

Hablar y leer campo adentro

Oralidad y escritura en la vieja escuela rural

María Cristina Robaina | Maestra. Coordinadora del Centro de Apoyo Pedagógico Didáctico para Escuelas Rurales (CAPDER) de San José. Departamento de Educación para el Medio Rural (DER).

Introducción

«Gracias al lenguaje podemos comunicarnos con nosotros mismos y con los demás. Martin Heidegger va mucho más allá: “El lenguaje es la casa del ser. En la morada que ofrece el lenguaje habita el hombre”.» (Muñoz Gutiérrez, 2009)

Los objetos de conocimiento y el hombre son históricos, lo que nos impide valorar “neutralmente” la realidad, pero no se debe perder de vista que los tiempos y los lugares han cambiado, por lo cual el accionar de los implicados en este análisis deberá ser juzgado con la mayor imparcialidad posible. Este trabajo pretende analizar el tratamiento de la oralidad y la evolución metodológica usada en la enseñanza de la lectura en las escuelas rurales, desde fines del siglo XIX a mediados del siglo XX, teniendo en cuenta la sustitución de “leer por el solo hecho de leer” por “leer para aprender”.

La oralidad y la lectura desde hace un siglo

El 19 de mayo de 1913, el Inspector Departamental de San José, Pedro Ferrari Ramírez, estampó el siguiente informe en el Libro Diario de una escuela rural:

“Presenció lectura y lenguaje en 2º año. La lectura en general es deficiente. Se notan defectos de pronunciación y de entonación y falta de una ejercitación tendiente a obtener lectura corriente. Hay que corregir aquellos defectos empleando el análisis fónico en la

enseñanza de la lectura durante los primeros años y vigilando luego la pronunciación exacta de los sonidos correspondientes a cada letra, y en cuanto a la entonación se mejorará notablemente hasta conseguirlo satisfactoriamente siguiendo los procedimientos adoptados digo indicados en los propios libros para la enseñanza de tan importante asignatura. Si el niño ha sido previamente preparado en una lección de lectura y después conoce y explica lo leído, adquiere mayor seguridad de interpretación y entonces fácilmente se adiestrará en la lectura mecánica, porque sentirá y entenderá lo que lee, y la ejercitación visual irá completando las condiciones de una buena lectura. La preparación de las lecciones de lectura son asimismo indispensables para enriquecer el lenguaje de los alumnos y enseñarles a conversar formando frases completas que expresen sus ideas con amplitud. Tales ejercicios son invaluable en este medio educativo para llegar al enriquecimiento del pobre y simplísimo lenguaje de los niños que habitan la campaña. A menudo sucede y haberlo notado en esta escuela, que existe notable desproporción entre el lenguaje que poseen y lo que saben los alumnos. Es decir que tienen ideas, pero no saben expresarlas. Es cierto que son un tanto tímidos, mas tal modalidad se corrige conduciéndoles diariamente en las conversaciones.”

Respecto a los últimos enunciados escritos por Ferrari Ramírez, Lorenzo D'Auria escribió:

«Es casi un axioma que la mayoría de los escolares rurales son, por defensa –no por naturaleza– tímidos para hablar. El niño del campo no tiene oportunidades para comerciar con su lenguaje. Los tres únicos lugares donde puede hablar son: su casa, la escuela y el almacén. A fuerza de callar, adquieren el hábito del mutismo. El niño rural, frente a una persona extraña, teme caer en ridículo si habla mal, y, en defensa calla.» (D'Auria, 1950:86)

Rancière (2007) expresa que las sociedades del siglo XIX reconocían la desigualdad y la división de clases sociales, lo cual podría subsanarse en parte mediante la instrucción que daba «a los pobres la posibilidad de mejorar individualmente su condición y dar a todos el sentimiento de pertenecer, cada uno en su lugar, a la misma comunidad» (ibid., p. 12), lo que quizás fuera aplicable al orden social de principios del siglo XX de nuestro país.

Reflexionando con Rancière se podría coincidir con él en que lo que expresaba la autoridad de la enseñanza de ese entonces en cuanto a las posibilidades de los niños rurales...

