

EL PROYECTO DE LECTURA: HACIA UNA COMUNIDAD DE LECTORES

DOCUMENTO 7



**Secretaría de
Educación**

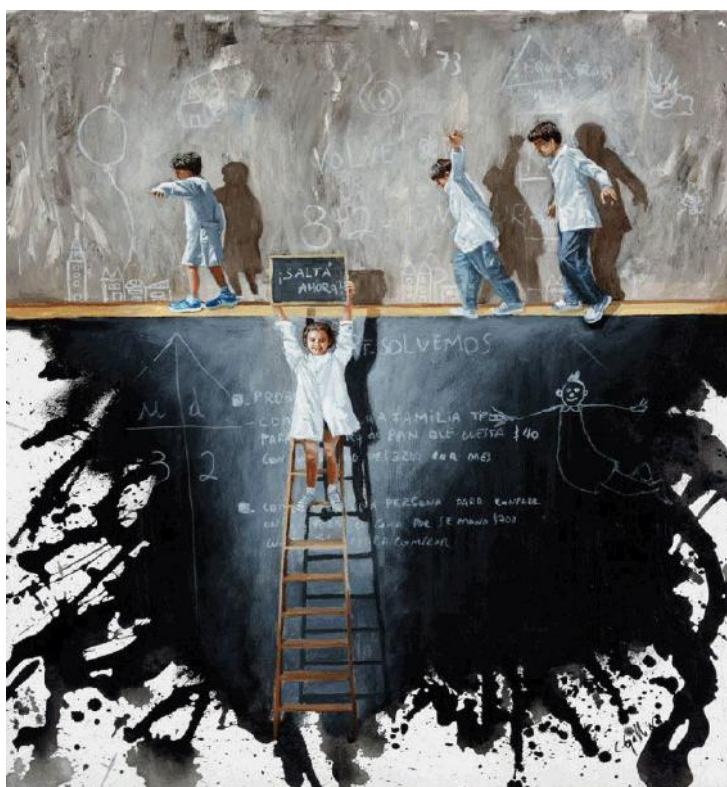


**Municipalidad
de Córdoba**

EL PROYECTO DE LECTURA: HACIA UNA COMUNIDAD DE LECTORES

"Así que preguntar por la lectura es preguntar por la circulación de la cultura en la sociedad. Y es también preguntar por la manera en que fluyen o no fluyen, están o no están, son otorgados o son negados los bienes materiales a los que esta cultura está ligada: los libros, los diarios, las revistas, los medios de difusión, la educación formal e informal, el arte, etc., etc.

Para que un objeto circule – un libro o un automóvil- es necesario un cierto espacio donde pueda hacerlo, un cierto tiempo donde pueda suceder la circulación y algún agente (mediador, motor, etc.) que lo impulse en el movimiento de circulación. Eso, si nos remitimos a los libros y la lectura, significa: ciertos ámbitos propicios o posibles, cierto tiempo disponible (ocio) y alguna forma de mediación." (Montes, 2017, p.356)



1. "Salta ahora"- Claudio Gallino.

Acercarnos desde la escuela con apertura a la cuestión que plantea Graciela Montes en torno a la lectura, nos desafía a revisar, considerar y construir juntas/os condiciones para la expansión de la lectura en el espacio escolar.

Entonces, congregadas/os a indagar, iniciamos por preguntarnos:

¿A quiénes involucra la mediación cultural en torno a la lectura? Responder: “a todas/os” puede resultar “desmesurado”, sin tener en cuenta argumentos relevantes, a los que ingresaremos.

Si apropiarnos de los sentidos sociales contruidos en torno de los diversos objetos culturales, se hace posible involucrándonos en las prácticas que se desarrollan con dichos objetos en contextos sociales específicos, ¿Qué ocurre con la lectura en la escuela?

