocracia extensa y bien atrincherada que sirve no sólo a los intereses del niño sino también a los suyos propios, que no siempre concuerdan con los de aquéllos. (Un ejemplo obvio de que los intereses legítimos de los niños se ven defraudados por el egoísmo comprensible de los educadores lo constituye una huelga de maestros.)

Gran parte de los procedimientos cotidianos de las escuelas acusan la penetración de las necesidades del *establishment* pedagógico y a menudo estas necesidades priman sobre las de los niños. La excusa que se da en tales casos es que, a menos que al sistema escolar se le permita funcionar bien, la educación de los niños sufrirá. Así, pues, en la escuela el niño no se ve expuesto únicamente a experiencias

destinadas a beneficiarle, sino también a otras que sirven principalmente para beneficiar a la burocracia. Esto crea tensión en el seno de la empresa pedagógica, una tensión de la que se resienten el niño y su educación. Los pequeños acusan estas tensiones, aunque al principio sean demasiado jóvenes para darse cuenta de ellas.

A pesar de estos conflictos entre lo que se hace en interés del niño y lo que se hace para satisfacer las exigencias de la burocracia, el niño asume el hecho de que las escuelas son creadas y mantenidas por la sociedad para servirle fomentando su crecimiento intelectual y personal. De hecho, dado que las escuelas han sido creadas especialmente para él, el niño tiende a formar su concepto de la sociedad basándose en sus vivencias escolares, razón por la cual las primeras experiencias en la escuela no sólo crean los cimientos sobre los que descansará la totalidad de sus posteriores experiencias pedagógicas, sino que influirán en gran medida en su concepto de sí mismo en relación con el mundo. Estos primeros contactos con el aprendizaje en la escuela suelen ser decisivos para la formación del concepto que el pequeño tiene de sí mismo como parte de la sociedad; según cuáles sean tales experiencias, el pequeño se sentirá bien acogido y servido por la escuela y sacará la conclusión de que en ella tendrá éxito, o, por el contrario, creerá que, como esta institución supuestamente creada para él se muestra, en el mejor de los casos, indiferente a sus necesidades, y, en el peor, declaradamente contraria a él, entonces lo más probable es que ocurra lo mismo en lo que respecta al resto de la sociedad y sus instituciones. Si así sucede, el pequeño se sentirá derrotado por la sociedad desde una edad temprana.

En el jardín de infancia, especialmente si no se introducen estudios académicos demasiado pronto o con excesiva insistencia, el niño aprende más o menos a jugar con otros pequeños y se familiariza con materiales que le preparan para el aprendizaje formal. Posiblemente, la más influyente de estas experiencias tempranas, en lo que respecta a la futura carrera académica del niño, es el encuentro con su maestro o maestra. A través del maestro el niño entra en contacto con el sistema pedagógico. Si las cosas van bien, aprende a enfrentarse adecuadamente a las exigencias académicas, lo cual le satisface. Si las cosas van mal, empieza a sospechar del maestro y de los objetivos del sistema. Entonces cierra su mente ante los esfuerzos del

educador y aprende a enfrentarse al sistema, se encierra en sí mismo o se convierte en un pequeño rebelde.

Saber leer tiene una importancia tan singular para la vida del niño en la escuela que su experiencia en el aprendizaje de la lectura con frecuencia sella el destino, de una vez por todas, de su carrera académica. Lo que ha experimentado en la escuela hasta el momento en que se le enseña a leer sólo es una preparación para aprender en serio; esto ha hecho que le resulte más fácil o más difícil triunfar en esta crucial tarea de aprendizaje. Si sus anteriores experiencias en el hogar y en la escuela le han dejado mal preparado, el modo de enseñarle a leer puede reparar el daño, aunque no será fácil. Si la lectura le resulta provechosa, todo irá bien. Pero cuando no aprende a leer como es debido las consecuencias suelen ser irremediables.

Si el niño no lo sabía de antemano, pronto se le inculcará la idea de que entre todo lo que se le enseña en la escuela nada tiene tanta importancia como la lectura, cuya trascendencia no tiene paralelo. Por eso es tan importante la forma de enseñar a leer: el modo en que el niño experimente el aprendizaje de la lectura determinará su opinión del aprendizaje en general, así como su concepto de sí mismo como aprendiz e incluso como persona.

Que el niño aprenda a leer, así como la prontitud, la facilidad y la perfección con que lo haga, dependerá en cierta medida de su propia capacidad y en grado considerable de su historial familiar. Esto último incluye el nivel de desarrollo que haya alcanzado su capacidad de comprender, utilizar y disfrutar el lenguaje; de que se le haya convencido de que la lectura es algo deseable, y de que se le haya inculcado también confianza en su inteligencia y en sus aptitudes académicas. Cuando el impacto del hogar haya sido negativo puede que las experiencias escolares del pequeño ejerzan, en condiciones óptimas, una influencia correctiva, aunque sólo con el paso del tiempo.

Con independencia del bagaje familiar que el niño lleve a la escuela, una vez en clase el factor más importante para aprender a leer es el modo en que el maestro le presente la lectura y la literatura (su valor y significado). Si la lectura le parece una experiencia interesante, valiosa y agradable, entonces el esfuerzo que supone el aprender a leer se verá compensado por las inmensas ventajas que brinda el poseer esta capacidad. Darle esta impresión a un niño resulta muy fácil si se cuenta con el apoyo de su historial familiar; pero si este historial no le ha preparado para que vea la lectura de un modo po-

sitivo, entonces al maestro le resultará mucho más difícil convencer al pequeño de que saber leer es importante en general y reviste un interés muy personal para él.