«...no es una cuestión de método, en el sentido de formas particulares de aprendizaje, es precisamente un asunto filosófico: se trata de saber si el mismo acto de recibir la palabra del maestro –la palabra del otro– es un testimonio de igualdad o de desigualdad. Es una cuestión política: se trata de saber si un sistema de enseñanza tiene por presupuesto una desigualdad que “reducir” o una igualdad que verificar.» (Rancière, 2007:10)

En el año 1913, cuando Pedro Ferrari Ramírez realizó el citado informe, se utilizaban los libros de José H. Figueira que comenzaron a ser publicados en 1892, para cada grado; cabe recordar que en la escuela rural solamente se dictaban tres. «La innovación que trajo el Sr. Figueira fue incluir en el mismo libro la parte de aprendizaje inicial de la lectura, que hasta ese entonces se había hecho mediante los carteles.» (Zarrilli y Abadie, 1946:129) Algunos de esos libros que pasaron por varias generaciones de la escuela rural referida, aún se mantienen en los archivos y en la biblioteca escolar.

Estos autores agregan que en 1946 aún persistían esas prácticas que se intentaban desterrar...

«Desgraciadamente, en un sector de nuestro Magisterio, predomina todavía el concepto de que una buena lectura es una buena recitación, y hay aún Inspectores que califican la labor de un Maestro en esta asignatura por el resultado que ha dado una clase en la lectura en voz alta. Se premia así al papagayismo y se castiga al que convencido de que sus alumnos son seres humanos que no deben repetir sino comprender y expresarse, sustituye a lo ficticio por lo verdadero.» (ibid., p. 104)

Los mismos autores se refieren a la metodología de la enseñanza de la lectura durante los años posteriores a la reforma vareliana...

«Esta graduación exagerada, este análisis llevado hasta el desmenuzamiento, aunque facilitó la tarea de enseñar a leer, convirtió la enseñanza de la lectura en una actividad mecánica y creó una rutina metodológica con sus graves consecuencias, es decir, la pereza mental y el dogmatismo. Se puede afirmar, que durante muchos años y en todas las Escuelas de la República, no fueron los maestros los que enseñaron a leer, sino el propio Sr. Figueira. Y esa expresión que ha quedado en nuestro ambiente “Yo aprendí a leer con Figueira”, es más exacta de lo que se cree... La obra del Sr. Figueira fue técnicamente útil, desgraciadamente demasiado útil, pues favoreció la incapacidad de la mayoría, que por su espíritu utilitario se convirtió en la masa de sus creyentes fanáticos, puesto que comprendían que sin ese tutor no sabrían cómo hacer para enseñar a leer.» (ibid., p. 132)

Seguramente, ese grupo de fanáticos a los que se refieren los autores citados serían calificados por Jacques Rancière como el tipo de maestro llamado “el maestro explicador” que es el que «decreta el comienzo absoluto: en este momento, y sólo ahora, comenzará el acto de aprender. Por el otro, arroja un velo de ignorancia sobre todas las cosas a aprender, que él mismo se encarga de levantar» (Rancière, 2007:21). Y con respecto al niño y a la postura del maestro: «Ahora se trata de leer y no entenderá las palabras si no entiende las sílabas, ni las sílabas si no entiende las letras, que ni el libro ni sus padres podrían jamás hacerle entender, sino sólo la palabra del maestro» (idem).

Sin embargo, sin perder de vista la idea de que cada época ve lo que puede, Zarrilli y Abadie reconocieron:

«...la obra del Sr. Figueira fue oportuna y eficaz para su época, teniendo en cuenta que en aquel entonces la inmensa mayoría de las escuelas existentes estaban dirigidas por personas no tituladas y de escasa preparación y que necesitaban, por lo tanto, cánones inflexibles para no caer en errores más perjudiciales derivados de la libertad de acción. ¿Cómo es posible aceptar que una obra que fue útil y oportuna en 1892 puede seguirlo siendo en 1940?» (Zarrilli y Abadie, 1946:132)

Avances metodológicos

El Uruguay comenzó a prosperar y a mirar hacia Europa, en particular a Francia, para ponerse a tono con las novedades pedagógicas, que quedarían plasmadas en los fundamentos del programa del año 1949.

«...en nuestro país y desde el punto de vista actual, la base de todo programa para las escuelas rurales, debe ser la lectura, no la infantilizada, que causa hastío, al niño, sino la que despierta interés, la que le habla al espíritu, la que satisfaga su inmensa curiosidad, la que haga pensar y estimule su intelectualidad... Obtenidas las aptitudes de los niños, por medio de la lectura se podría suministrar otros conocimientos previamente calificados como indispensables... Todo complementado por la acción del maestro recordando de que "el saber no está en los libros".» (Braid, 1930:295-296)

Con referencia al entonces recientemente implementado *Programa para escuelas rurales* (1949), D'Auria (1950:83) decía: *«El nuevo programa pretende que el maestro cambie el rumbo del órgano aprehensivo: pretende que trabaje menos el oído y laboren más los ojos. También aspira que las manos no sean las haraganas del organismo»*. El mismo autor sostenía que el nuevo Programa permitiría un cambio sustancial en la metodología a utilizar, en la cual el uso de la memoria perdería su rol protagónico.

