

El problema de la lectoescritura en el Perú: desde la crisis institucional al urgente respeto de la psicogénesis en el segundo y el tercer ciclo de la EBR

Contexto general

Desde hace una década se puso en evidencia el déficit de comprensión lectora en nuestros escolares a partir de las pruebas internacionales PISA 2000 y 2003. El Perú fue uno de los países que peor resultado obtuvo a nivel mundial en ambas y se generó un debate ardoroso sobre el tema en los ámbitos político, académico, social y mediático. Como sucede normalmente, se trató de buscar culpables y de desprestigiar sectores sociales. Maestros, dirigentes, universidades, políticos y especialistas cayeron bajo la lupa de la opinión pública. El resultado PISA fue tema de la agenda política y luego de que se removieran algunos altos funcionarios, se hicieron promesas políticas para conjurar el mal, el ministerio de Educación aprovechó para pedir más dinero al gobierno central y desde el ámbito técnico se iniciaron estudios que terminaron por explicar las variables vinculadas con el desarrollo de la competencia lectora¹.

Dichas medidas cortoplacistas y efectistas aplacaron el desconcierto y lograron alejar la mirada de la opinión pública del problema de la deficiencia en lectoescritura, ayudando muy poco en la mejoría real del problema. Las medidas en el ámbito pedagógico, al margen de las disertaciones complejas, condujeron a la creación del plan lector, más horas para el componente de Comunicación en la escuela y en la incursión en el mercado educativo de métodos que prometían el Grial de la comprensión lectora.

No obstante, las razones concretas porque los niños no leen o lo hacen deficientemente son las mismas por las cuales un policía de tránsito es corruptible o se discrimina a las personas por su opción sexual o rasgos físicos. Esto quiere decir que los niños escuchan en la escuela que la policía es una institución que debe velar por el orden ciudadano, pero de regreso de su colegio son testigos de cómo un policía acepta o pide coima. De igual manera, les han comentado que todos somos iguales en la sociedad, pero ve cómo se estigmatiza y denigra a los homosexuales o a las persona por su fenotipo en los programas cómicos nacionales. Por ello llegan a la conclusión de que hay un discurso oficial nominal y otro real, que es el que importa en la interacción social. De modo análogo, generan un doble discurso vinculado con la lectoescritura: comprenden que hay un discurso oficial en el que debe producir textos para las tareas (a pesar de que la escuela no ha logrado que el niño incorpore la escritura como una forma de comunicación natural y por eso le es

¹ Véanse los estudios de CUETO, Alonso (2007) y el de CARO, Daniel (Coordinador) 2004.

lectura, principalmente, pues el maestro cree que la motosidad es un rasgo que debe combatir; entonces dedica sus esfuerzos más en los aspectos secundarios de la lectura, como la pronunciación, cuando el niño lee en voz alta, que en la comprensión lectora apropiadamente.

De otro lado, también es cierto que la variable lingüística es relevante tanto si el niño es monolingüe de alguna lengua nativa y se escolariza en castellano, como si es bilingüe que se escolariza en Educación Bilingüe Intercultural, o si es usuario de una variedad castellana andina con fuerte sustrato de alguna lengua nativa. Es importante preguntarnos qué pasa con los niños cuya lengua materna (L1) no es el castellano, por ejemplo los quechuahablantes, y se alfabetizan en castellano. En esos casos, los maestros se sienten agobiados al no poder resolver problemas concretos de lectoescritura en la educación inicial y los dos primeros grados de la educación primaria. El criterio y la buena fe pueden ser guías hasta cierto punto, pero no agotan las posibilidades de problemas que surgen en la apropiación de los sistemas de escritura (Ferreiro: 1979)⁶. En consecuencia, por cuestiones de prestigio social y de poder, usando conceptos del Análisis Crítico del Discurso⁷, el profesor busca solucionar el problema por analogía con el proceso en castellano o por sentido común, ya que reconocer que no puede manejar la situación (problemas en la interacción social) mermaría su poder y prestigio social. Con ello se limita copiar cómo se trabaja en castellano y reproduce los problemas del trabajo tradicional en la iniciación a la lectoescritura, que son materia de este ensayo. Por lo tanto, el maestro agrega una nueva variable al problema: la dificultad que tiene para pedir ayuda y por eso el alumno tiene una dificultad más que superar en su alfabetización.