Hay un gran placer y satisfacción en el hecho de poder leer algunas palabras. El niño se enorgullece de ser capaz de hacerlo. Pero la alegría que produce el saber leer algunas palabras pronto se marchita cuando los textos que el niño debe leer le obligan a releer la misma palabra interminablemente. El reconocimiento de la palabra se deteriora rápidamente convirtiéndose en un vacío aprender de memoria cuando no conduce de manera directa a la lectura de un contenido con significado.

Ser capaz de leer con facilidad presupone indudablemente la adquisición de las habilidades pertinentes, tales como saber descifrar y pronunciar las palabras que uno no conoce, y esto el pequeño lo sabe muy bien. Pero también sabe que estas habilidades en y por sí mismas tienen poco o ningún mérito, aparte de su valor de entrenamiento. Y el niño no mostrará interés por aprenderlas si la impresión que recibe es que se espera de él que las domine porque sí. Esta es la razón por la cual depende tanto de dónde ponga el acento el maestro, la escuela y el libro de texto. Desde el principio mismo el niño debe estar convencido de que el dominio de tales habilidades no es más que el medio de alcanzar una meta y de que lo único que importa es aprender a leer y escribir, es decir, aprender a disfrutar de la literatura y a beneficiarse de lo que ésta puede ofrecerle.

Un niño al que se le haga leer «Nan tenía una almohadilla. Nan tenía una almohadilla color canela. Dan corría. Dan corrió hasta la almohadilla...» y bobadas incluso peores no tiene la impresión de que se le está guiando hacia el dominio de la lectura, pues lo que se le obliga a leer obviamente no es literatura. No es que los niños no disfruten jugando con palabras; les encanta inventar vocablos, incluyendo palabras y rimas bobas, y les entusiasma su recién ganada capacidad de hacerlo. Pero, para que semejantes juegos de palabras sigan siendo divertidos, hay que evitar el convertirlos en una obligación, toda vez que en tal caso carecen de todo interés, como ocurre con la lectura. El pequeño juega con palabras porque lo encuentra divertido e inteligente. Sin embargo, a diferencia de las creaciones espontáneas del niño, el juego de palabras que aparece en las cartillas y precartillas dista mucho de ser inteligente y, a decir ver-

dad, resulta aburridísimo; peor aún, estos libros constituyen un insulto a la inteligencia del niño.

Los niños reconocen que el ejercicio repetido puede ser necesario para adquirir ciertas habilidades, tales como las que hacen falta para leer y comprender lo que se lee, y si se entrena al niño a reconocer letras o fonemas, o a descifrar palabras, sin pretensión alguna de que está leyendo una historia que merece su atención, entonces semejante práctica, si bien no le ayudará a formarse, al menos no representará un obstáculo serio para ello. De hecho, puede que, al empezar a aprender, a los niños les gusten los ejercicios de lectura, del mismo modo que disfrutaban practicando otras habilidades recién adquiridas. Suele haber un breve período de «juegos prácticos» después de que el pequeño aprenda a correr o a saltar y algo parecido puede ocurrir cuando el niño acaba de aprender a descifrar.<sup>1</sup> Por ejemplo, los niños leerán los letreros que hay junto a las carreteras, con gran contento suyo y de sus padres, mientras éstos les llevan a alguna parte en coche. Estos acontecimientos y otros similares demuestran que durante tales períodos de prácticas de una función recientemente adquirida —la de descifrar, en el caso que estamos comentando—, poco importa lo que se descifre; lo que entusiasma al niño es el hecho de ser capaz de descifrar.

Los niños maduran a edades distintas y algunos aprenden a leer mucho antes que otros. Así, la edad que tiene el pequeño cuando disfruta descifrando «por el gusto de descifrar» varía mucho, pero la mayoría de los niños habrán superado esa fase a mediados o finales del primer grado. Para entonces, después de leer palabras porque les resulta divertido hacerlo, los niños esperan que venga algo aún más interesante. Es en este punto crucial donde se encuentran carencias en las cartillas de lectura, ya que se pretende que los ejercicios repetitivos constituyan una historia que puede disfrutarse. Cuando la historia expresada en los ejercicios es estúpida, aburrida y ofensiva para la inteligencia, la dignidad y la incipiente capacidad de asimilación de conocimientos del pequeño, la habilidad que se obtiene entonces leyendo dicha historia pierde sentido. Por esto el énfasis que

1. Piaget comenta lo que él denomina «juegos prácticos» en *Play, dreams and imagination*, W. W. Norton, Nueva York, 1962. Estos juegos consisten en ejercicios realizados «sin otro propósito que el placer de funcionar». Generalmente aparecen durante el período temprano sensorio-motor del desarrollo, pero también más adelante en los casos de funciones más elevadas.



se ejerce sobre los aspectos técnicos del aprendizaje de la lectura, característica de los métodos pedagógicos que actualmente se emplean en este país, obra en detrimento —destruyéndola a menudo— de la capacidad infantil de disfrutar de la lectura y la literatura.