«La técnica de antes era una técnica del decir: mejor dicho: una técnica del hablar; o mejor aún: una técnica del repetir. El maestro, exponía, vale decir, sembraba. Y el cerebro del niño

recogía. Y demostraba haber recogido, si repetía en el acto lo que el maestro había expuesto. Y la memoria es un pizarrón donde la esponja del tiempo borra casi todo lo que en él escribimos con débil tiza.» (ibid., p. 82)

Fue un período de quiebres metodológicos, con todos los inconvenientes que traen esos eventos...

«La escuela de antes, obsesionada por entregar al niño cuanto antes la técnica de la lectura, invertía el orden educativo, pues, postergaba y hasta descuidaba el cultivo de las aptitudes sensoriales e intelectuales del niño, tales como: educación de los sentidos, de la expresión, de la observación, de la atención, de la interpretación, de la actividad manual, etc., que son precisamente las que ha de poner en juego en el aprendizaje de la lectura. Desconocía, pues, lo que la Escuela científica de hoy sabe, gracias a los psicólogos y a la experimentación de los maestros: que lo primordial no es enseñar, sino educar, y que uno de los recursos más importantes es la lectura y la escritura, siempre que se tomen como un medio y no como un fin y siempre también que éstas respondan a las aptitudes, previa o simultáneamente desarrolladas en el acto de leer, que despierte y satisfaga los intereses del niño y que se le presente en forma de un juego que lo lleve, al atraerlo, a realizar un esfuerzo sin que siquiera advierta que lo está realizando.» (Zarrilli y Abadie, 1946:100)

Antecedentes de la obra de Abadie y Zarrilli

En 1926, el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal formó una Comisión para crear nuevos libros para reemplazar a los existentes. Este organismo consideró que la lectura debía ser la asignatura central del programa rural. Hasta ese entonces se leía por el solo hecho de leer. Con estos nuevos libros, los niños leerían para aprender. Todas las lecciones de Lenguaje, Zoología, Botánica, Anatomía, Fisiología, Higiene, Agricultura, Ganadería, Instrucción Cívica, Moral, Geografía, Historia, etc., se enseñarían por la lectura, con lo que se despertaría el interés para los niños y el apoyo pedagógico para el docente que debía atender varias clases a la vez. *«...es necesario aprender y relacionarlo con todo el resto.» (Rancière, 2007:37)*



Los autores explicaban cómo diseñaron los libros que les encomendó la Comisión:

«...la Autoridad escolar nos encargó la redacción de una serie especial de libros de lectura para las Escuelas Rurales... En esta obra se mantiene el método analítico-sintético, a base de palabras normales, iniciándose, aunque con cierta timidez, procedimientos propios del método ideo-visual.» (Zarrilli y Abadie, 1946:136)

También explicaban que su obra fue inspirada en el trabajo de Joseph Jacotot, quien proponía una didáctica que se oponía al método clásico y que reconocía la capacidad de aprender por uno mismo más que por la transferencia del conocimiento del maestro al alumno.

«Nosotros, en nuestra tarea, hemos tenido muy en cuenta a Jacotot y, en nuestra serie de libros, introducimos todo lo que sea generalizable de acuerdo a nuestra tradición didáctica... porque no hacemos un libro para niños y maestros de otros países, ni del pasado, ni del futuro, sino para los niños que viven en nuestro ambiente y para Maestros que son de hoy y del Uruguay.» (ibid., p. 45)

«...su método para la enseñanza de la lectura no es otra cosa que una adaptación de los principios ya desarrollados por sus antecesores, ahora, pasado un siglo, podemos afirmar que Jacotot comparte con Adam y Radonvilliers, la gloria de ser el creador de los más modernos métodos de lectura, sin excluir el global. Podemos afirmar también que es el antecesor de la educación basada en los principios bio-psicológicos del niño y en el amor y el respeto que éste merece.» (ibid., p. 33)

Los autores explicaban que la experiencia que Jacotot realizó con el uso del libro *Las aventuras de Télémaco* (Fénelon, 1699) no solucionaba la enseñanza de las ciencias pero...