En tanto espacio social de apropiación de bienes culturales, en la escuela confluyen diversos saberes y conocimientos disciplinares propuestos como objetos de estudio, para cuya apropiación es necesario poner en juego las prácticas del lenguaje, ya que: “La idea es esta: cualquier proceso de apropiación de conocimiento está atravesado por prácticas del lenguaje. Se aprende porque se lee, se escribe, se habla sobre lo que se leyó y se escribió. Si se acepta como propósito fundamental de la escuela la formación de estudiantes, resulta prioritario profundizar en estas cuestiones y definir una progresión en la enseñanza de estas prácticas.” (Lotito 2009, p.8)

La circulación de la lectura es entonces una condición de posibilidad para la apropiación de todos los objetos de estudio, problemas matemáticos, textos científicos, imágenes, mapas, instructivos, textos literarios, letras de canciones, partituras, reglas de un juego, etc. Todas/os enseñamos a partir de explorar y leer distintos textos. Entonces, las/estudiantes aprenden a leer/estudiar, con la mediación de docentes que muestran (en tanto lectores) cómo se realiza esa práctica, e intervienen con orientaciones y diversos modos de acompañamiento, posibilitando a cada estudiante construir sentidos respecto de los textos, participando de la diversidad y complejidad de las prácticas de lectura.

Desde esta perspectiva, la transversalidad de la lectura, muestra su dimensión vital, persistente y fecunda en oportunidades para favorecer la formación de lectores, en tanto la participación asidua en situaciones de lectura permitirá la incorporación al repertorio personal de conocimientos y prácticas que tramen una forma de relación con los productos de la cultura letrada (simbólicos, materiales, etc.) en la que todas/os se incluyan.

Entre todas/os, es el modo de expandirse de la lectura, admitir ese modo de relación entre escuela y lectura implica construir un espacio relacional/dialógico amplio entre las/os docentes /mediadores/lectores.

Quizás, cierta persistencia en la valoración de desempeños profesionales individuales -entre otras cuestiones- empaña la relevancia del trabajo colectivo para los complejos procesos de enseñanza y de aprendizaje que tenemos entre manos, al respecto advierte Flavia Terigi: “En efecto, la escuela no es un agrupamiento de profesores, sino que el carácter colaborativo es propio de una función cuyos resultados no se obtienen a título individual sino como consecuencia de la actuación conjunta en un sistema institucional. (...) Los docentes enseñan en condiciones colectivas, y por ello la colaboración es una clave del desempeño profesional.” (Terigi, 2012, p.23)

Un trabajo colaborativo en torno a la lectura, no está cifrado en el “Proyecto de lectura” escrito y guardado cuidadosamente en la carpeta. Más bien se despliega en el intercambio que deja las marcas escritas de sus aproximaciones a cuestiones puestas/discutidas/indagadas, en común:

¿Qué textos proponemos para leer y explicitamos/discutimos los criterios de selección?

¿Cómo intervenimos para que las/os estudiantes aborden asiduamente los textos expositivos y sus complejidades?

¿Cómo garantizamos la diversificación de situaciones y textos en la trayectoria de las/os estudiantes?

¿Cómo ampliamos/profundizamos nuestro repertorio como lectores/mediadores?

¿Cómo presentamos y desplegamos modos de lectura de literatura que resguarden su valor estético del uso instrumental (para hacer análisis semánticos, maquetas, dibujos, etc.)?...

Eso y los muchísimos desafíos, aprendizajes y nuevas preguntas que el trabajo colectivo en torno a la lectura alberga, constituirán el proyecto colectivo, la trama que iremos tejiendo pensando, estudiando, compartiendo en torno a la experiencia de mediación colectiva de la lectura y sus condiciones, pues : "Una acción de lectura que se atuviera sobre todo a discutir las condiciones , podría hacer mucho por el lector: enriquecer sus ocasiones , dar lugar a su lectura en condiciones más justas , más generosas y amplias" (Montes, 2017, p.118)

Mediadoras/es de lectura



2. Quentin Blake

"Aquella noche, en Brasil, tomé conciencia hasta qué punto la transmisión cultural era una presentación del mundo.

El sentido de nuestros gestos, cuando les contamos historias a los niños, cuando les proponemos libros ilustrados, cuando les leemos en voz alta, tal vez es ante todo esto: te presento el mundo que otros me pasaron y del que yo me apropié, o te presento el mundo que descubrí, construí, amé. Te presento lo que nos rodea y que tú miras, asombrado, al mostrarme un pájaro, un avión, una estrella." (Petit, 2015 p.21)

Con otras/os aprendimos cada una de las prácticas sociales que ejercemos y de las que participamos: hablar, cocinar, andar en bicicleta, entre tantas otras. La apropiación de la cultura implica fundamentalmente incorporar a nuestro repertorio personal -a través de la participación en situaciones que involucran hacer, saberes y a otras/otras personas- una forma de relación con los productos de la cultura (simbólicos, materiales, etc.).