No obstante, cuando las habilidades recién adquiridas pueden aplicarse por separado y directamente a un contenido que, debido a su mérito, hace que la lectura sea una experiencia decididamente valiosa, sucede que la expresión más bien vacía de «Ahora sé descifrar algunas palabras» se convierte en una sensación eminentemente satisfactoria que resume la afirmación de «Estoy leyendo algo que aporta algo a mi vida». Por esto los aspectos técnicos de aprender a leer deberían quedar claramente separados de la introducción del niño a la literatura, aunque es preferible evitar este proceso de aprendizaje en dos etapas y que desde el principio el niño aprenda a leer como resultado de su deseo espontáneo de acceder al lenguaje escrito, es decir, de ser capaz de leer libros por sí mismo.

A decir verdad, hay niños que aprenden a leer, antes o después de ingresar en la escuela, sin que les enseñen el arte de descifrar palabras ni significados. Aprenden en casa, con mayor o menor independencia de lo que se les enseña en clase, ya que son niños que han adquirido el gusto por la lectura cuando sus padres u otras personas les leían libros en voz alta. El niño al que le gusta que otros le lean cosas aprende a amar a los libros. Impresionado por el interés que el padre o la madre sienten por la lectura, así como por el gozo que manifiestan leyendo en voz alta, el niño se aplica con gran interés las historias que le fascinan. Luego empieza por su cuenta a escoger palabras y aprende a reconocerlas con la ayuda de los padres o de un hermano mayor. De esta manera el niño se enseña a sí mismo a leer.

He conocido a muchos niños en edad preescolar que se enseñaron a sí mismos a leer; pero también sé de algunos que al principio aprendieron a leer las palabras al revés. Lo hicieron de esta forma mientras contemplaban cómo un hermano mayor les leía desde el otro lado de la mesa o del escritorio. El niño pequeño señalaba ciertas palabras, preguntaba cuál era su significado y le contestaban sin dar la vuelta al libro, por lo que al principio aprendía a reconocer las palabras al revés. Cuando estos niños ingresaban en la escuela al principio les resultaba difícil leer correctamente; pero, dado su interés por la lectura, no tardaban en aprender a hacerlo.

A los niños que adquieren gran interés por la lectura en casa les es fácil leer en la escuela y constituyen la mayoría abrumadora de aquellos que más adelante son buenos lectores. El *establishment* pedagógico los señala como ejemplo de la bondad de los métodos que se utilizan para enseñar a leer en la escuela. Pero no son estos métodos los que convirtieron a esos niños en buenos lectores y a la larga en personas cultas; uno se siente tentado a decir que se trata de actitudes que dichos niños adquirieron y mantuvieron *a pesar de* las experiencias a las que se vieron expuestos en la escuela. De no ser así, ¿por qué los niños de padres muy cultos tendrían tanta ventaja, en lo que se refiere a los resultados escolares, sobre los niños de padres menos cultos pero de inteligencia similar? ¿Por qué tantos niños procedentes de familias culturalmente pobres no se convierten en personas cultas, aunque hayan adquirido las habilidades necesarias para leer en la escuela? Una diferencia importante entre los niños que aprenden a leer solos en casa y los que aprenden únicamente en la escuela es que los del primer grupo aprenden a leer con textos que les fascinan, mientras que los del segundo aprenden las habilidades de descifrar y reconocer palabras en textos sin contenido significativo que degradan la inteligencia del pequeño.

¿Qué significa ser culto? En el habla corriente, no llamamos «culto» a quien sepa sólo leer y escribir a duras penas, sino a quien posea unos conocimientos, unas aptitudes aprendidas y una instrucción de cierto alcance. Ahora bien, para alcanzar el nivel de «culto», una persona debe recorrer numerosos pasos intermedios a partir del aprendizaje de la lectura y la escritura. En este terreno se manifiesta la falta de claridad en los métodos —cuando no en los propósitos también— de nuestros sistemas de enseñanza. Nuestras escuelas consiguen que Juanito o Pepita aprendan a leer y escribir más o menos bien, según los casos, pero el resultado de sus métodos es que demasiados niños, ya sea en los años escolares o más adelante, son incapaces de hallarle un verdadero sentido a la lectura.\*

En diciembre de 1969, el Commissioner of Education de los Estados Unidos, profundamente preocupado por la ineficacia de nues-

\* El texto original en inglés juega aquí con la ambivalencia del término «*literate*», que significa tanto 'que sabe leer y escribir' como 'culto', obligando en este párrafo a reelaborar bastante la traducción. El juego con la anfibología del adjetivo *literate* y del sustantivo correspondiente, *literacy*, es constante en todo este capítulo. (N. del t.)

tros métodos de enseñar a leer, recabó la ayuda de la National Academy of Education. La Academia, compuesta por los más prominentes eruditos de la pedagogía y campos afines, se puso a estudiar el problema y su Committee on Reading redactó un autorizado informe.<sup>2</sup> En él se dice: «*Illiteracy* [analfabetismo / incultura] no significa necesariamente la ausencia completa de aptitud para leer, mientras que *literacy* [aptitud para leer / cultura] abarca un amplio espectro de capacidades, que van desde —por ejemplo— ser capaz de descifrar un anuncio por palabras en el periódico hasta ser capaz de disfrutar de una novela de Thomas Mann o de leer y entender un tratado científico». Si bien cierto número de personas cultas o alfabetizadas pueden no disfrutar leyendo las novelas de Thomas Mann ni leer muchos tratados científicos, uno espera que la lectura ocupe un lugar importante en sus vidas, que lean con regularidad tanto por gusto como en busca de significado y, sobre todo, que estén convencidas de que leer enriquece su experiencia.