«Lo que hay que entender es que, por medio de este libro, se puede aprender a hacer fácilmente todas las combinaciones posibles con las ideas y las palabras contenidas en él o en otro libro de importancia, y que son las que el espíritu humano necesita para adquirir otra clase de conocimientos, pues, el espíritu humano, siempre invariable, no tiene más facultades y procedimientos siempre iguales para aprender los motivos de los más diversos conocimientos. Lo que hay que combatir es que se haga leer por leer, repitiendo frases carentes de sentido.» (ibid., p. 37)

Los autores realmente influenciados por la obra de Jacotot reflejaron en sus libros...

«...un procedimiento que parece basado en la creencia de que cualquier maestro, por el hecho de serlo, está habilitado para enseñar según su criterio. Esto produjo un desconcierto en los que necesitan tutores, que se manifestó en una airada resistencia a los nuevos libros... Nosotros mismos, adaptándonos a la realidad, concluimos por redactar una "Guía metodológica" conteniendo las indicaciones precisas para el empleo de nuestros libros. (...) hemos creído más conveniente, no presentar el desmenuzamiento analítico en la parte de la página destinada a ser leída por el niño, sino al pie de la misma, en el "Libro para el Maestro" y como material didáctico para que él lo emplee, como lo crea conveniente.» (ibid., p. 182)

Los autores de los libros escolares debieron reconocer que, pese a que querían introducir cambios en la metodología de la enseñanza de la lectura, gran parte del cuerpo docente no compartía aún sus ideas y continuaba en la postura de lo que Rancière llama el orden explicador...

«Tomemos como ejemplo un libro en manos del alumno. Este libro está compuesto por un conjunto de razonamientos destinados a hacer que el alumno comprenda una materia. Pero entonces aparece el maestro, que toma la palabra para explicar el libro. (...) ¿Pero por qué el libro necesita de tal ayuda? [...]»

En el orden explicador, efectivamente, por lo general se necesita una explicación oral para explicar la explicación escrita. (...) ¿Cómo entender ese paradójico privilegio de la palabra por sobre lo escrito, del oído sobre la vista?» (Rancière, 2007:18-20)

Los autores reflexionan sobre su obra

«A las palabras normales, que representan objetos útiles, concretos, demasiados conocidos por el niño, pero ajenos a sus intereses y a sus juegos, opusimos palabras que expresan ideas de animales, gratos al niño, seres y fenómenos, objetos y escenas bellas de la Naturaleza, sin preocuparnos mucho de que estuvieran o no al alcance de la comprensión del niño, con el agravante de que cuando presentimos un objeto concreto, por ejemplo, una boya, una nube, una nave, un arroyo, las colinas, una estrella, etc. lo hacemos tomándolo como símbolo poético, perdiendo de vista que si bien es cierto, el niño, por un fenómeno de comprensión sincrética puede percibir su sentido, no es menos cierto que muchos maestros están lejos de la edad y de la preparación para comprenderlos.» (Zarrilli y Abadie, 1946:182)

Pero *«...las palabras que el niño aprende mejor, cuyo sentido capta mejor, aquellas de las que mejor se apropia para su uso personal, son las que aprende sin maestro explicador...»* (Rancière, 2007:20).

Tomando en cuenta el informe sobre la lectura a viva voz y los niveles de oralidad, citado al principio del trabajo, se les propuso a los diecisiete alumnos de cuarto, quinto y sexto grado de la escuela rural, recrear la realidad escolar que vivían los alumnos que concurrían a dicha escuela hace más de un siglo.

La escuela, creada hace ciento treinta y siete años, y que funciona en el mismo edificio hace casi cien años, está enclavada en una zona relativamente aislada, en la que no existe transporte colectivo aunque el camino está en buenas condiciones. Hay servicio de energía eléctrica, telefonía fija y celular, y televisión satelital en algunos casos. Muestra la peculiaridad de mantener una población estable en la zona, cuyos ascendientes han vivido allí desde hace cerca de un siglo.

Para comenzar el trabajo se aportaron fotografías antiguas de la escuela y libros de José H. Figueira y Abadie – Zarrilli. Se les planteó a los alumnos la consigna de imaginar cómo eran los niños que vinieron a la escuela hace alrededor de cien años atrás. Se registraron los aportes realizados en forma oral para establecer el escenario: como era la caminería, los medios de transporte, las formas de comunicación, los entretenimientos, los elementos para informarse y qué útiles escolares poseían. Luego se les propuso a los alumnos realizar una tarea que incluyera la lectura de un texto titulado “Campo”, que se encuentra en las páginas 21-22 del *Libro Segundo de Lectura* de Abadie – Zarrilli.