Por otra parte, los niños que se apropian los sistemas de escritura y que asisten a programas de Educación Bilingüe Intercultural enfrentan la dificultad de que sus padres, como sienten que deben proteger a sus hijos de discriminación lingüística, se oponen a que aprendan a leer y escribir en su lengua materna, y no refuerzan en el hogar un proceso en el que no confían: que sus hijos aprendan a leer y escribir en su lengua madre. Además hay que recordar que los maestros reproducen las malas prácticas vinculadas con la iniciación a la lectoescritura. De esa forma, una vez más el prestigio de la literacidad sobre otras formas discursivas orales prevalece e impone su gobierno. Es lícito preguntarse, entonces, ¿la alfabetización debe realizarse de igual manera en una lengua ágrafa que en una que sí posee escritura? Lo más probable es que no y en este punto surge otra pregunta: ¿los planes nacionales contemplan las diferencias entre alfabetizar en quechua, en aimara o en

⁶ Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.

⁷ Discurso, Poder y Cognición Social. Conferencias de Teun A. van Dijk Cuadernos N°2, Año 2. Octubre de 1994.

castellano? Incluso podríamos agregar ¿tenemos en el Perú estudios o investigaciones que sirvan de soporte a tal propósito?

Los maestros

Los profesores son también actores estelares en el proceso de desarrollo de la lectoescritura en los niños hasta los siete años. Es sabido que el profesor cumple la función de bisagra entre la institución educativa y el alumnado, y por lo mismo está expuesto a las tensiones propias de la interacción social. Por un lado, las prácticas institucionales «resultadistas» exigen que los profesores sigan determinadas técnicas o estrategias pedagógicas con fines a cumplir ciertos indicadores más cercanos a la medición de objetivos que al propio proceso de pedagógico.

Así, muchos profesores se comprometen más con los padres de los niños, con los resultados que los directores esperan, con los supervisores de las Direcciones Regionales de Educación (DRE) y con los profesores del siguiente grado que con el proceso evolutivo del niño, el estadio lingüístico en el que se encuentra o su desarrollo emocional. Los profesores son actores que se encuentran bajo la mirada fiscalizadora de los padres que no son especialistas y fueron alfabetizados tradicionalmente y con mucho esfuerzo. Y cuando alfabetizan respetando el desarrollo del alumno, inmediatamente despiertan sospecha y son criticados. Hace más de cuatro décadas que las investigaciones mostraron que en la etapa de prueba de hipótesis de cantidad de unidades gráficas el niño escribe palabras con muchas letras y puede rebasar los bordes de la hoja; no obstante, los padres sospechan incompetencia en el maestro y creen que hay problema en el dictado; eso significa que comparan resultados con la prácticas pedagógicas tradicionales en las que les enseñaban a los niños a dibujar las letras y respetar los márgenes, aunque estas prácticas no son cruciales en la apropiación de la escritura.

De otro lado, los sistemas de supervisión del ministerio, como las Misiones a nivel nacional o las supervisiones de las DRE, suelen atemorizar a los maestros: el especialista de la DRE puede estar más preocupado en el cumplimiento de los planes, el Diseño Curricular Nacional (DCN), los resultados cuantitativos y el clima organizacional que en los procesos de maduración de los alumnos o cómo se van acompañando las etapas de la psicogénesis de la lectoescritura⁸.

Finalmente los docentes también están preocupados por cómo promocionan a sus alumnos al siguiente grado, sobre todo en el juicio de valor sobre su trabajo

⁸ Ferreiro, E. Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis. En Goodman (comp.), Los niños construyen su lectoescritura. Bs. As. Aique. 1991. Capítulo II.

que el siguiente profesor puede esgrimir en razón de los alumnos. Por ello, el profesor genera explícita o implícitamente una escala de nivel de logro. Cuestiones como si el alumno ya reconoce letras, palabras o frases se tornan fundamentales; así mismo, les parece muy relevante asuntos colaterales al proceso como el trazo de la grafía, la linealidad, el orden, en el caso de la escritura o la decodificación de la letra, la entonación y la pronunciación en la lectura. Claro que tienen importancia, pero no en tal medida ni necesariamente en dichos momentos, si pensamos en niños de cinco años o de primer grado de Educación Básica Regular. En esos casos el profesor se siente en la obligación de que sus alumnos tracen y decodifiquen las letras si no quieren recibir sanciones sociales como comentarios y críticas de sus colegas del siguiente grado. Por ello, es muy importante mostrarse como eficiente ante su gremio, ya que de esto depende su capacidad de promoción o de negociación.

Las instituciones formadoras de profesores

Las instituciones formadoras de maestros, lamentablemente, por la oferta y la demanda del mercado laboral han visto mermado su prestigio en la última década, lo que ha generado que las facultades de pedagogía no sean consideradas como lo ameritaría la responsabilidad de la formación humana y técnica de un país. Por lo tanto, no se estimula la investigación aplicada a los aspectos teóricos de la problemática de la lectoescritura.

Los textos que circulan sobre comprensión lectora y textualización están vinculados a explicar la sociología del problema y sus implicancias, o a ofrecer métodos, estrategias y técnicas como la panacea de los males. De ese modo se ha acumulado una interesante bibliografía sobre la problemática desde las ciencias sociales, pero son escasos los textos sobre los fundamentos psicológicos, lingüísticos que apoyarían una comprensión del proceso de la lectoescritura en los primeros siete años de la infancia. ¿Cómo cambiar las prácticas anacrónicas y a veces contraproducentes en la escuela si no se conoce e implementa las miradas teóricas al respecto? Si esta literatura existe en las universidades, se usa más como dato que como enfoque o marco teórico de referencia, a pesar de que en otros países de la región, como Argentina y Chile, ya se ha implementado este enfoque hace por lo menos tres décadas.

En buena cuenta, si no se comprende a cabalidad la apropiación de los sistemas de escritura, si no se trabaja bien en los cursos de pregrado y si los futuros maestros no se empoderan de este enfoque, no lo podrán incorporar a sus diseños y prácticas pedagógicas, y si esto no sucede, los estudiantes, cuando egresen, seguirán reproduciendo formas inadecuadas, ya para el siglo XXI, de trabajar la lectoescritura. En conclusión, las instituciones encargadas de formar docentes, salvo excepciones, reproducen una forma anacrónica de

trabajar la lectoescritura en el aula y por ello, cuando el ministerio trata de revertir este problema, los profesores retienen lo que entienden que deben incorporar a sus aulas: el método, el recurso, la estrategia y la actividad interesante, pero no el fundamento teórico que haría la diferencia y el cambio real.

El Ministerio de Educación del Perú (Minedu)

El Ministerio tiene políticas de trabajo y planes nacionales para mejorar las habilidades lectoras y de redacción. En ese sentido el actual gobierno se ha propuesto fortalecer a través de varios frentes las capacidades comunicativas básicas. Un ejemplo es el Programa Nacional de Formación y Capacitación (Pronafcap), de la Dirección de Educación Superior Pedagógica, el cual tiene como meta fortalecer las bases pedagógicas de los maestros y las capacidades comunicativas de los alumnos. Además debe difundir el enfoque comunicativo textual y promover el marco teórico de la génesis de la lectoescritura, para lo cual ha creado las Misiones, equipos multidisciplinarios que tienen como objetivo monitorear la calidad de la educación a nivel nacional. También cuenta con la supervisión local de las UGEL. No obstante, y a pesar de que en los últimos años hay esfuerzos por coordinar las intervenciones, todavía existen ciertos problemas; por ejemplo, Pronafcap capacita haciendo énfasis en el enfoque comunicativo textual para el área de Comunicación, pero es probable que el especialista de la UGEL supervise con un enfoque distinto; en esa circunstancia, el maestro se encuentra entre un doble discurso y como el especialista es quien tiene el poder de calificarlo, obviamente desestima lo trabajado en Pronafcap.

Como se puede observar, los cambios de las prácticas tradicionales de trabajo de lectoescritura tienen obstáculos de gestión de la educación. Por eso es complicado pensar que la renovación de paradigmas en la lectoescritura se podrá realizar en el corto o mediano plazo; no obstante, es importante plantearse la tarea de trabajar el problema desde distintas áreas desde el ministerio a partir de la evidencia de que el modelo tradicional produce resultados cuestionables.

Otras instituciones vinculadas con el proceso: Asociaciones de Padres de Familia, Sutep y la comunidad

Hace algún tiempo, en una capacitación ofrecida a especialistas académicos de varias universidades sobre cómo mejorar la lectoescritura en el segundo y tercer ciclo EBR, los profesores universitarios preguntaban qué tenía que ver el Sutep con los problemas de lectoescritura en los primeros años. La respuesta fue que los propios maestros referían la existencia de cierta inercia frente a lo “novedoso”. Ya sea como excusa o por intervención del gremio, los profesores

