

## **El rol de la lectura en el aprendizaje de los valores.**

### **Una visión constructivista.**

**Clide Gremiger de Acosta**

Como señala F Savater (1997) “la formación del alma y el cultivo respetuoso de los valores morales y patrióticos” se han considerado desde siempre más importantes que la enseñanza de destrezas técnicas o teorías científicas; sin embargo la manera de lograr su inserción en el curriculum escolar ha suscitado discusiones y cambios en cada Reforma Educativa emprendida.

En la actualidad existe un consenso más o menos generalizado en considerar los valores como contenidos transversales y no como “asignaturas” concretas.

También hay más o menos un consenso generalizado sobre el rol fundamental que desempeña el lenguaje en el aprendizaje de los valores: la lectura es el medio más poderoso de acceso a todos los conocimientos (entre ellos las condiciones de vida del ser humano), así como al enriquecimiento del pensamiento crítico para la búsqueda de alternativas o soluciones concretas a los problemas.

Pero también se dice que los valores están en crisis y que la lectura está en crisis. ¿Cómo lograr entonces la revalorización de lo que está en crisis por medio de un instrumento en crisis?

El mismo concepto de crisis puede aportarnos muchas respuestas: generalmente, como observa J. M. Duart (1999), se asocia el concepto de crisis al de caos, con las consecuentes representaciones negativas: en la educación se percibe en los resurgimientos esporádicos de las concepciones conservadoras “que se esfuerzan por conseguir aquello que denominamos retorno a prácticas tradicionales como la disciplina” (Duart, 1999; 24).

Sin embargo, la palabra crisis en realidad encierra más un significado positivo que negativo, puesto que, como señala también Duart, implica *cambio*. Por lo tanto,

si relacionamos que “estar en crisis significa estar en situación de cambio” con la aseveración de Delval (1990), quien sostiene que “la crisis es estado habitual de la educación”, no podemos más que concluir que la crisis es movilizadora de transformaciones y adaptaciones que implican aprendizajes: objetivo final de la educación, en definitiva.

Si “los valores constituyen lo contrario de la indiferencia”, según el criterio de O Reboul (1992; 4), es alrededor de los valores que se mueve el accionar educativo, prueba de ello es el hecho de que los valores se conciben en la actualidad como “contenidos transversales” y por lo tanto presentes a lo largo y a lo ancho de todo el curriculum. Pero claro está, un curriculum concebido no como articulador de los contenidos de las asignaturas que componen un determinado ciclo escolar, sino como “la clave necesaria para la implementación educativa de cualquier acción institucional escolar” (Duart, 1999; 30).

La institución educativa es además una organización, *una organización que aprende* según la expresión de Duart, quien siguiendo a P. Senge (1990) establece cuatro características esenciales para toda organización que aprende:

- *modelo de centro compartido*: es decir que implica el trabajo en equipo cohesionado y participativo y con órganos de gobierno igualmente activos y eficientes;
- *proyecto de futuro*: acciones innovadoras y con visión de futuro, en concordancia con el modelo de centro compartido;
- *estilo de liderazgo aceptado*: es decir, que el liderazgo esté marcado más por un estilo, que por las ideas de un líder;
- *cultura evaluativa integrada*: la evaluación es entendida como dinámica de mejora.

Pero la escuela, a la vez que aprende, enseña; por lo que y como tal debe lograr las características mencionadas, pero en un marco de organización ética, de construcción ética (un “filtro” de observación de la realidad), cuya dinámica está

determinada por la interacción entre tres dimensiones: la personal, la relacional y la estructural.

Es éste el momento en el que estamos en condiciones de hablar del valor de la lectura. En el marco educativo-institucional descrito, la propuesta del aprendizaje constructivo encuentra pleno significado. Como señala I. Solé (1993) las relaciones entre los aspectos cognitivos, los afectivos y los relacionales son fundamentales para la construcción de los aprendizajes, entre ellos los valores y las actitudes.

Para que la escuela contribuya a una educación integral del alumnado (que incluya conocimientos, destrezas y valores); es decir que les permita a los niños y a los jóvenes desarrollar plenamente su personalidad respetando la de los demás, es necesario que se entienda el aprendizaje como *proceso de construcción*.

El constructivismo sostiene que “el individuo -tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos- no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores” (Carretero, 1993; 21).