Los alumnos mostraron dificultades para la lectura a viva voz. Al reflexionar sobre el lenguaje, admitieron que habían comprendido globalmente el tema, pues el título era muy explícito, pero dijeron no haber entendido bien lo que el texto decía “porque hay palabras difíciles, que no saben qué quieren decir”. Alegaron que necesitaban que el maestro les explicara. Se les planteó cómo podrían ellos, en la actualidad, obtener las informaciones necesarias y cómo lo podrían haber hecho los niños en el pasado. Acordaron en que los niños de antes no tenían más solución que preguntarle al maestro, pero que ellos podrían recurrir a los diccionarios, a Internet o a trabajar en grupos, lo que antes no se podía porque el tipo de enseñanza era más individualista.

Los autores del *Libro Segundo de Lectura*, en la parte destinada al maestro sugieren explicar las palabras o expresiones: celeste cúpula, columnas, tapiz, campos labrados, errante, aire dormido. Justamente son las palabras que los niños reconocieron como incomprensibles, reafirmando lo que los mismos autores admitieron como un error en la elección de algunas palabras.

Los alumnos plantearon que les resultaba difícil leer en voz alta, porque casi nunca lo hacían y les avergonzaba equivocarse. Al preguntarles si recordaban cómo habían aprendido a leer, ninguno fue capaz de explicar cómo había adquirido la técnica.



Luego se les solicitó que explicaran oralmente lo que significaba el campo para ellos. El trabajo se realizó en equipos y se les dieron diez minutos para preparar la exposición. Todos los grupos recurrieron al texto escrito y solicitaron leerlo, en lugar de exponer oralmente. Lo más curioso resultó un equipo que en forma rápida elaboró una maqueta: un frasco cilíndrico de pegamento se transformó en silo de grano húmedo, varios sacapuntas, en animales, una cartuchera de lata en vivienda, lápices colocados verticales en columnas de electrificación, gomas de borrar en maquinarias, por encima colocaron una hoja de papel afiche que sostenían en los extremos apoyados en cuerpos geométricos y que representaba el cielo. Expresaron que consideraron elaborar su respuesta acompañada de objetos que podrían ayudar a la mejor comprensión.

«Uno de los problemas serios que tenemos es cómo trabajar el lenguaje oral o escrito asociado o no a la fuerza de la imagen, para hacer efectiva la comunicación que se encuentra en la propia comprensión o entendimiento del mundo.» (Freire, 2006:113)

Reflexiones finales

Nuestra enseñanza se ha visto afectada por frecuentes vaivenes metodológicos, con exiguos tiempos de aplicación y con evaluaciones muy parciales, que no han logrado impactos importantes en el área. Se podría decir que «...es prudente no adoptar prácticas educacionales sólo por que en otros países hayan dado buenos resultados» (Zarrilli y Abadie, 1946:144).

El objetivo de lograr un lector competente requeriría la implementación de algunos cambios.

«Leer críticamente no se hace como si se comprara mercancía al mayoreo. (...) La verdadera lectura me compromete de inmediato con el texto que se me entrega (...) Al leer no estoy en el puro seguimiento de la inteligencia del texto como si ella fuera solamente producción de su autor o de su autora. Por eso mismo, esta forma viciada de leer no tiene nada que ver con el pensar acertadamente y con el enseñar acertadamente.» (Freire, 2006:29) 

Referencias bibliográficas

- BRAIDA, Lisímaco (1930): "Estudio sobre los problemas de la Instrucción Primaria en nuestro medio rural" en *Anales de Instrucción Primaria*, Tomo XXVIII, Nº 2. Montevideo: Dirección de Enseñanza Primaria y Normal.
- D'AURIA, Lorenzo (1950): "Un rápido enfoque de los nuevos programas de Escuelas Rurales" en *Anales de Instrucción Primaria*, Época II, Tomo XIII, Nº 6. Montevideo: Dirección de Enseñanza Primaria y Normal.
- FOUCAULT, Michel (2005): *La hermenéutica del sujeto*. Madrid: Ed. Akal.
- FREIRE, Paulo (2006): *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI editores.
- MUÑOZ GUTIÉRREZ, Ramón (2009): *Las dos mentes del ser humano. Lentes nuevos para una vida nueva*. México: Grijalbo.
- RANCIÈRE, Jacques (2007): *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- ZARRILLI, Humberto; ABADIE SORIANO, Roberto (1946): *Metodología de la lectura. Desde el deletreo a la globalización. Fundamentos del Método Abadie-Zarrilli*. Montevideo: Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal.