

 <p>Ciclo de Formación de Capacitadores en Áreas Curriculares</p>	<p>Módulo 2 La capacitación en Lengua: desafíos generales</p>	<p>Clase 4 Enseñar a leer en la escuela primaria</p>
<p>Clase virtual N°4 Enseñar a leer en la escuela primaria Autora: María del Pilar Gaspar, del equipo de Áreas Curriculares del Ministerio de Educación</p>		

Introducción

Día a día, en nuestras escuelas, los docentes se abocan a enseñar a leer. De hecho, es claro que el logro de esta práctica compleja es, si no el fundamental, uno de los primeros objetivos que la escuela misma se ha dado y continúa dándose.

Sin embargo, quienes tenemos la oportunidad de visitar escuelas y de participar en reuniones con maestros, sabemos que la lectura es referida más como dificultad que como objeto de enseñanza, y que la expresión «problemas de comprensión lectora» suele dar inicio a las reuniones de docentes en todos los niveles. A veces se constituye incluso en punto de partida de proyectos institucionales y en tema que, cada tanto, aparece en los medios cuando se dan a conocer los resultados de algunas evaluaciones generalizadas. En efecto, la lectura es objeto de múltiples discursos que refieren a lo que los niños o jóvenes no logran o no desean, dentro y fuera del sistema educativo. «A los chicos de hoy no les interesa leer», «Los chicos no comprenden lo que leen», «Ni siquiera leen con fluidez» son frases que, entre otras, llegan a la escuela, y que la escuela también produce. Así, la lectura es vista más como problema social y déficit individual que como objeto de enseñanza de todos los niveles educativos.

Más allá de que estas u otras expresiones apocalípticas generen adhesiones diversas, quienes transitamos desde hace tiempo estas temáticas sabemos que la preocupación sobre la lectura en términos de comprensión e interpretación resulta relativamente nueva. En efecto, si bien los representantes de la Escuela Activa elaboraron métodos de enseñanza que ponían el foco en el sentido de los textos y que postulaban la necesidad de cultivar la relación de los niños con los libros y con la cultura, es recién avanzado el siglo XX cuando comienza a generalizarse la idea de que la lectura no es una actividad aislada, sino que se encuentra relacionada con otros procesos generales, y que no basta con el aprendizaje de las letras y sus combinaciones para garantizarla.

También debemos reconocer que pese a que hoy contamos con una amplia bibliografía sobre el tema (en muchos casos, difundida en múltiples instancias de capacitación de las «nuevas» ideas) y de que el término «comprensión lectora» está altamente generalizado en nuestras escuelas, aún se perciben prácticas de enseñanza que parecerían descansar en ciertos supuestos perimidos o que resultan al menos contradictorias con los postulados que los mismos docentes formulan.

A modo de ejemplo: hoy en día, interrogados sobre qué es leer, casi todos los maestros refieren a «comprender». Sin embargo, frente a la pregunta de cómo enseñan a leer, quienes trabajan en los primeros años de la esco-

laridad primaria refieren ampliamente a la oralización de palabras, sustentada en la enseñanza de las letras. Y quienes trabajan con niños más grandes o bien consideran que ya no hay mucho por enseñar o bien refieren a situaciones en que estos leen en voz alta (usualmente, luego de la «lectura modelo» del docente): la enseñanza se restringe a la evaluación de ciertos aspectos de la lectura de un texto, es decir, se toman en cuenta solo cuestiones como el respeto por la puntuación, la expresividad o la rapidez. En síntesis, gozan de muy buena salud las prácticas de enseñanza que se sustentan en la idea de que leer consiste exclusivamente en hacer hablar a la palabra «callada» y por tanto, la tarea del lector consiste únicamente en extraer unos significados que descansan en los textos mediante un proceso que se va construyendo en la «traducción» oral de las palabras escritas.

Veamos un segundo ejemplo: puestos a discurrir sobre textos y sentidos, los maestros admiten la multiplicidad de interpretaciones, el hecho de que es el lector quien construye el significado, y de que no hay una sola interpretación «verdadera». Sin embargo, en las aulas observamos situaciones en las que luego de la lectura de un texto, el docente formula preguntas cuya respuesta prevé, y en las que las respuestas no previstas dan como resultado más frecuentemente una evaluación negativa que una pregunta. En el mismo sentido, muchas de las situaciones de lectura tienen como corolario la resolución de una guía de preguntas que se pueden resolver extrayendo de manera literal la información del escrito.

Recordemos que estas prácticas son fruto de una larga tradición, y que la mayoría de los docentes son conscientes o admiten rápidamente su poca efectividad. De allí que no interesa en esta clase insistir con aquello que es fácilmente admisible, sino pensar alternativas conceptuales y prácticas para colaborar con los maestros en la inclusión de otras posibilidades para enseñar a leer.

En esta clase nos proponemos realizar una primera aproximación a la enseñanza de la lectura, temática que continuará siendo objeto de desarrollo en los módulos 3 y 4 de este itinerario de formación. Para ello, en esta oportunidad consideraremos algunas conceptualizaciones que permiten abordar dos dimensiones de su enseñanza. Nos interesa pensar, por un lado, en los desarrollos de la psicología cognitiva que analizan los procesos lectores y por otro, reflexionar sobre el carácter social de la lectura, a partir de aportes de corte antropológico y sociológico. Sin dudas, estas dos dimensiones son imprescindibles para colaborar con los maestros y las escuelas en la enseñanza de la lectura.