Así también, nos apropiamos del repertorio de conocimientos y prácticas de la cultura letrada. En el caso de la escuela como contexto social, las/os docentes ejercemos particularmente la mediación cultural de ese objeto, un núcleo históricamente planteado como ocupación escolar básica.

Somos esas/os otras/otros que elegimos propiciar su apropiación para las/os estudiantes, en un espacio social, público (de/para todas/os los sujetos de la comunidad), participando en el mismo como “el representante de la cultura letrada en el aula”. (Lerner, 2008 p.5), entrevista proyecto relee). Desde esta perspectiva, la/el docente, es un sujeto que lee y escribe (tiene asiduas, diversas y complejas experiencias con prácticas de la cultura letrada); dispone de saberes acerca de la cultura letrada (conocimiento experto, disciplinar) y los reelabora para su transmisión a otras/os.

Esa reelaboración para la transmisión da cuenta por un lado del carácter situado (anclado en condiciones concretas) de la tarea pedagógica y por otro de la dimensión relacional que la caracteriza, pues lo que transmitimos *es una forma de relación con los productos de la cultura escrita*, es decir, una “Modalidad de relación con el objeto: no es ni la matemática ni la historia lo que se transmite como un “paquete” de saber. Es la pasión o el fastidio, y es, al mismo tiempo que el objeto, una manera de arreglárselas, de tomarle(s) el gusto y de tomarle(s) el gusto con método (tampoco hay método vacío), lo que hace transmisión: el objeto de transmisión será transmitido con, e incluso según, la manera en que se haga. (Cornu, 2004, p.28)

Realizamos un quehacer que requiere una aguda observación, un saber relevante y una sutil sensibilidad, para acompañar en la travesía de la lectura a todas/os y a cada quién; al actuar como lectores y poner a disposición los saberes acerca de la lectura, la escritura y los textos.

Desde esa disponibilidad, podemos abordar a mediación cultural que funciona a modo de andamiaje; en tanto la actividad/situación se resuelve “colaborativamente” en la interacción entre sujetos más experimentados y principiantes o menos expertos, teniendo presente que: “la estructura de andamiaje alude a un tipo de ayuda que debe tener como requisito su propio desmontaje progresivo”. (Baquero 1998, p.148).

Resulta relevante abordar algunas consecuencias implicadas entonces en la mediación del lenguaje escrito. No se tratar de “simplificar” el lenguaje escrito o desmenuzarlo en sus componentes (textos cortos, palabras, letras, etc.) sino presentarlo en su complejidad y ampliar “la colaboración” para su apropiación. Tampoco bastaría con “dar de leer”, acercarlos textos a les estudiantes y que lean como “entrenando” una destreza; pues sin contexto, propósito... ¿cómo construir sentidos?

Al respecto, nos advierte Lerner “...una teoría de aprendizaje que no se ocupa del sentido que la lectura pueda revestir para los niños y concibe la adquisición del conocimiento como un proceso acumulativo y graduado, una parcelación del contenido en elementos supuestamente simples, una distribución del tiempo escolar que adjudica un período determinado al aprendizaje de cada uno de estos elementos, un control estricto del aprendizaje de cada parcela (...) esos son los factores que se articulan para hacer imposible leer en la escuela.” (Lerner, 1996, p5)

Es la mediación/enseñanza, la que desata ese nudo. En tanto aprender implica poder hacer por sí mismo, aquello que antes sólo podía hacerse con ayuda/colaboración, la enseñanza se orienta al acompañamiento para lidiar con los desafíos e incertidumbres, hacer descubrimientos, desenmarañar enigmas...

Al respecto, podemos preguntarnos: ¿Qué modos de relación mostramos/ favorecemos durante las prácticas de lectura? ¿Cómo presentamos los saberes respecto de la cultura letrada (respecto de los discursos de circulación social, los libros, los géneros textuales, la literatura, la divulgación científica, etc.)... Intentemos algunas conjeturas al respecto.