Dado que la cultura tiene tantas facetas, es comprensible que el informe pregunte: «¿Qué significa “cultura”? ¿Qué significa decir que una persona es capaz de leer?». Y es igualmente comprensible que responda a tales preguntas con ejemplos encaminados a ilustrar el problema de que «hay varios millones de conciudadanos que no saben leer o que, como escolares, no están aprendiendo a leer a un nivel suficiente para satisfacer sus necesidades personales y que, por consiguiente, se ven imposibilitados de participar plenamente en nuestra sociedad».

Las historias clínicas presentan los ejemplos típicos de un niño negro, otro nacido en el extranjero y un tercero aquejado de una lesión cerebral mínima. Aunque son ficticios, todos estos casos «reflejan condiciones reales que se repiten una y otra vez a lo largo y ancho del país». Un ejemplo es la historia clínica de Sandy, alumno inteligente de undécimo grado. La de Sandy es la única historia clínica de un chico nacido en el país, de raza blanca y clase media baja cuyas capacidades jamás inspiraron duda alguna. A través de la historia de Sandy los autores ponen de relieve los elementos cruciales en los casos de analfabetismo funcional del niño que procede de un hogar medio, posee una inteligencia buena y ha asistido a una típica es-

2. John B. Carroll y Jeanne S. Chall, eds., *Toward a literate society. Report of the Committee on Reading of the National Academy of Education*, McGraw-Hill, Nueva York, 1975. Las citas siguientes son de este informe.

cuela pública de clase media durante toda la educación primaria y secundaria:

Sandy sabe «leer», si definimos esta palabra con bastante generosidad. Podría leer en voz alta un artículo del periódico, pero lo haría con titubeos y dando escasas muestras de expresión normal. Entendería muy poco de lo que la noticia diría. El proceso de lectura resulta tan arduo para Sandy que evita leer siempre que ello le es posible. Sandy, que es la estrella del equipo de baloncesto de su escuela, ha logrado llegar al undécimo grado única y exclusivamente gracias al paso del tiempo. Aún no había aprendido a leer al llegar al tercer grado, pero de alguna manera, debido a la larga y aburrida exposición a la letra impresa durante el resto de los grados, ha aprendido al menos a «descifrar» la letra impresa hasta el punto de ser capaz de expresar audiblemente parte de ella. Sandy habla y entiende las conversaciones normales tan bien como los demás chicos de su edad. Por fuera es un chico bien equilibrado y popular entre sus compañeros ... Cuando se le pide que justifique sus malas notas y los deficientes resultados de sus exámenes, Sandy dice que por alguna razón ninguno de sus maestros supo despertarle el interés por la lectura.

Sandy —que técnicamente sabe leer pero funcionalmente es analfabeto a pesar de su inteligencia innata y de la capacidad de expresarse verbalmente de un modo apropiado a su edad— echa la culpa a sus maestros. No entiende lo suficiente para reconocer que la culpa es también de otros factores: sus antecedentes familiares, que no supieron inculcarle la afición a la lectura ni el deseo de educarse; los métodos que se emplearon para enseñarle a leer y el contenido de los libros que se utilizaron con tal fin. Pero tiene razón al culpar al sistema educativo, que para él se halla simbolizado por sus maestros. Son tantos los niños cuyo historial familiar no los motiva suficientemente para que deseen aprender a leer que el sistema educativo debería tener como tarea el contrarrestar y compensar lo que se echa en falta en los hogares de tales niños, en lo que se refiere al deseo de instruirse. Como estos niños no llegan a la escuela con el deseo expreso de aprender a leer, reviste una importancia especial que un chico como Sandy no se vea expuesto a libros y métodos pedagógicos que no consiguen despertar su interés y amor por la lectura y de esta forma le impiden reconocer el gran mérito que tiene adquirir instrucción.

En lo que respecta a las escuelas, la historia de Sandy pone de relieve dos puntos principales. El primero es que aprender a descifrar —cosa que Sandy consiguió— a menudo no significa aprender a leer para obtener un significado en el momento de la lectura o unos conocimientos potenciales. El dominio de una habilidad técnica como la de descifrar podríamos equipararlo a la habilidad de abrir una puerta: que uno abra realmente la puerta dependerá de lo que uno crea que hay detrás de ella. Cuando uno ha recibido la impresión de que detrás de la puerta hay más o menos las mismas cosas desagradables que uno experimentó mientras adquiría la capacidad de abrirla, no existe ninguna motivación para seguir.

El segundo punto es que lo que le suceda a su lectura durante los primeros dos o tres grados tiene una importancia crucial para el futuro de la instrucción de un niño. En este sentido, el tercer grado es una especie de línea divisoria. Por desgracia, los textos que se utilizan de manera predominante en el jardín de infancia y los primeros dos y a veces tres grados carecen de interés y de mérito, cuando no son declaradamente ofensivos. (Dado que este tipo de material de lectura sigue utilizándose con los lectores deficientes más allá del tercer grado, las cosas sólo pueden empeorar para ellos, toda vez que a medida que aumentan la edad, la comprensión y la madurez de dichos niños, los textos dirigidos a principiantes se hacen todavía más repugnantes.) Por eso si, al llegar al tercer grado, el niño va bien encaminado hacia el aprendizaje de la lectura, lo más probable es que siga andando en la misma dirección, puesto que a partir de entonces los textos se hacen más interesantes y llaman su atención.

En contraste, al llegar al tercer grado, los niños como Sandy han perdido todo interés por la lectura debido a sus anteriores experiencias con ella. Para protegerse de lo que odian, basándose en sus encuentros previos, se niegan a familiarizarse con materiales de lectura más avanzados, como harían en el tercer grado y en grados sucesivos si hubieran alcanzado los niveles de lectura apropiados. Mas, como no los han alcanzado, nada cambia sus opiniones sobre lo que la lectura puede ofrecerles.

Enfocando el problema de distinto modo, otros eruditos llegaron a la conclusión de que lo que haya sucedido al llegar al tercer grado es decisivo para los futuros resultados académicos del niño. Benjamin Bloom, por ejemplo, señala que

aproximadamente el 50 por 100 del rendimiento escolar general en el duodécimo grado (18 años) ha sido alcanzado al finalizar el tercer grado (9 años). Esto sugiere la gran importancia de los primeros años de escuela así como del período preescolar en la adquisición de pautas de lectura y en el logro de unos buenos resultados generales. Son éstos los años en que las pautas generales de aprendizaje se desarrollan con la mayor rapidez, y si no se consiguen unos rendimientos y un aprendizaje apropiados en estos años probablemente se arrastrará el fracaso —total o parcial— durante el resto de la carrera escolar del individuo.<sup>3</sup>

Sandy nunca alcanzó la suficiente instrucción para desarrollar las facultades críticas necesarias para valorar un texto. Para poder hacerlo, es preciso que uno se haya visto confrontado con lecturas provistas de significado; sin ello, uno es incapaz de discernir la verdadera literatura de lo que únicamente pretende serlo. No habiendo leído ningún texto susceptible de conmoverle y de cambiar su vida, Sandy no podía saber que la culpa de su deficiente alfabetización era menos de sus maestros que de sus cartillas de lectura. Los niños de cuarto y quinto grado que saben leer bien y que han dejado atrás sus aburridos libros para principiantes tienen muy claro que los verdaderos culpables de esta clase de fracasos son los libros. Algunas evaluaciones de tales libros hechas por buenos lectores pueden servir de ejemplo.

En relación con nuestras investigaciones sobre la lectura —algunos detalles de ellas se comentan en el capítulo 4— visité las aulas de varias escuelas públicas. Sólo al cabo de muchos meses, cuando los pequeños ya me conocían bien gracias a mis repetidas visitas, durante las cuales hablábamos de gran variedad de temas, creí que había llegado el momento de hablar con ellos sobre sus cartillas y libros de lectura. Al principio, los niños titubeaban antes de expresar sus opiniones. Como buenos estudiantes, deseaban proteger a los maestros y escuelas que les gustaban. Pero cuando comenzaron a darse cuenta de que a mí me interesaba su opinión honrada sobre la forma en que les habían enseñado a leer, fue como si de pronto se hubiera abierto una compuerta y un torrente de críticas airadas encontrara paso libre. Las críticas no iban dirigidas contra los maes-

3. Benjamin S. Bloom, *Stability and change in human characteristics*, John Wiley & Sons, Nueva York, 1964.

tros o las escuelas, sino contra los libros que les habían obligado a leer. Sin ninguna excepción, los pequeños se quejaron de lo estúpidas que eran las historias que contaban sus libros de lectura básica y dijeron que les había fastidiado muchísimo tener que leerlos. Hablaron en tono de verdadero odio sobre «todos estos muchachitos dulces que salen en las historias» y se mostraron furiosos porque tales historias daban por sentado que ellos eran tan simples que iban a creerse que los niños eran así. Sólo después de que todos ellos, más o menos al unísono, hubieran desahogado su enojo acumulado contra tales textos fueron capaces de mostrarse individualmente más concretos sobre lo que les parecía más detestable.

Un muchacho bastante callado que prefería leer y trabajar solo, que sólo raramente participaba en los debates de la clase —cuando se le pedía su opinión—, habló entonces por iniciativa propia y con mucho sentimiento. Evidentemente, el tema revestía gran importancia para él. Aunque ahora le gustaba mucho leer, según dijo, todavía le resultaba difícil leer en voz alta. Explicó que era debido a que en el primer grado le habían hecho leer en voz alta y que le avergonzaba tanto decir las estupideces escritas en la cartilla que había sufrido una especie de bloqueo; sencillamente era incapaz de leer en voz alta. A partir de entonces la lectura le disgustó, hasta llegar a la mitad del tercer grado, momento en que empezó a leer historias que eran «realmente buenas».

Otro chico detestaba las historias porque no eran realistas ni fantásticas. Lo habría pasado mucho mejor y se habría divertido mucho más aprendiendo a leer —decía él— si las historias hubieran sido o bien verdaderas como la vida misma, o verdaderamente fantásticas, como los cuentos de hadas.

Finalmente había superado su aversión a la lectura al trabar conocimiento con los cuentos de hadas, porque entonces, después de leer una historia, contemplaba su contenido «durante largo rato». Para él estas experiencias tenían sentido, cosa que no podía decir de las lecturas en clase.

Cuando se les preguntó en qué sentido las historias «no eran fieles a la realidad», cada niño expresó un reparo distinto. Uno de tales reparos era que en aquellas historias sólo existían dos grupos de personas: los niños de su misma edad y los adultos, principalmente padres; además, tanto los niños como los padres eran presentados

como seres insípidos. Los niños deseaban encontrar también historias sobre adolescentes y personas ancianas.