Si además, dentro de esta propuesta constructivista, la lectura se concibe como un proceso que conduce no sólo a la decodificación de un mensaje transmitido por un emisor a un receptor, sino a la comprensión de un enunciado, para la cual se requiere una competencia, la que a su vez, como señala S. Moirand (1979;22) activa :

“una *competencia lingüística* que resulta de los modelos sintactico-semánticos de la lengua; una *competencia discursiva* que proviene del conocimiento de los tipos de escritos (su organización retórica) y de sus dimensiones pragmáticas (las situaciones de escritura); finalmente un *conocimiento de las referencias extra-lingüísticas* de los textos (la experiencia de vida, los saber hacer, el bagaje socio-cultural y la percepción que se tenga del mundo)”.

Optimizar la competencia lectora debería ser entonces uno de los principales objetivos de la enseñanza. Sin embargo, en la escuela, el tipo de texto y el modo de frecuentación de los mismos no son siempre los más adecuados:

-los textos históricamente más utilizados son los literarios o los manuales (los más alejados de la representación y del conocimiento del mundo del alumno);

-la situación de lectura más frecuente (la oralizada) es mecánica y descontextualizada.

La lectura cobra sentido, sobre todo en la percepción de los valores, si tiene una inserción en y para la realidad personal y social.

Los valores y las actitudes que conforman una comunidad, su tradición y transmisión sólo se logra, como dijimos en las primeras líneas de este escrito, si convocan los aspectos cognitivos, los afectivos y los relacionales. Por lo que podemos derivar que precisan de un alto grado de motivación, pero ¿cómo se genera la motivación, el interés?

Evidentemente no podemos caer en la ilusión de una (ni siquiera de varias) respuesta exacta ni contundente a esta pregunta, pero los educadores sí estamos en condiciones de aseverar que la mera transmisión de saberes declarativos no motiva- y aunque esto pueda parecer obvio, la educación estuvo durante mucho tiempo convencida de ello.

Actualmente sabemos que “cuando aprendemos, y a la vez que aprendemos, estamos forjando nuestra forma de vernos, de ver el mundo y de relacionarnos con él” (Solé, 1993; 28). Por lo tanto, si queremos que el aprendizaje sea significativo, todo lo que se haga en pos de ese aprendizaje, también debe ser significativo.

Como nos recuerdan C Guillén Díaz y P Castro Prieto (1998; 52):

“- El aprendizaje significativo es siempre el producto de la interacción entre un conocimiento previo activado y una información nueva. Para lograr este aprendizaje es esencial disponer de técnicas y recursos que permitan activar los conocimientos previos de los alumnos para confrontarlos con la nueva información.

-El aprendizaje es un proceso de construcción de significados. Cuantas más conexiones seamos capaces de establecer con lo que ya sabemos, es decir, en los esquemas de conocimiento con los que ya contamos, mayor será el aprendizaje. Para ello, es importante crear dos condiciones necesarias en el aula: que el contenido sea potencialmente significativo tanto desde el punto de vista lógico como psicológico, y que el alumno esté motivado”.

En lo que a la lectura concierne, el alumno debe aprender a “interrogar” los textos para percibir, reconocer, descubrir, etc. los “por qué” y los “para qué” de la situación e intención de producción de los mismos, además de los “porqué” y los “para qué” de su situación e intención de recepción.

El para qué del acto de lectura determinará en definitiva:

- qué tipo de lectura es más efectivo (global o selectiva, silenciosa u organizada);
- qué objetivo de lectura plantearse (para informarse, para entretenerse, para extraer conocimientos, para escribir, etc.);
- qué estrategia (no sólo de lectura) es más adecuada (subrayar, hacer marcas o listas, resumir, reformular, hacer fichas o grillas, etc.);

Para acceder al sentido de los textos es necesario darle sentido a la lectura.

Por otra parte, para que exista una verdadera construcción de saberes, saber hacer y ser, el compromiso no abarca sólo las acciones que se desarrollan entre las cuatro paredes del aula, ni implica como actores solamente a docentes y discentes, muy por el contrario, convoca, mejor dicho reclama, el compromiso responsable y respetuoso de todos los miembros del ámbito educativo -nótese que ya no hablamos únicamente de la institución educativa. En efecto, la responsabilidad y el respeto son un *deber* de todos los que conforman la dinámica educativa (desde el alumno, hasta los ámbitos de decisión política).

“Respetar al alumno, es mostrarle que lo aceptamos, haga lo que haga. Es hacerle sentir que lo valoramos como persona, incluso si desaprobamos su comportamiento y le pedimos que lo cambie”, dicen J. Archambault y R. Chouinard (1996: 40). En ello radica, a nuestro entender, la base del respeto: en el valor que

ocupa el otro en nosotros, en nuestros sentimientos y creencias. Pero claro está que respetar no es “hacer como si” compartiéramos el punto de vista del otro, “como si” lo que el otro hace no nos afectara... aunque nos afecte, sino justamente lo contrario. El alumnado debe sentir que lo respetamos aunque no compartamos lo que hace o lo que dice, pero también debe sentir qué es lo que no compartimos y por qué no lo compartimos. Por supuesto esta misma concepción de respeto se tiene que lograr en el profesorado, entre éste y la organización escolar, y entre ésta y los organismos de conducción gubernamentales.

En una estructura como ésta, la lectura no precisa de artífugos para interesar: en el seno del grupo clase será el medio más adecuado para transformar la cultura del aula en una cultura del pensamiento. El tema podrá ser la droga, el sexo, los derechos humanos, el cuidado del planeta, la relación entre pares, la organización de una acción comunitaria, las leyes educativas... o la vida misma, pero en cada caso, implicará a todos los miembros del proceso de transformación de construcción, de lectura...

Así podrá ocurrir que la lectura solitaria suscite el diálogo, la lectura grupal o el debate general; éstos derivarán en la elaboración de un producto de diferente tipo (escritos, orales, pictóricos...; de difusión limitada al grupo clase o de alcance nacional), los que promoverá nuevas lecturas y atraerá a nuevos lectores, etc.

La puesta en relación entre lectura y escritura también tendrá su sentido en la activación de estrategias que contemplen tanto los objetivos que se persigan, como los momentos en lo que se necesita (Reuter, 1996):

- escribir para leer (en la reseña de lo que se plantea como objetivo);
- leer para escribir (en la búsqueda de información sobre lo que se va a escribir);
- leer antes de escribir (en la búsqueda de información, para el aprendizaje de aspectos puntuales, para la criteriación en el diálogo o el debate ,etc.);
- leer mientras se escribe (en la búsqueda de formas y contenidos);

- leer después de escribir (en la comprobación de hipótesis, cumplimiento de objetivo de escritura o lectura o para transmitir a otros grupos el trabajo realizado);
- escribir antes de leer (para dejar constancia de objetivos o tomas de decisiones);
- escribir durante la lectura (en el relevamiento de formas y contenidos);
- escribir después de la lectura (en la retención o confrontación de información).

En la puesta en relación de todos estos componentes, y de otros que desbordan el alcance de este artículo, está el gran desafío de la educación actual. Educar ciudadanos sensibles a los valores y las actitudes de la sociedad en la que estamos inmersos no es tarea fácil, pero la escuela no puede permanecer al margen de ello, porque no existe la educación neutra. La lectura es una de las llaves más poderosas que poseemos los ciudadanos para interpretar, comprender... e inferir lo que está más allá del escrito. La escuela debe preparar a los niños y a los jóvenes para usar esa llave.

### **Bibliografía**

- ARCHAMBAULT, J. y CHOUINARD, R. (1996) *Vers une gestion éducative de la classe*, Gaetan-Morin, Montréal.
- CARRETERO, M. (1993) *Constructivismo y educación*, Edelvives, Zaragoza.
- COLOMER ,T. y CAMPS A. (1990) *Enseñar a leer, enseñar a comprender*, Celeste/M.E.C., Madrid.
- DELVAL, J (1990) *Los fines de la educación*, Siglo Veintiuno, Madrid.
- DUART, J. P. (1999) *La organización ética de la escuela y la transmisión de valores*, Paidós, Barcelona.
- LUCINI, F. G. (1993) *temas transversales y educación en valores*, Centro de Apoyo para el desarrollo de la Reforma Educativa, Madrid.
- REBOUL, O. (1992) *Les valeurs de l'éducation*, PUF, Paris.

REUTER, Y. (1996) *Enseigner et apprendre à écrire*, ESF ed., Paris.

Revista *Zona Educativa en el aula* N° 11, 12 y 14 (1999), Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Argentina.

Revista *Zona Educativa* N° 5, 8 (1996), 12, 13, 15 (1997) y 26 (1998), Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Argentina.

SAVATER, F. (1997) *El valor de educar*, Ariel, Barcelona.

SOLÉ I. (1993) “Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje”, en C. COLL, E. MARTIN, T. MAURI, M., MIRAS, J. ONRUBIA, Y. SOLÉ Y A ZABALA, *El constructivismo en el aula*, Graó, Barcelona.

SUBIRATS, M. (1999) “La educación del siglo XXI: la urgencia de una educación moral”, en F. IMBERNÓN (coord.), *Los retos del futuro inmediato*, Graó, Barcelona.