Como lectores con preguntas, dudas o desconocimiento acerca de un tema buscamos un texto para entender/informarnos al respecto... A veces exploramos varios textos, luego seleccionamos uno o varios pues abordan de diversa manera aquello sobre lo que indagamos y luego recuperamos la información que nos resulta pertinente respecto de nuestro interrogante/interés. Entonces, antes de presentar un texto sobre un tema desconocido a los estudiantes porque es un "tema de estudio"; podemos proponernos mostrar/ actuar como un lector: indagar qué saben sobre el tema, qué preguntas les estimula, acercar diversos textos que muestren distintas cuestiones del mismo, explorar la biblioteca en busca de materiales al respecto...

Cuando leemos un texto literario, solemos intercambiar con otros lectores acerca de su trama, el estilo de escritura (cómo "dice", describe, etc.), lo que nos sorprendió/interesó/ conmovió; lo inesperado de una situación... Si conocemos otras obras del escritor, comparamos este libro con otro, vemos cambios o repeticiones, logros... Un diálogo entre lectores, una confrontación acerca de una situación en la trama de un cuento, un compartir ese modo de decir (escribir) que nos resultó particularmente especial en una parte de un cuento... son algunas formas posibles en que mostramos/damos lugar/enseñamos actuaciones de lectores.

La mediación involucra también, un modo de relación entre los sujetos involucrados. La apuesta fundante de la circulación de la palabra, del saber, del enseñar y el aprender, se juegan en que todas/os tengan lugar en la trama.

La escuela como comunidad se sostiene como espacio común (de todas/os) de socialización y apropiación de los bienes culturales, en tanto responde afirmativamente a la interrogación acerca de: "¿No puede, por acaso, educarse sin más, es decir, sin más vueltas, sin eufemismos, de frente, de rostro para rostro, transmitiendo el mundo –para que no se acabe de unos a otros –otros que no pueden ser abandonado a su propia suerte?-. Quiero decir: uno debería ser capaz, capaz en su deseo, de enseñar a todos, de mediar con la palabra hacia cualquiera, de hacer participe a cada uno, a cada una, de esa enseñanza." (Sklair, 2017, p.153)

En la amplia comunidad de lectoras/es, el lugar de cada una/uno mantiene la permeabilidad de las complicidades, los intercambios, lo compartido. Las/os lectores somos buscadores, observadores, gustosos de desafíos, cuestionadores... con nuestros vínculos formamos redes tramadas las muchas y diversas ocasiones de hablar, leer, escuchar y escribir sobre nuestras lecturas; también del silencio compartido de nuestra lectura personal...

Para ampliar, profundizar el vínculo con los libros y lectores las/os docentes/mediadores, proponemos diversidad de textos que acerquen los desafíos necesarios para ampliar "el camino lector" de cada estudiante, leemos a las/os estudiantes, acercamos pistas de lectura (fíjate en la parte en que... releé el párrafo acerca de, etc.), les escuchamos leer un texto al colectivo del que formamos parte.

Mediar/enseñar acerca de lectura, nos convoca a poner en juego la sensibilidad, lo lúdico, los saberes y muchísimos haceres, pues una/un mediadora/or: "No sólo es alguien entendido en matemáticas sino también alguien apasionado por la asignatura, inspirado por su trabajo y por el material. El suyo es un entusiasmo que se revela en actos pequeños y en gestos precisos, que son expresiones de su conocimiento, pero que también son expresiones de su implicación en el oficio (en lo que se trae entre manos) y en su lugar en él. Este entusiasmo posee, literalmente, la capacidad de dar voz al objeto de estudio o de práctica, ya sea matemáticas, lengua, carpintería o dibujo."(Masschelein J, Simons M, 2014, p.35)

El tiempo de lectura



3. "Time for books." Gurbuz Dogan

"Quiero tiempo, pero tiempo no apurado"

-María Elena Walsh-

El cuándo de la lectura en la escuela no es una condición a construir, la lectura está presente diariamente en incontables situaciones. La cuestión es el uso del tiempo que hacemos en las situaciones de lectura, pues:

"No se trata de que la escuela "dé de leer", como si la lectura fuese un alimento o una medicina, un bien-propiedad de unos (los sabios, los lectores avezados...) otorgado como una dádiva a los otros (los niños, los ignorantes...). La lectura no funciona de esa manera.

Si se trata de ayudar a construir lectores, justamente, es decir sujetos activos, curiosos, capaces de ponerse al margen y vérselas a su manera con un texto, no se puede pensar en una dádiva, o una administración, sino más bien en una habilitación para la experiencia."(Montes, 2007, p.8)

¿A qué experiencia hacemos referencia cuando de lectura se trata? A la de construcción de sentidos, la de la búsqueda de indicios que nos permitan transitar del enigma que involucra el texto para el lector a una provisoria construcción de sentido (siempre provisoria, dada la diversidad de sentidos que todo texto alberga).

La lectura implica un trabajo en tanto actividad intencional por parte del lector, en la que pone en juego sus conocimientos previos sobre el "tema" abordado en el texto, los conocimientos y experiencias de lectura de ese tipo de textos, los propósitos por los que se lee ese texto y en la que se despliegan procesos cognitivos complejos de hipótesis, anticipaciones, contrastaciones y reajustes, entre otros.

Lo que está delante de los ojos, se lee desde el espacio personal de significaciones y cada lectura renueva ese espacio simbólico, pues: "La lectura no es consumo, sino producción. Tampoco es marca, ni fragua. No funciona como un sello sobre masilla blanda, formando al lector a su imagen y semejanza, sino que el lector, que no es pasivo, ofrece una resistencia, se coloca frente al texto, entra en juego con él y produce su lectura." (Montes, 2007, p.10)

Entonces podemos reconocer que el tiempo de la lectura en la escuela involucra instancias personales y colectivas a las que dar oportunidad para desplegarse. El tiempo colectivo, está orientado por el docente/mediador que propone la lectura en el contexto de estudio o de lectura literaria e interviene cuando explicita el propósito de la lectura, acerca información acerca del texto, del autor, propone anticipaciones acerca del contenido del texto, acompaña en una lectura exploratoria, entre otras posibles actuaciones.

Ese tiempo colectivo alberga también las interacciones entre las/os estudiantes y la/el docente, el intercambio de hipótesis, la puesta en común de hallazgos/indicios, dudas, preguntas, acuerdos provisorios sobre los sentidos, etc... Por eso, el despliegue de los procesos colectivos y personales en torno a la lectura, requiere un tiempo “no apurado”, una disponibilidad temporal acorde a la complejidad y amplitud de los procesos que se desarrollan.

Cuando la relación tiempo/lectura se encorseta en la brevedad, las situaciones de lectura se afectan de simplificación (textos cortos, únicos), monotonía (situaciones de lectura no diversificadas: con todos los textos, “hacemos lo mismo”) y superficialidad. Entonces, está en riesgo una condición fundamental para la experiencia de lectura; pues, los procesos de las/os lectores se expanden con los desafíos de la complejidad y la diversidad.

Al respecto, cabe repensar las propuestas de lectura que asiduamente se limitan a contestar cuestionarios, las maratones de lectura que se presentan como un “aporte” a la trayectoria lectora “haciendo” leer en un día lo que no se ha leído en el año, entre otras. También, abordar la cuestión del tiempo para involucrar a las/os estudiantes en una amplia y diversificada propuesta de situaciones de lectura, nos remite a la revisión de la organización del tiempo didáctico para aquellas situaciones habituales, las que están involucradas en una secuencia o en proyectos; pues cada una de estas instancias supone y requiere distintos tiempos.

Atender al cuidado del tiempo como condición de posibilidad de la lectura, es una cuestión que atañe al colectivo docente y que puede llevarnos a la revisión crítica de su uso y distribución, para garantizarla.

Espacios de lectura



"Un libro se hace a partir de un árbol. Es un conjunto de partes planas y flexibles (llamadas todavía "hojas") impresas con signos de pigmentación oscura. Basta echarle un vistazo para oír la voz de otra persona que quizás murió hace miles de años. El autor habla a través de los milenios de modo claro y silencioso dentro de nuestra cabeza, directamente a nosotros. La escritura es quizás el mayor de los inventos humanos, un invento que une personas, ciudadanos de épocas distantes, que nunca se conocieron entre sí. Los libros rompen las ataduras del tiempo, y demuestran que el hombre puede hacer cosas mágicas."

(Sagan, 1986 p. 281)

La ciudad es un espacio de lecturas heterogéneas: grandes carteles con nombres de comercios y de candidatos/as a diversos cargos de gobierno, paredes pintadas de protestas por diversas injusticias o reclamos barriales, graffitis artísticos, entre tantos otros mensajes que leemos desde las ventanillas, una bicicleta o con pasos apresurados.

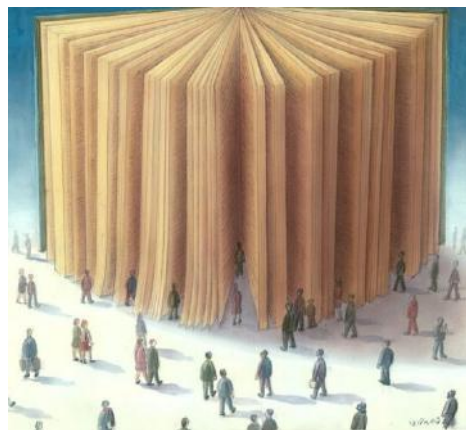
Del mismo modo, son heterogéneos los espacios de lectura: la mesa de un bar, el banco de una plaza, la sombra de algún árbol, la chocita del árbol o un terreno baldío, la vereda, el asiento de un ómnibus, una biblioteca y tantos otros.

El reconocimiento de los múltiples espacios posibles para leer, nos invita a multiplicar ocasiones de lectura en el barrio: irnos con cajas de libros a leer a la plaza o hacer una visita a la biblioteca pública. También, salir a compartir lecturas con el barrio: seleccionar poemas, preparar su lectura y leerlas a las/os vecinos que van por la calle, compran en los negocios, esperan el ómnibus...

Del mismo modo en la escuela, salimos a leer juntas/os al patio, vamos a leer a las/os chicas/os de otros grados y por supuesto: leemos en la biblioteca de la escuela...

La biblioteca

(...) Los libros nos permiten viajar a través del tiempo, explotar la sabiduría de nuestros antepasados. La biblioteca nos conecta con las intuiciones y los conocimientos extraídos penosamente de la naturaleza, de las mayores mentes que hubo jamás, con los mejores maestros, escogidos por todo el planeta y por la totalidad de nuestra historia, a fin de que nos instruyan sin cansarse, y de que nos inspiren para que hagamos nuestra propia contribución al conocimiento colectivo de la especie humana." *(Sagan, 1986 p. 282)*



5.

Partimos del reconocimiento de la biblioteca como el lugar de encuentro entre los lectores y los libros. En tanto escenario socialmente previsto para favorecer el acceso y apropiación del libro como objeto cultural y portador de lectura, la biblioteca cobra un sentido político de oportunidad de socializar la apropiación de los bienes culturales.

La biblioteca en la escuela asume todos esos sentidos en el marco del proceso alfabetizador del que se ocupa de manera privilegiada. Por ello, considerar qué/quienes/cómo/cuándo/para qué, respecto de la biblioteca en la escuela, permite acercarnos a los procesos alfabetizadores que se favorecen, se acotan, es necesario ampliar o re significar.

Adoptamos entonces, un punto de vista que reconoce a la biblioteca como parte del proyecto pedagógico de la escuela y toma distancia de acotar su sentido a un “recurso”, pues: “La biblioteca escolar es escuela; por eso, como dice la UNESCO, su primera gran función es apoyar el desarrollo del currículo, es decir, facilitar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En este fundamental apartado, la biblioteca dispone de unos recursos, espacios y materiales que permiten a los profesores renovar sus métodos de enseñanza, yendo más allá de la lección magistral y del libro de texto.”(Castán Lanaspa, 2009.p.39)

Esta manera de “considerar” la biblioteca amplía las cuestiones a preguntarnos, las decisiones a tomar, las propuestas a construir por parte del colectivo de docentes mediadoras/es respecto de la biblioteca; en lugar restringir la reflexión a los aspectos organizativos/administrativos (relevantes para su uso y cuidado), pero que acota los sentidos y relevancia de la biblioteca escolar en el proyecto alfabetizador.

La biblioteca escolar, pone especialmente a disposición de las/os lectores la diversidad textual de uso social: textos científicos, de divulgación, literarios, enciclopedias, revistas especializadas, entre otras; por lo cual es un escenario privilegiado para el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje en torno a las prácticas del lenguaje; tantas veces restringidas por el uso casi exclusivo de materiales de lectura escolarizados (manuales, etc.).

Es necesario reconocer que la restricción de la enseñanza en torno al lenguaje escrito a su versión escolarizada, a menudo redundante en consecuencias que profundizan procesos de exclusión social y limitan la continuidad de las/os estudiantes en trayectorias escolares y académicas, en tanto acotan el abordaje del lenguaje escrito en la amplitud y diversidad propias de su uso social.

Expandir los sentidos y propuestas de lectura en/con la biblioteca escolar, resulta necesario para abrir a todas/os, la oportunidad de vérselas con productos relevantes y significativos de la cultura escrita del mundo que habitamos y en el que queremos que las/os estudiantes puedan integrarse y participar activamente como usuarios del lenguaje escrito ;entonces :

“El acento puesto en lo pedagógico no significa convertir a la biblioteca sólo en una herramienta proveedora del aula sino vincular todo lo que suceda en la biblioteca con las formas más variadas y renovadas de aprendizaje y enseñanza. Desde ese punto de vista, la relación entre la biblioteca y el desarrollo de los contenidos curriculares no debería ser entendida como la de la satisfacción mecánica de unas demandas fijas, monológicas, establecidas unilateralmente de antemano. Por el contrario, una concepción dinámica del currículum supone una biblioteca que no actúe como despachante pasiva de materiales sino como interlocutora crítica que proporciona un universo abierto de información diversificada y un espacio privilegiado para el despliegue de saberes y estrategias para su acceso, su búsqueda y su investigación.”(Bajour 2007, p.16)

Resulta relevante detenernos en la discriminación que Bajour propone respecto del sentido de la biblioteca. No sería el lugar donde están/se despachan libros/materiales escritos, sino en el que estos se abren en su pluralidad y complejidad a partir del despliegue de saberes y prácticas de lectura.

Para profundizar este aporte a la reflexión, recuperamos contribuciones de Judith Kalman, quien nos invita a reconocer condiciones de posibilidad fundamentales para la apropiación y mediación de la lectura, que a veces se desdibujan. Kalman distingue al respecto condiciones materiales y condiciones sociales: “Disponibilidad denota la presencia física de los materiales impresos, la infraestructura para su distribución (biblioteca, puntos de venta de libros, revistas, diarios, servicios de correo, etc.) mientras que el acceso refiere a las oportunidades tanto para participar en eventos de lengua escrita (situaciones en la que el sujeto se posiciona frente a otros lectores y escritores) como para aprender a leer y escribir. (Kalman, 2003, p. 38,).

Entonces, tener a disposición libros/materiales escritos no basta para favorecer las trayectorias lectoras, necesitamos situaciones y mediaciones que permitan el “acceso”, el uso de ellos a partir de la apropiación de saberes/actuaciones/haceres, propios de lectores.

La biblioteca integrada al proyecto colectivo de lectura, renueva preguntas y nos permite avanzar como colectivo de docentes/mediadores a un proyecto/conjetura con respuestas provisionales pero potentes, que permitan la puesta en juego de prácticas/saberes y quehaceres de lectura:

¿Qué textos hay en nuestra biblioteca?

¿Hacemos juntas/os una exploración y ponemos en común los hallazgos, descubrimientos?

¿Qué espacios de intercambio como lectores/mediadores nos proponemos como colectivo?

¿De qué modo organizamos los materiales escritos para favorecer un acceso fluido a todas/os los usuarios?

¿Qué criterios ponemos en juego para garantizar el valor estético de las propuestas de lectura de literatura? ¿Y cuáles para seleccionar textos relevantes de divulgación científica?

¿Cómo distribuimos el tiempo de manera que garanticemos a todas/os ocasiones semanales de lectura en la biblioteca?

¿Sostenemos una biblioteca centralizada o la mixturamos con bibliotecas áulicas?...