Otra objeción generalizada era que en esas historias nadie mostraba sus verdaderos sentimientos, como el enfado, por ejemplo. Otras quejas formuladas por estos pequeños de diez años consistían en que las historias de marras no les ofrecían información nueva, que ellos conocían mucho mejor y con más detalle lo que se narraba en los libros de los que se suponía que tenían que aprender grandes cosas.

Al preguntarles por qué no habían expresado antes su opinión sobre los libros de lectura, la respuesta fue que a nadie le interesaba conocer lo que opinaban realmente al respecto; lo único que querían oír de ellos era que les gustaban tales historias. Una chica madura de cuarto grado comentó: «En ninguna de estas historias sale alguien que exponga su opinión sincera. Así pues, ¿cómo íbamos a exponerla nosotros?». Los demás se mostraron completamente de acuerdo con ella.

Sus puntos de vista negativos contrastaban marcadamente con los anteriormente expresados ante sus maestros, que con frecuencia les pedían su opinión sobre lo que tenían que leer, especialmente cuando los niños habían leído algún libro fuera de clase. Los maestros solían hacerles dos preguntas: si les había gustado la historia y si recomendarían su lectura a otro niño; en esencia, si era una buena historia. En casi todos los casos los niños habían contestado mansamente que sí. En la mayoría de los casos su falta de entusiasmo al decirlo había resultado más convincente que su respuesta afirmativa.

En conversaciones posteriores me dijeron que fingían que les gustaban las historias de los libros de lectura porque pensaban —no sin razón— que el maestro no les hubiera sugerido su lectura si no hubiese estado convencido de que les gustarían. Dado que el maestro esperaba que les gustasen las historias de aquel tipo, los niños se sentían obligados a decir que así era.

La unanimidad y la sinceridad con que los niños, cuando se les daba una oportunidad, por pequeña que fuese, criticaban severamente los textos básicos con los cuales se les había enseñado a leer, deberían valorarse a la luz de la prontitud e ingenuidad con que hablaban de si les gustaban o no otras historias que habían leído en clase y fuera de ella, así como de la amplia variedad de opiniones



que tenían sobre ellas. Por ejemplo, si bien a la inmensa mayoría les gustaba mucho leer los libros de *Pooh* o de *Black Beauty*, había algunos que echaban algo de menos en ellos. Aunque a algunos les encantaban las historias sobre el béisbol, a otros no les gustaban ni pizca. Algunos se deshacían en alabanzas al hablar de la ciencia-ficción, otros al hablar de los cuentos de hadas y así sucesivamente. Se sentían libres de expresar sus opiniones sobre todas estas historias y de mostrar desacuerdo unos con otros.

Aunque las cartillas y sus llamadas historias no son en modo alguno la única causa de la frecuente falta de sinceridad que empaña las relaciones de muchos niños con sus maestros y con el sistema educativo, sí contribuyen a aumentar su suposición de que lo mejor es decirle al maestro lo que éste desea oír. Esta, al fin y al cabo, es una conocida defensa de los débiles cuando tienen que vérselas con los fuertes, y los niños son débiles en relación con sus maestros, por no mencionar el sistema educativo en general, y se sienten especialmente débiles, inexpertos e inseguros de sus juicios cuando todavía no saben leer del todo bien.

Alentados por la forma directa y enérgica en que los alumnos de cuarto y quinto grado se habían expresado, decidimos preguntar también a los de primer y segundo grado sobre los libros de lectura que a la sazón utilizaban en clase. Los niños afirmaron unánimemente que no les gustaba ninguna de las historias, dijeron que las leían sólo por obligación y que, de depender de ellos, jamás leerían semejantes «porquerías». Sus razones fueron «¡Todo lo que ocurre es imposible!». Al preguntarles por qué, respondieron: «¡Porque ninguna de ellas es real!», refiriéndose a las personas que salían en las historias. «¡No son tímidas!», «¡No tienen miedo!», «¡No se enfadan!», «¡No se disgustan!». Cuando uno de ellos dijo que «no son nada» todos los demás se mostraron de acuerdo en que esa afirmación resumía perfectamente el asunto y no quedaba nada más que decir.

Cualquier adulto que leyera estos textos sentiría lo mismo. Cuando les pedí a los estudiantes de pedagogía que leyeran las cartillas que se emplean actualmente para enseñar a leer y trataran de recordar sus propias reacciones cuando las habían utilizado con ellos, todos se mostraron escandalizados (véase el capítulo 12). Los mismos maestros no tenían nada bueno que decir sobre las historias de los libros de lectura que utilizaban, aunque expresaron sus opiniones de modo

circunspeto. Dado que eran ellos los que ordenaban a los niños que leyeran los libros, no se atrevían a criticarlos abiertamente; pero tampoco ellos entendían por qué los autores de tales libros creían que semejantes historias tendrían un atractivo especial para los niños.

En realidad, estas series de cartillas no tienen «autores». Producirlas es una labor tan extensa que ningún autor podría llevarla a cabo. En su creación interviene mucha gente y la inversión económica que se requiere es enorme. En 1966 el coste de producción de una serie completa, desde la precartilla al sexto grado, se calculó que oscilaba entre los 10 millones y los 25 millones de dólares. Por ejemplo, el equipo de producción de una importante editorial que intervino en la creación de una serie destinada al programa de primer grado dedicó cinco años exclusivamente a esta tarea. No obstante, a pesar de los esfuerzos y los gastos que representa la creación de una serie nueva, todas las series básicas son iguales. Tal como dijo un editor, «Mi serie básica viene a ser igual que otras tres o cuatro series conocidas. Son iguales por cuanto tienen un vocabulario controlado hasta el sexto grado ... De forma parecida a otras series básicas, creamos una familia y la mantuvimos hasta el primer grado».<sup>4</sup>

Dada la gran inversión que hace falta para producir una de estas series, la editorial tiene que conseguir venderla al mayor número posible de escuelas de todo el país. No puede arriesgarse a que le pongan reparos al contenido de cada libro de lectura, de modo que ha de eliminar todo aquello que sea susceptible de levantar objeciones. El resultado es que, al tratar de complacer a todo el mundo, estos libros acaban por no complacer a nadie. Sin embargo, como son totalmente vacíos, su contenido tampoco ofende a nadie más que a los niños que tienen que leerlos.

Dos experiencias personales pueden servir de ejemplo de por qué estas historias carecen de todo interés, de por qué son completamente vacías. La primera ocurrió hace muchos años. Me vi mezclado fortuitamente en un esfuerzo experimental destinado a producir un libro de lectura más atractivo para el primer grado. Una de sus historias intentaba despertar cierto interés narrando una pequeña tragedia infantil. Unos niños se hacían con un globo en una feria. Se

4. Jeanne S. Chall, *Learning to read: The great debate*, McGraw-Hill, Nueva York, 1967.

lo llevaban a casa, donde el gato, al saltar sobre él, lo reventaba. La historia parecía bastante inofensiva, pero, cuando el sistema educativo de Illinois puso el libro a prueba antes de proceder a su producción en gran escala, los amantes de los gatos de dicho estado expresaron sus indignados reparos: la historia difamaba a los gatos, ponía a los niños en contra de los animales, etcétera. Amenazaron con desencadenar una campaña contra el director de la escuela local, que estaba a punto de presentarse a su reelección. El director creyó que lo más prudente era retirar el libro. Temiendo reverses parecidos para su nueva serie, el editor decidió incluir solamente argumentos contra los que nadie pudiera poner reparos.

La segunda experiencia es más reciente. El editor de una serie de amplia difusión estaba preparando una nueva. El presidente de la compañía me pidió que estudiase los planes de la serie y le diera mi opinión. Después de completar mi revisión, me pidió que hablase con el vicepresidente de la compañía encargado de los libros de texto. Le dije con cierto detalle por qué las historias que pensaba utilizar eran atrozmente aburridas y le hice una lista de muchas otras objeciones. El vicepresidente me escuchó pacientemente, sin reaccionar.

Finalmente le pregunté qué pensaba de lo que yo le estaba diciendo. Con mucha cortesía me contestó que tenía sentido, que en muchos aspectos venía a opinar lo mismo que yo. Pero, añadió, desgraciadamente lo más importante no era lo que él pensaba, sino saber si la serie se vendería mucho. Me recordó que las series no las compraban los niños ni los maestros, sino los directores de escuela y las juntas de educación. La preocupación de la editorial era no recibir críticas motivadas por el contenido de las historias, y prácticamente todos los tipos de historias que yo le sugerí podían encontrar reparos entre algunos votantes. Como acababa de sugerirle la posibilidad de utilizar cuentos de hadas, comprendí que tenía razón, toda vez que a algunas personas les molestaría el hecho de que en tales historias las madrastras aparecieran bajo una luz poco favorable, mientras que a otras les parecería que el castigo de los malhechores era demasiado cruel, y así sucesivamente.

El resultado de estos condicionamientos son libros de lectura que contienen una aglomeración de palabras repetidas sin cesar que pretenden ser historias, aunque no lo son. Estos libros se los dan a los maestros para que enseñen a leer. A los maestros no les gustan, pero se sienten obligados a usarlos. Muchos maestros con los que ha-

blamos manifestaron que el contenido de las historias no importaba. Para lo único que servían los libros —la razón por la cual ellos los utilizaban— era para desarrollar las habilidades lectoras, tales como la familiaridad con los fonemas, la capacidad de descifrar, etcétera. Dado que tales libros habían sido preparados por expertos y su utilización había sido aprobada por otros expertos, los maestros no ponían en duda la enseñanza de la lectura por medio de un contenido que ellos mismos consideraban irrelevante cuando no detestable, sentimientos que, si bien nunca eran expresados ante los niños, no dejaban de influir en ellos. Los pequeños sacaban la conclusión de que o el maestro fingía que las historias tenían interés o tenía en tan poca estima la inteligencia de sus alumnos que creía que a éstos les gustaban aquellas historias. A los niños les molestaba que les tomasen por estúpidos.

El problema básico estriba en que los maestros, aunque no creen que saber leer sea sinónimo de entender lo que se lee, sí creen que lo primero conducirá necesariamente a lo segundo. Esto plantea de nuevo la cuestión de en qué consiste saber leer. El *Shorter Oxford English Dictionary* ilustra el concepto «*literate*» por medio de la siguiente cita: «entretenen ... con alguna lectura [*literate diversion*] el tedioso transcurrir de los días».