El proceso lector y el desarrollo de la lectura

Las investigaciones encuadradas en enfoques cognitivos han intentado abrir la «caja negra» de la lectura, bajo una metáfora computacional. En efecto, estos aportes la han considerado como un tipo particular de procesamiento de la información; basados en observables que llevan a cabo los lectores antes, durante y después de la lectura, han formulado hipótesis sobre los procesos no observables, esto es, mentales. Estos estudios

permiten esbozar didácticas de la lectura que consideran ineludible colaborar con los alumnos en la interpretación y comprensión de los textos a nivel global y local. Esto supone, por ejemplo, tomar decisiones diferentes de acuerdo con los propósitos de la lectura (buscar un dato, o encontrar una definición, hacerse una idea general del contenido del texto, por ejemplo), anticipar tanto a nivel global como local (lo que supone poner en juego saberes sobre los géneros o clases textuales, la sintaxis, el conocimiento enciclopédico, léxico, etc.), explicitar inferencias, realizar recapitulaciones parciales a medida que se lee, considerar diferentes ritmos de acuerdo con las características del texto, el propósito de lectura, hacer evidentes saberes diversos que son prerequisites de la comprensión de un texto particular, entre otras acciones que se pueden desarrollar en el aula.



Antes de continuar

Le proponemos leer el texto «La enseñanza de la lectura», en que Adriana Silvestri da respuesta a la pregunta «¿Qué es leer?» revisando cuestiones centrales de los enfoques cognitivos, para formular conclusiones sobre su enseñanza desde marcos socioculturales. En las dos últimas secciones de su trabajo, Silvestri analiza los desafíos básicos que presentan los nuevos soportes de la información y la comunicación, y postula la centralidad de la literatura para el desarrollo de la lectura.



Silvestri, Adriana (2010), «La enseñanza de la lectura».

En el texto de Silvestri hemos analizado la complejidad del acto de leer, y hemos considerado, entonces, algunos fundamentos para la enseñanza de la lectura. Como señalan Camps y Colomer en *Enseñar a leer, enseñar a comprender*:

«... enseñar a leer bajo estas perspectivas ha de ser concebido como la ayuda que los niños y las niñas necesitan para adquirir las habilidades encaminadas a la interpretación de la lengua escrita. De esta definición se desprenden ya dos cambios fundamentales en el tratamiento escolar de la lectura: en primer lugar, el descifrado que tanto peso tiene aún en la escuela ha de dejar de ser identificado con la capacidad lectora para pasar a redefinir su espacio dentro del conjunto de habilidades necesarias para entender un texto. En segundo lugar, la enseñanza de la lectura, entendida como código de interpretación de la realidad ha de extenderse a todo el currículum escolar». (Camps y Colomer, 2000: 37)

Vemos que algunos de los aportes se han traducido en las aulas en prácticas concretas, si bien es de señalar que en algunos casos se pierde un poco la potencia conceptual a favor de un método fosilizado. Por ejemplo, cuando visitamos las aulas vemos con frecuencia que, frente a un libro o a un texto «suelto», los maestros preguntan a sus alumnos «de qué piensan que tratará». Seguramente este interrogante se inspira en la idea de que la lectura no constituye un proceso exclusivamente ascendente (de la «decodificación» al sentido), sino interactivo: el lector anticipa, verifica o rectifica sus hipótesis a medida que lee, incluso antes de abocarse a leer de manera convencional. Sin embargo, en las aulas no suele haber un detención en las estrategias, lo que supone conversar sobre las «pistas» que los paratextos ofrecen y discutir acerca de la viabilidad de las anticipaciones, así como tampoco vemos con frecuencia que al concluir la lectura se retomen las ideas iniciales para analizar cuáles fueron los elementos que permitieron realizar anticipaciones adecuadas y cuáles no. Cabe señalar que los modelos cognitivos no consideran la anticipación solo a nivel global, sino también (y fundamentalmente) parcial, es decir, las anticipaciones del lector operan a su vez en niveles intermedios¹ y también en el micronivel (lo que explica que cuando los niños leen en voz alta, muchas veces reemplacen una palabra por otra de significado o significante próximo).

Un segundo ejemplo lo constituyen las planificaciones que realizan los docentes para el trabajo que realizarán con un texto. En ellas, suelen retomar a nivel global la idea de que el proceso lector se desarrolla «antes», «durante» y «después» de la lectura. Así, vemos propuestas que deslindan de manera un tanto aleatoria esta distinción, en la que el «durante» es traducido como lectura a secas, en lugar de ser considerado como un momento en que también es necesario colaborar con los lectores principiantes.



Actividad

A continuación presentamos dos grupos de actividades. En primer lugar, las planificadas por un grupo de maestros de primer grado para la lectura de *La bruja Berta*; en segundo lugar, las actividades planificadas por otros dos grupos de maestros de sexto grado para *Charlie y la fábrica de chocolate*.

- 1) Le proponemos analizar las actividades desde el punto de vista de las ideas sobre la enseñanza de la lectura que se encuentran en la base de estas planificaciones.
- 2) Imagine que debe dictar un curso de capacitación para los maestros que formularon estas planificaciones: ¿Qué contenidos de capacitación introduciría a partir del análisis de estas actividades?

¹ Por ejemplo, en un texto expositivo es probable que haya una definición, lo que hace que el lector esté atento en su búsqueda, o que luego de una frase de alta densidad conceptual se la reformule, etc. Un lector hábil tiene un conjunto de expectativas al respecto, y va leyendo el texto atento a ellas.

Actividades sobre *La bruja Berta*

1. ¡Qué lindos son los libros!

La maestra les presentará la tapa del libro y les preguntará a los alumnos: *¿Qué ven en el dibujo? ¿Sobre qué tratará el cuento? ¿Alguien se anima a leer qué dice?* (haciendo referencia al título: *La bruja Berta*), en el caso de que ningún alumno se anime se les pedirá que ubiquen en la tapa el título del libro y la maestra lo leerá y les preguntará: *¿Dónde creen que dice Berta? ¿Por qué ahí, con cuál letra empieza? ¿Quién se anima a decir palabras que empiecen con la letra B?*

Luego de que los alumnos respondan estas preguntas y se dialogue en base a las anticipaciones lectoras sobre la imagen, la maestra les leerá el nombre del autor y explicará a qué se dedica.

2. ¡Comienza la aventura!

A continuación se comenzará a leer el libro. Luego de la lectura se les harán preguntas a los alumnos para realizar la comprensión y renarración del texto con el propósito de describir el personaje, sus sentimientos y el lugar donde transcurre el cuento: *¿Quién es el personaje del cuento? ¿Cómo se llama? ¿Cómo es el lugar donde vive? ¿Cómo se sentía? ¿Quién se anima a contar lo que le pasó a Berta?*



Actividades 1 sobre *Charlie y la fábrica de chocolate*

1. Caracterizó a los personajes de la novela.
2. Con las cualidades de cada personaje, armá un cuadro comparativo con las semejanzas y diferencias de cada uno.
3. Elegí un personaje de la novela y realizá una descripción.
4. Imaginá que sos un periodista que trabaja para una importante editorial. Redactá una noticia sobre los ganadores del papel dorado.



5. Escribí una carta (imaginando que eres Charlie) donde cuentas a un familiar o amigo sobre las vivencias dentro de la fábrica de chocolate.
6. Buscá y transcribí fragmentos en los que se describan los lugares más importantes.
7. Armá un folleto promocionando los productos fabulosos que fabrica el Sr. Wonka.
8. Escribí un texto instructivo donde el señor Wonka exprese los pasos necesarios para elaborar una chocolatina.
9. Escribí el argumento de la novela.
10. ¿En qué capítulo del libro aparece el conflicto?
11. Escribí un texto argumentativo justificando que el Sr. Wonka es un hombre solidario.
12. Transcribí un diálogo entre a) Charlie y sus abuelos, b) el Sr. Wonka y Charlie y c) el kiosquero y Charlie. Completá el circuito de la comunicación.
13. Seleccioná y dibujá tres personajes.

Actividades 2 sobre *Charlie y la fábrica de chocolate*

En esta propuesta, solo se incluyen los tres primeros días de abordaje planificados, y no la planificación completa. Aclaración: los maestros tienen pensado dedicar un día por semana a esta tarea, pues los otros días van a abordar otros proyectos y temáticas.

Día 1

Comenzaremos a leer el libro sin realizar una anticipación, ya que muchos han visto la película o han comenzado a leer el libro por su cuenta.

Haremos una ficha del libro (título, autor, ilustrador, año de primera edición, año de esta edición, editorial).

Leeremos los capítulos 1 y 2 en clase. Conversaremos entre todos sobre el marco de la historia.

Comenzaremos a construir la galería de personajes. Por grupos dibujarán a los abuelos, los padres y a Charlie. Colocaremos los carteles en el aula. Debajo dirá: «Familia Bucket» y entre todos escribiremos algunas de sus características.

Los capítulos 3 y 4 los leerán en casa.

Día 2

Conversaremos sobre la lectura realizada y nos pondremos de acuerdo sobre los núcleos narrativos de las historias que el abuelo Joe le cuenta a Charlie. Luego, en parejas, renarrarán una de las dos historias.

Leemos el capítulo 5 en clase.

Los capítulos 6, 7, 8 y 9 los leerán en casa.

Día 3

Conversaremos y escribiremos en un cuadro las historias que se suceden en paralelo. ¿Qué le sucede a Charlie? ¿Qué va ocurriendo con los billetes (quién los encuentra, dónde vive, cómo es)?

¿Qué le sucede a Charlie?	¿Qué ocurre con los billetes dorados?

Continuamos realizando la galería de personajes con los 4 ganadores del billete. Debajo de cada dibujo se escribe su nombre y alguna característica.

La lectura entre lo social y lo singular

Al inicio de esta clase decíamos que la lectura es usualmente traducida más como problema que como objeto de enseñanza. Diagnosticado el fracaso de los chicos en relación con la lectura, algunas escuelas suelen interrogar ciertas cuestiones centrales de la gramática escolar para repactar la relación de los chicos con la lectura: los espacios y los objetos, por un lado y los tiempos, por otro.

En efecto, la adecuación del espacio de la biblioteca, su reorganización, la adquisición o pedido de donaciones de libros, la creación de bibliotecas de aula son acciones que insumen un importante grado de energía y que, efectivamente, resulta necesario considerar cuando se llega a la certeza de que el entusiasmo por leer y por aprender a leer es proporcional al contacto con libros.

No siempre en paralelo, las escuelas también se interrogan por los tiempos: en este caso, la solución más habitual es establecer un día por semana o (las menos de las veces) un momento diario de lectura en la biblioteca, tal vez bajo la idea de que es necesaria la lectura frecuente, aunque

también en función de cierta estética del orden y del trabajo compartido, además de cierta posibilidad de control de la tarea docente (todos al mismo tiempo haciendo lo mismo).

Otros acuerdos suelen ser los siguientes: establecer la obligación de la lectura en voz alta por parte de los maestros, la rotación de responsabilidades para la gestión de la biblioteca (cuando no hay bibliotecario), la organización de los préstamos. En algunos casos, se promueven eventos: una «fiesta de la lectura» o un «mes del libro», que toman diversos matices; o la participación de la escuela en instancias que la trascienden y que suelen estar promovidas por organismos gubernamentales o privados; menos pomposas pero con similar énfasis en el carácter social de la lectura son actividades del tipo «desayuno literario» o «ronda de lectores» en que los chicos comentan lecturas o en los que se invita a las familias a leer para o con los niños.

Hasta aquí, entonces, ciertas decisiones institucionales, a veces fruto del entusiasmo de un grupo de docentes, a veces a instancias de un bibliotecario, un directivo o un supervisor, y en ocasiones, como producto de la participación de la escuela en procesos de capacitación, de autoevaluación institucional, o como respuesta a demandas externas como las de los planes de lectura. Recordemos que en este caso estamos hablando de decisiones y acciones que atienden a la reorganización de algún aspecto del tiempo y el espacio escolar, en pos de promover la lectura.

Estas acciones, que atienden a pensar la lectura con centralidad en las bibliotecas escolares y en la elección personal de los textos, están inspiradas en experiencias inicialmente desarrolladas en circuitos no escolares, en las que las dimensiones social y afectiva de la lectura adquieren gran vigor. En ellas, un adulto mediador (usualmente, un bibliotecario) realiza el traspaso cultural por medio de diferentes acciones de ligazón entre los libros y los niños o jóvenes lectores.

En nuestro país, han tenido gran repercusión las investigaciones de Michel Petit presentes en el libro *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. En este libro, Petit analiza relatos de experiencia de jóvenes de barrios populares de París que dan cuenta de cómo la lectura los constituyó como individuos, los convirtió en sujetos más conscientes de su destino, les transformó la vida. En particular, su libro ha resultado un aliciente para los promotores de lectura y los docentes, pues Petit enfatiza cómo en todas las biografías de los jóvenes aparece un adulto que ofició el lugar de mediador:

«Así pues, el iniciador a los libros es aquel o aquella que puede legitimar un deseo de leer no bien afianzado. Aquel o aquella que ayuda a traspasar umbrales, en diferentes momentos del recorrido. Ya sea profesional o voluntario, es también aquel o aquella que acompaña al lector en ese momento a menudo tan difícil, la elección del libro. Aquel que brinda una oportunidad de hacer hallazgos, dándole movilidad a los acervos y ofreciendo consejos eventuales [...]

El iniciador es, pues, aquel o aquella que está en una posición clave para hacer que el lector no quede arrinconado en algunos títulos, para que tenga acceso a universos de libros diversificados, ampliados» (Petit, 1991: 181).

Nos interesa detenernos en un aspecto poco leído de la producción de Petit: el miedo al libro, «inclusive en la actualidad, cuando todo el mundo clama con voz unánime ‘Hay que leer’» (pág. 107). E inclusive, diríamos, en adultos docentes que, cuando dan paso a su experiencia relatan muchas veces cómo sus familias los han ahuyentado (fundamentalmente en la infancia, pero no solamente) de la lectura. En efecto, esta autora señala que la poca lectura no tiene su origen solo en obstáculos materiales para el acceso (la lejanía geográfica de las bibliotecas o librerías), sino también en obstáculos sociales, culturales, psíquicos. Porque aún hoy la lectura suele asociarse a una actividad cuya utilidad no está bien definida, según Petit. Podemos decir que la excepción es la lectura de estudio que, como sabemos, supone otro tipo de relación con el escrito y que puede traducirse como «trabajo».

Volviendo a Petit, ella señala que la comunidad ve al lector como quien escapa de la tarea cotidiana, no se sabe muy bien para qué. Por otra parte, si leer es un acto singular, individual, quien lo hace se aparta del grupo, que lo requiere para sí. Por último, quien lee se fuga hacia territorios desconocidos, descubre en sí mismo deseos nuevos y puede resultar un individuo molesto, crítico, de una lucidez poco tolerable.

En esta línea, vale la pena volver sobre las acciones con las que dimos comienzo a este apartado, acciones que, creemos, no solo son difíciles de sostener a largo plazo por motivos prácticos ligados al tiempo escolar, siempre escaso. ¿Cómo hacer para que en la escuela –el territorio de lo social, de lo comunitario– se toleren no solo las elecciones personales (que no pueden controlarse), sino sobre todo el silencio de quienes, enfrascados en una lectura, sabemos «fugados» hacia espacios a los que los adultos no tenemos acceso? ¿Cómo conjurar la sensación de que los niños conocen libros, historias, que el maestro no ha planificado y que, incluso, no conoce, porque es prácticamente imposible haber leído todos los libros que se encuentran en una biblioteca? ¿Cómo promover que se «haga algo» que es percibido como «no hacer nada»?

Graciela Montes (1999) retoma estas cuestiones en un artículo cuyo título es más que elocuente: «Ilusiones en conflicto» (se refiere a las ilusiones de la literatura y a las de la escuela) donde, luego de historizar la aparición de la literatura infantil en la escuela, puntea algunos de estos conflictos. Retomemos uno de ellos:

«De la pasión a la acción. Como si fuera poco se paga el tributo al activismo, propio de ciertas ilusiones escolares, y la lectura (la pasión) debe apartarse para dejar paso a la acción. Las ac-

tividades, el movimiento, los productos. La acción (siempre bien vista en la escuela) llega a tiempo para justificar la oscura pasión de la lectura. Leer un cuento, una novela, rara vez un poema, se fue convirtiendo en rápida y cada vez menos paladeada excusa para maquetas, murales, dramatizaciones y diversas acciones destinadas, en el fondo, a demostrar que el cuento, la novela, el poema en cuestión no eran tan inútiles como parecían, puesto que vean ustedes señores, han servido para todo esto. Mucho trabajo, e hiperactivadas ferias del libro, donde hay ocasión para todo, menos para vérselas a solas y en silencio con un libro.» (Montes, 1999: 93)

Para ponerlo en otros términos: la lectura es incontrolable; lo es en múltiples sentidos. Y en una institución en la que la evaluación y el control son parte organizadora del día a día, es difícil hacerle lugar. Porque si bien no caben dudas de la potencialidad de los tiempos que se entienden como «gratuitos», también es cierto que los maestros se sienten constreñidos a administrar los tiempos escolares de los que son responsables, y muchas veces dan cuenta de que no le dedican a la lectura el suficiente tiempo por estos factores. Se trata, entonces, de encontrar las vías para darle lugar a la lectura, y de reflexionar, junto con Montes sobre nuestras ilusiones:

«La escuela, por su parte, tendrá que reflexionar acerca de cuáles son las suyas, si ilusiones grandes de abrir la puerta a otras ilusiones, las de la cultura, por ejemplo, la de la ciencia, o ilusiones más mezquinas de recortar trozos de mundo para manso consumo y pequeño servicio» (ob.cit.: 95)

En efecto, pensar la lectura en la escuela supone simultáneamente considerar situaciones de enseñanza de la lectura planificadas, concretas, que planteen recorridos por textos variados que desafíen a los chicos, en los que puedan poner en juego diferentes estrategias lectoras, diversos propósitos de lectura, situaciones en que todos leen el mismo texto, con la colaboración del docente. Pero también supone pensar en la necesidad de otras instancias, de lectura más libre, menos planificada, en la que cada chico pueda tomar sus propias decisiones sobre qué, cómo y cuándo leer, para construir también su propio proyecto personal de lectura.

Sabemos de la importancia de ambos tipos de situaciones, de que sean habituales y sistemáticas, y que se integren a la planificación desde el punto de vista de un tiempo que les estamos destinando y de ciertos logros que prevemos. También sabemos de la importancia de situaciones de lectura en las que simplemente se lee, con el fin de ganar un libro más, una historia o un poema más, para esa memoria personal de cada chico y del grupo como lectores. Y sabemos de la necesidad del círculo (real, en tanto círculo de los cuerpos; y también metafórico, porque en un círculo todos tienen el mismo lugar), porque como dice Graciela Montes:

«Estas formas de intervención, las del círculo, suponen una escena de lectura en la que un grupo de personas, incluido el maestro, han constituido una forma de sociedad, una comunidad de lectura, y comparten un texto.»

Recordemos que la lectura necesita tiempo. Tiempos para hojear, para elegir, para recomendar, comentar, para leer juntos e ir interpretando, para intentar leer, para escuchar leer, para entrenarse en habilidades específicas, para ampliar el abanico de estrategias lectoras disponibles. Y tiempo para leer a secas. Tal vez la lectura, como actividad de la que no queda siempre registro y cuya evaluación siempre se nos escapa, es aquella que pone en máxima tensión el tiempo escolar, por lo que constituye un gran desafío para quienes nos ocupamos de colaborar con los maestros.



Actividad sugerida

A continuación, presentamos fragmentos de proyectos de dos escuelas que tocan el tema de la lectura.

- 1) Le proponemos analizar cuáles son las ideas básicas que subyacen a estos proyectos y en qué se evidencian.
- 2) En segundo lugar, le sugerimos concentrarse en la relación entre fundamentación, objetivos o propósitos, contenidos y actividades.
- 3) Lo invitamos a esbozar las preguntas y orientaciones que les formularían a los directivos de cada escuela, a los fines de afianzar y/o modificar algunos aspectos de estos proyectos.

Proyecto 1

Fundamentación

Volver a leer en nuestros días es una necesidad que además de ser un estímulo intelectual, es un medio eficaz para acrecentar las habilidades lingüísticas.

Este proyecto no se reduce a que los alumnos sientan el placer de encontrarse con los libros, sino que se propone también dar participación a la comunidad a esta nueva fiesta de la lectura.

Objetivos

- * Hacer uso de la lectura como un instrumento indispensable para la construcción de conocimientos y la ampliación de competencias culturales.

- * Proponer práctica de lectura en los niños y las familias.
- * Generar espacios de lectura, como vínculo entre familia y escuela.
- * Incentivar la lectura como un desafío personal.

Contenidos conceptuales

- * Estrategias cognitivas y lingüísticas de lectura y escritura.
- * Prelectura.
- * Lectura.
- * Pos-lectura.
- * Propósito.

Acciones a desarrollar

- * Práctica sostenida de lectura en el aula de distintos textos, completos y significativos.
- * Disponer en el aula el rincón de la lectura.
- * Participación de las familias y abuelos narradores en distintas actividades.
- * Interpretaciones gráficas de cuentos, fábulas leyendas, etc.
- * Lectura y memorización de adivinanzas, trabalenguas, canciones con rimas y poesías.
- * Exploración y frecuentación de la biblioteca escolar y de otras a las que puedan acceder.
- * Narración y re-narración de cuentos, fábulas leyendas, con soporte gráfico.
- * Dramatización de leyendas, cuentos, fábulas, con alumnos y docentes.
- * Teatro leído con asunción de roles.

Evaluación

- * De proceso.
- * Observación directa.
- * Lista de control.

Tiempo

- * Abril a diciembre

Proyecto 2

Introducción

La Literatura nos permite el acceso a «otros mundos posibles», permite vivir muchas vidas, como dice Eco, y comprender la propia vida desde el conocimiento de otras.

Muchos autores, de distintas disciplinas, han considerado a la literatura como instrumento social utilizado por los individuos para dar sentido a la experiencia, para entender el presente, el pasado y el futuro, para crear alternativas.

Actualmente, la palabra ha sido desplazada por la imagen: la televisión, los videojuegos, la computadora..., sumado a esto, los padres ya no tienen tiempo de contar cuentos, o tienen otras prioridades económicas antes de adquirir un libro.

Es por eso que la escuela es el ámbito en el cual los alumnos pueden y deben encontrarse con la literatura. Los chicos tienen el derecho a ser lectores de literatura, a descubrir, como diría Eco: «por qué los libros prolongan la vida», y la escuela tiene la obligación de promover y propiciar ese acercamiento.

Es nuestra función como docentes acercar a nuestros alumnos diversidad de géneros literarios y autores que estimulen el imaginario infantil, así como nos permitan ampliar y enriquecer su imagen del mundo.

En el espacio del aula, esto significa que el maestro/a lea literatura con sus alumnos, que comente con ellos sus lecturas, que recomiende libros que leyó y le gustaron, que acepte sugerencias de los chicos sobre libros que ellos leyeron y él/ella desconocen, que acepten críticas desde su lugar de lector, ya que no eligió esos libros al azar.

El aula tiene la particularidad de ofrecer un espacio al lector y de relacionarlo como otros que integran una misma comunidad de lectores.

Objetivos generales

- * Generar un espacio significativo para la lectura.
- * Propiciar el encuentro entre los alumnos y libros de diferentes estilos y autores.
- * Resignificar la palabra como medio de comunicación y expresión de sentimientos.
- * Involucrar a la totalidad de la comunidad educativa en la práctica lectora habitual y sostenida a lo largo del tiempo.

Objetivos Primer Ciclo

Que los niños:

- * Enriquezcan un vínculo afectivo y lúdico con los libros, sosteniendo contactos cotidianos con la lectura.
- * Relaten los cuentos leídos según su interpretación, incorporando vocabulario, enfatizando miradas particulares, opinando sobre los desarrollos de la historia.
- * Lean historias con textos e imágenes.
- * Lean de corrido y con mayor fluidez al finalizar el Primer Ciclo. Recomienden libros.
- * Lean con fluidez y autonomía información estética y científica. Autogestionen búsquedas.
- * Valoren el uso del diario de la biblioteca como espacio de explotación, recreación y producción.
- * Defiendan sus preferencias lectoras, interpretaciones y valoraciones acerca de lo leído. Recomiendan a sus compañeros.
- * Utilicen pertinentes estrategias de lectura para abordar interpretaciones significativas.
- * Se contacten diariamente con la lectura y sus oportunidades.
- * Descubran en la lectura en espacio propio para imaginar, sentir, sensibilizarse, pensar, comunicarse con otros y con sí mismos.
- * Disfruten géneros y formatos, recursos estilísticos y retóricos literarios.

Acciones a desarrollar

Desde la institución se propondrá la organización de una biblioteca escolar, que funcionará de manera similar a como lo hacen las bibliotecas públicas.

Para ello se presentará el proyecto, que prevé entre otras actividades:

- * Visita de los alumnos a bibliotecas públicas de la ciudad y del barrio, con entrevistas a sus respectivos presidentes.
- * La biblioteca será atendida por maestros de turno a partir de la elaboración de un cronograma, y también por los alumnos de séptimo grado.
- * Luego de tener el material seleccionado y ordenado, se propondrá ponerle un nombre a la biblioteca y acordar entre todos qué día de la semana van a disfrutar de la lectura.

El proyecto de biblioteca puede convocar a múltiples actividades como:

- * Leer un libro en capítulos a lo largo de varias semanas.
- * Leer varios cuentos de un autor seleccionado.
- * Invitar a los abuelos, padres, hermanos a que narre historias.
- * Inviar a padres que compartan algún libro que los haya acompañado en su niñez.
- * Disfrutar del placer de leer con otros compañeros de la escuela, mediante talleres.
- * Visitar bibliotecas de la ciudad, compartir la lectura de cuentos en ese espacio.
- * Invitar a narradores orales.

En cada aula, deseamos contar con:

- * Un armario para organizar la biblioteca
- * Una computadora por aula para inventariar los libros y realizar el seguimiento de préstamos.
- * Un fichero para cada aula donde cada alumno escriba en la ficha de cada libro una apreciación personal (Ej.: lo que más me gustó, lo que no me gustó, lo nuevo que aprendí, una palabra distinta etc.).

Nuestros desafíos

Decíamos al comienzo de esta clase que la lectura es percibida como problema, problema de comprensión y problema de actitud (y de valores): que los alumnos no comprendan o no quieran leer parecen ser los dos pilares sobre los que se asienta una mirada bastante apocalíptica sobre las nuevas generaciones. Sin embargo, estas dificultades podrían encontrar una solución en las dos vías de trabajo que venimos sosteniendo: una más asentada en desarrollos psicológicos que permiten considerar una didáctica de la lectura, y otra más ligada a una invitación permanente a lecturas de libre elección.

Sin embargo, también sabemos que ambas vías se empantanar cuando son formuladas en el vacío, porque enseñar a leer no supone tan solo transmitir una técnica y hacer vivir una actividad. Enseñar a leer supone transmitir un cúmulo de saberes, de diverso orden, entre los que destacamos el conocimiento de libros (en particular, literatura infantil y obras de divulgación para niños). Y además, conocer y ser conscientes de que los libros vehiculizan múltiples saberes: sobre los temas del mundo (el mundo natural, social, los

mundos creados en la ficción...), sobre la escritura (fijeza, estabilidad, divergencias con la lengua oral), sobre el lenguaje mismo, sobre las estructuraciones de los textos y sus diferentes clasificaciones (tipos y clases textuales), sobre los soportes de lectura, en particular sobre los libros en tanto objetos, sobre las bibliotecas y los modos de moverse en ellas, autores, colecciones, editoriales, criterios de fiabilidad y actualización de las obras, entre tantas otras cuestiones. Estos saberes que no se transmiten declarativamente conforman, junto con otros, lo que Jean Hébrard ha dado en llamar «la cultura de los libros».

Vale la pena entonces señalar que desde la formación y la capacitación no solo tenemos como desafío colaborar con los maestros en encontrar las vías para esa transmisión, sino fundamentalmente hacerlos partícipes plenos de la cultura escrita. Como señala Alejandra Birgin (2000) refiriéndose a los circuitos de empleabilidad de los jóvenes maestros, señala que buena parte de las nuevas generaciones:

«... provienen de sectores sociales pobres y empobrecidos. Por otra parte, estos grupos provienen en muchos casos de una escolarización en los segmentos más deteriorados del sistema, con un perfil débil en los saberes académicos.» (Birgin, 2000: 229)

En otras palabras, buena parte de nuestros actuales y futuros maestros han sido ellos mismos excluidos del derecho al acceso a bienes simbólicos, en particular a la lectura, lo que reproduciría el circuito de la pobreza si no nos abocamos a fortalecer su propia relación con la lectura, con la cultura escrita en general y con la de los libros en particular. Se trata entonces de tener siempre presente la doble mediación de la que nos hacemos cargo en la formación docente o en la capacitación: entre los libros y los maestros, pero también entre los libros y los niños que tienen o tendrán a su cargo.

También es nuestra tarea dar a conocer herramientas conceptuales y prácticas que colaboren con los maestros en la selección de textos y libros, análisis y diseño de propuestas de enseñanza, así como en metodologías propias de los talleres de lectura, en situaciones de aula y bibliotecas (muchos de estos aspectos serán ampliados en clases de los módulos 3 y 4. Por otra parte, siempre son interesantes las informaciones sobre localización y dotación de las bibliotecas de la comunidad (que suelen ser subutilizadas por las escuelas, muchas veces por falta de conocimiento sobre su funcionamiento y catálogo), así como sobre modos de organizar la biblioteca escolar, de ponerla en funcionamiento y de abrir la lectura a la comunidad.

Ayudar a los maestros a enseñar a leer no es solo dar cuenta de buenas prácticas o declamar convicciones, sino también transmitir un conjunto de conocimientos, teóricos y prácticos, siempre en expansión. Abrir con ellos las puertas de las bibliotecas, de los armarios y también abrir los libros es un primer momento de apertura material y simbólica.

El primer movimiento necesario cuando trabajamos en instancias de capacitación y formación es el de acudir a las bibliotecas de las escuelas: la experiencia nos muestra que en muchos casos hay materiales desconocidos, cajas cerradas, libros en sobres de plástico y estanterías cuya organización es difícil de discernir. Abrir las cajas, hurgar en los estantes junto con los maestros y directivos, y encontrar las «perlas» que están en el mismo nivel que otros libros menos interesantes son acciones concretas e ineludibles, que dan pie a cualquier movimiento posterior en las dinámicas de las instituciones y en las situaciones de enseñanza del aula.


Actividad obligatoria

Un recorrido por nuestras aulas

Las siguientes escenas de lectura han sido recogidas en visitas a distintas escuelas primarias de nuestro país. Les proponemos leerlas y realizar las propuestas de actividades que les siguen.

En tercer grado

Sobre el escritorio del maestro, un conjunto importante de poemas fotocopiados. Los niños se acercan, observan los textos y escogen uno. Cada uno regresa a su banco, para leer el poema que ha elegido. Diez minutos después, el maestro los invita a formar una ronda, en la que algunos leerán en voz alta. Los primeros que piden leer son escuchados con cierta atención por el grupo. Más tarde, algunos leen porque el maestro se los ha solicitado: lo hacen con escasa fluidez y gran esfuerzo, y poco a poco la atención va decayendo. El maestro se acerca y los ayuda, pero aún les cuesta bastante encarar la lectura por sí mismos. Al concluir la lectura, el maestro lee otro poema y el nombre de su autor. Les pide a los chicos que busquen a ver quién tiene otro poema del mismo autor, para ponerlos juntos en un afiche.

En cuarto grado

Todos los niños tienen una fotocopia de un cuento sobre su escritorio. El maestro lee, exagerando algunas pausas entre párrafo y párrafo. Una vez concluida la lectura, es el turno de los chicos: uno lee hasta que el maestro indica quién debe seguir. Mientras algunos chicos toman la posta rápidamente, otros revelan que no saben por dónde están. El maestro los ayuda, no sin antes señalarles que es necesario prestar atención. Cuando algún chico lee sin respetar la puntuación, el maestro lo detiene, y le pide que relea; lo mismo ocurre cuando aparece alguna palabra difícil.

En sexto grado

El grupo ingresa a la biblioteca. Solos o en parejas o grupos van mirando los libros que están dispuestos en los estantes (algunos con la tapa de frente y otros con el lomo). «Cada uno tiene que tomar un libro», les indica el maestro. Algunos chicos escogen libros con ilustraciones, otros van en busca de uno que saben de antemano que quieren leer; hay quienes eligen literatura, otros buscan libros de información. De a poco, el murmullo va cesando y algunos leen, otros miran los dibujos, y otros con su libro en la mano, parecen más dispuestos a ver qué hacen los demás que a transitar la lectura. Concluida la hora, van al recreo.

Quinto grado

Concluida la lectura de un texto expositivo que todos tienen fotocopiado, el maestro pregunta: *¿Qué son los productores? ¿Y los consumidores de primer orden? ¿Las plantas son productores o consumidores?* Las preguntas y respuestas se van sucediendo; el maestro acepta o demanda la respuesta a otro chico, de acuerdo con lo que va escuchando. Al concluir, copian las preguntas en sus carpetas y las responden.

En segundo grado

El maestro concluye la lectura de un cuento en voz alta. Luego de un dramático silencio, les propone a los chicos que cuenten lo que imaginaron mientras escuchaban la historia. Resulta difícil dar inicio a la conversación, pero en un momento dos chicos dicen cosas bien distintas: el maestro les propone volver a escuchar esa parte del cuento, para pensar cómo es... Continúa la conversación, a veces animadamente, a veces con más dificultades. Al concluir, les dice que van a anotar el título del cuento y el nombre del autor en el diario de lectores del aula, y que luego lo copiarán en sus cuadernos.

En primer grado

El maestro les muestra a los chicos la tapa del libro *La bruja Berta*. Les pregunta «¿De qué les parece que trata este libro?». Mientras los niños responden («de una bruja», «de una bailarina», el maestro les dice que ya van a saber...). Les lee el libro. Al concluir, entre todos reconstruyen la historia escuchada. A veces alguien habla mucho, a veces se necesita que el maestro reformule lo dicho, en ocasiones pregunta, para poder contar lo que sigue... Concluida la renarración oral, el maestro les propone dibujar la parte que más les gustó. Los chicos abren sus cuadernos, copian el título del cuento y dibujan.

Seguramente al recorrer estas escenas evocamos otras en las que la lectura parece ser el foco de la tarea. Sin dudas, y con la posibilidad del distanciamiento que la lectura ofrece, tendemos a evaluar más o menos positivamente las prácticas inscriptas en estas escenas, y a calificarlas como tradicionales o innovadoras, a la vez que nos interrogamos sobre el antes y el después de esta suerte de «fotografías» que congelan uno de los múltiples momentos en que los docentes enseñan a leer. Pero no se trata simplemente de evaluar lo que estas prácticas parecen favorecer o reducir, sino de considerar cómo en cada una de ellas hay supuestos que operan en la toma de



decisiones al seleccionarlas como situaciones de enseñanza, y de considerar cómo podríamos colaborar con los maestros para abrir alternativas.

- 1) Les proponemos analizar tres de las escenas anteriores. Para ello, puede tomar como guía las siguientes preguntas y agregar otras:

¿Quién elige lo que se lee?

¿Quién lee?

¿Cuál es el soporte de lectura?

¿Cómo se lee (en silencio, en voz alta)?

Para quién se lee?

¿Para qué se lee?

Se hace énfasis en la comprensión?

¿Qué se considera que es la comprensión lectora?

¿Interesan las interpretaciones?

Si las interpretaciones circulan, ¿cómo circulan?

- 2) Imagine que usted ha observado estas tres escenas, y luego de cada clase cuenta con diez minutos para hacerle algún comentario a cada maestro. ¿Qué preguntas y aportes le haría a cada uno?

Referencias bibliográficas

- BIRGIN, A. (2000). «La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión». En: P. Gentili y G. Frigotto (comps.). *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires: Clacso.
- CAMPS, A. y Colomer, T. (2000). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste Ediciones-MEC.
- MONTES, G. (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: FCE.
- PETIT, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: FCE.
- PETIT, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. México: Océano.