Hilo con hilo, una trama de lecturas en comunidad

En este recorrido hemos compartido un acercamiento a las condiciones de posibilidad de la lectura en la escuela, a las cuestiones nodales que permiten articular y poner en juego el proyecto de lectura en la escuela,: el trabajo colectivo, la mediación cultural de la lectura, el cuidado del tiempo de lectura, la biblioteca... El proyecto será un bosquejo que nos permita transitar juntas/os experiencias que nos plantearán nuevos desafíos/preguntas respecto de saberes y quehaceres, y así seguiremos ampliándolo.

Estamos convocadas/os a "tramar" con nuestro proyecto una intensa, desafiante y amplia experiencia con la lectura, pues: "La sociedad de lectura del aula es un punto de partida... Se va a ir ampliando, indefectiblemente, por ese efecto disparador de la lectura, porque los textos llevan a otros textos... Del aula a la biblioteca de la escuela, luego tal vez a una biblioteca popular, la biblioteca del barrio, a un grupo de teatro, a una revista literaria..." (Montes, 2007, p.30)



Referencias

- Bajour C. (2007) revista 12(ntes) digital para el día a día en la escuela Año 2, N° 18; Buenos Aires.
- Baquero, R. Vygotsky y el aprendizaje escolar. (1998) Buenos Aires, Aique grupo editor S.A.
- Castán Lanaspá, G. (2009) Concepto, objetivos y funciones de la biblioteca escolar. Guía para bibliotecas escolares, 25-50. ISBN: 978-84-9749-386-4
- Cornu, L. (2004). En: La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Comp Diker, G, Frigerio, G. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Kalman, J. (2003) El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 8, núm. 17. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México
- Lerner, D. (1996) "Es posible leer en la escuela". Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura. Año 17
- Lerner, D. (2008), Entrevista Proyecto Relee. <https://bit.ly/3zzTB4V>
- Lotito, L. (2009). 12(ntes) digital para el día a día en la escuela. **Número 2** Año 1
- Masschelein, J Simons, M (2014). Defensa de la escuela Una cuestión pública. Buenos Aires, Miño & Dávila
- Montes, G. (2017) Buscar indicios, construir sentidos. Babel Libros. Bogotá
- Montes, G. (2007) La gran ocasión. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires.
- Petit, M. (2015) Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural. Buenos Aires, FCE.
- Sagan, C. (2004) Cosmos. Ed Planeta. España
- Sklair, C. (2017) Polyphōnía Revista de Educación Inclusiva Revista del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) Vol. 1, Enero-Junio 2017, págs. 150-157 ISSN: 0719-7438
- Terigi, F. 2012 Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico . - 1a ed. - Buenos Aires: Santillana,

Fuentes de Imágenes

1- "Salta ahora"- Claudio Gallino. <http://estonoesarte.com/claudio-gallina/>

<https://i0.wp.com/estonoesarte.com/wp-content/uploads/2017/10/Salt%C3%A1-ahora.jpg?resize=750%2C921>

2- *Quentin Blake* <https://bit.ly/3eY3m3t>

3- "*Time for books.*" *Gurbuz Dogan* <https://bit.ly/3f5pEQI>

4- <https://bit.ly/3n3Z4Mt>

5 <https://bit.ly/3zBR3n9>

6 <https://bit.ly/3qZiy5R>

PRODUCCIÓN:

Dirección de Gestión Educativa.

Subdirección de Gestión Pedagógica.

María Alejandra Casas, con la colaboración de Susana Amancio.

Intendente

Dr. Martín Llaryora

Viceintendente

Dr. Daniel Passerini

Secretario de Educación

Dr. Horacio Ferreyra

Subsecretaría de Coordinación Educativa

Prof. María José Viola

Dirección de Gestión Educativa

Lic. Luis Franchi

Dirección de Parques Educativos

Lic. Eugenia Rotondi

Dirección General de Programas Educativos y Relaciones Territoriales

Lic. Pablo Rodríguez Colantonio

Dirección de Aprendizaje y Desarrollo Profesional

Dra. Alicia Olmos

Dirección de Fortalecimiento Socioeducativo

Lic.. Alicia La Terza

Dirección General de Gestión y Administración de Recursos

Lic. Marcelo Nacif

Dirección de Infraestructura y Equipamiento

Arq. María Belén Girolidi