Cuando observas a niños que están aprendiendo a leer en la escuela te convences de que, lejos de ser una diversión entretenida, la lectura incrementa en gran medida la tediosa duración de la jornada. Nada resulta más aburrido que tener que emplear el tiempo y concentrar la energía mental en cosas como los fonemas, el reconocimiento visual, el descifrado de palabras y la lectura de combinaciones sin sentido y de pesadas repeticiones de palabras. ¡Todo ello cuando el niño podría dedicar el mismo tiempo a la «entretenida diversión» de leer una historia verdaderamente absorbente!

Las razones por las que se enseña a leer mediante estos aburridos textos se basan en dos suposiciones: no importa de qué modo adquiriera el niño las habilidades necesarias para leer, a su debido tiempo se convertirá automáticamente en una persona instruida; y sólo a través de muchas repeticiones puede un niño adquirir la capacidad de reconocer una palabra. Ambas suposiciones son erróneas. Si un niño siente un interés auténtico por una palabra, la aprende fácil y rápidamente, como hace tiempo que debería haber quedado demostrado por las palabras que los niños escriben en las paredes

y después leen con facilidad. Y el hecho de haber satisfecho laboriosamente las condiciones previas para hacer algo no garantiza el que uno desee hacerlo.

Si, en lugar de concentrarse en desarrollar las habilidades lectoras, los esfuerzos pedagógicos se concentraran desde un principio en desarrollar el deseo de formarse —en esencia, una actitud interior ante la lectura—, entonces el resultado final podría ser que el calificativo «instruido» cabría aplicarlo a un segmento mucho mayor de la población adulta. En nuestra situación actual la mayoría de los adultos saben leer pero no sienten mucha necesidad de hacerlo como no sea para adquirir alguna información específica que les interese o como medio de matar el tiempo con alguna diversión trivial.

Aprender a leer «ahora» con el objeto de poder gozar de la literatura mucho más adelante —lo cual para el párvulo o el alumno de primer grado suele significar tres o más años después, cosa que a esa edad parece una eternidad— es una experiencia estéril en el presente. E incluso si por casualidad un niño raro pudiera mirar el futuro lejano con confianza y creer que entonces encontrará un sentido a la lectura, la manera en que se le enseña a leer en este momento sigue haciendo de la lectura una tarea odiosa. Ser motivado por recompensas lejanas exige un compromiso con el principio de la realidad en lugar de con el principio del placer. Pese a ello, la inmensa mayoría de los niños no han contraído dicho compromiso con los estudios académicos cuando entran en la escuela o en los primeros grados, por no hablar del gran número de niños que no lo contraen ni siquiera más tarde. Semejante compromiso con la educación académica nace exclusivamente como resultado acumulado de muchas experiencias satisfactorias en el aprendizaje. No puede esperarse que exista cuando ingresan en la escuela.

El peor aspecto de los actuales métodos de enseñar a leer es que el niño, durante sus primeros años en la escuela, llega a creer que la lectura consiste exclusivamente en adquirir una serie de habilidades como, por ejemplo, la de descifrar. Nada malo hay en enseñar una habilidad, siempre y cuando no se haga de forma que perjudique los fines para los cuales esa habilidad concreta sea necesaria o deseable. Pero el énfasis que hace el maestro en el descifrar y el reconocer palabras —y sólo sobre esto puede hacer énfasis, dado que el absoluto vacío de los textos no le permite hacer hincapié en

el significado— da al pequeño la idea de que estas cosas son importantísimas.

Que no es así como debe enseñarse a leer fue reconocido ya hace más de setenta años, en el primer tratado importante sobre la enseñanza de la lectura escrito en este país. Edmund Huey insistió mucho en que la enseñanza, o adiestramiento, de la técnica de leer debe estar completamente separada de la lectura como tal.<sup>5</sup> «La escuela —escribió— debería dejar de convertir la lectura primaria en el fetiche que es desde hace tiempo», y añadió: «la técnica de la lectura no debería aparecer en los primeros años y el poquísimo trabajo de fonética que habría de tolerarse debería estar completamente desgajado de la lectura». Puso de relieve que:

Al niño jamás debería permitírsele leer por el hecho de leer, como proceso formal o fin en sí mismo. La lectura debería hacerse siempre por el interés o el valor intrínseco de lo que se lee y nunca debería hacerse o considerarse como «un ejercicio». Por consiguiente, la pronunciación de las palabras será siempre secundaria ante la obtención del significado de frases enteras, y esto desde el mismo principio ... El aprender a comprender la literatura verdadera debería empezar en casa y en los primeros días de escuela y proseguir sin interrupción.

Como era natural, estas convicciones llevaron a Huey a la conclusión de que «los libros de lectura escolares, especialmente las cartillas, deberían desaparecer en gran parte, excepto cuando sean extractos competentes de la literatura verdadera de la lengua materna, presentados como un conjunto literario, o cuando sean capaces de mostrar las experiencias y pensamientos de los propios niños».

Huey anticipó lo que actualmente se denomina lectura orgánica, basada en historias infantiles. Pero reconoció que esto, por sí solo, nunca llevaría a la formación del niño, ya que las historias que el niño inventa, si bien tienen interés para él y revelan su personalidad y sus preocupaciones, casi siempre son de una calidad literaria mediocre, a menos que sus escritos estén refinados por su conocimiento y comprensión de la gran literatura. Por esto la experiencia limitada del niño debe verse iluminada y enriquecida por lo que Huey llamaba literatura verdadera.

5. Edmund Burke Huey, *The psychology and pedagogy of reading*, Macmillan, Nueva York, 1908.