

ACERCA DE LAS PRÁCTICAS DE LECTURA EN LA ESCUELA: HACERES, SABERES Y QUEHACERES.

DOCUMENTO 8

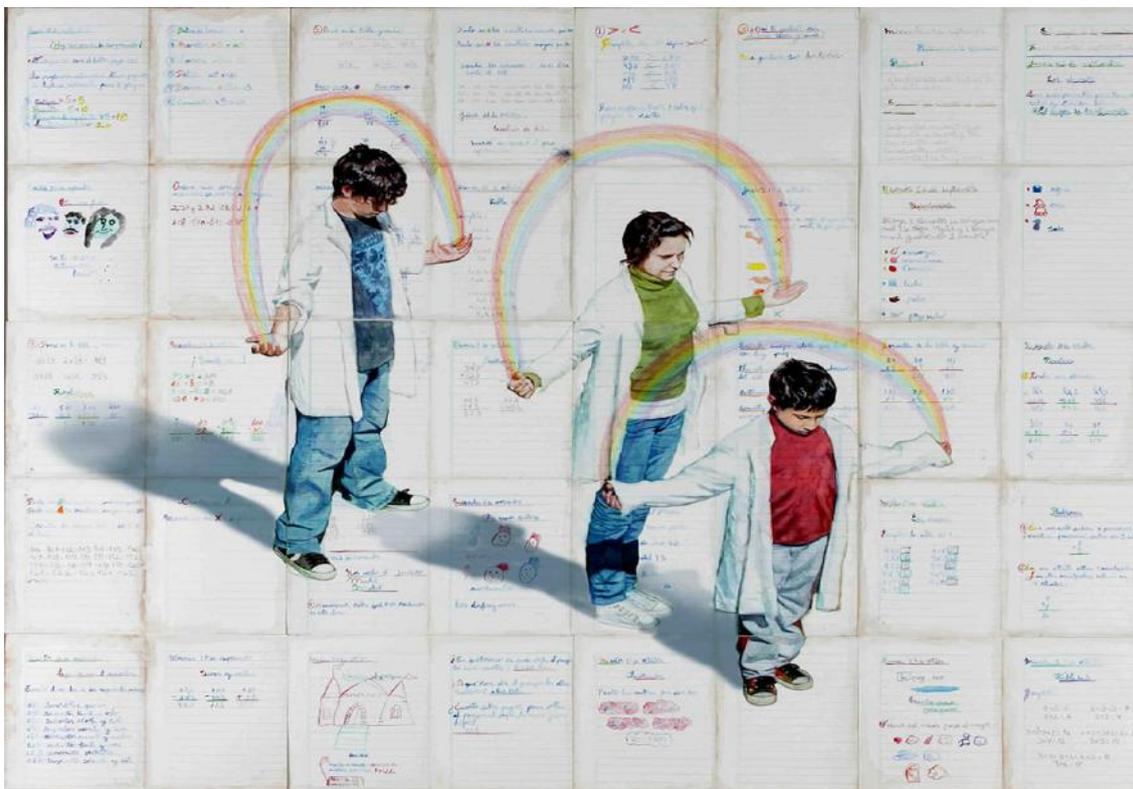


Secretaría de
Educación



Municipalidad
de Córdoba

ACERCA DE LAS PRÁCTICAS DE LECTURA EN LA ESCUELA: HACERES, SABERES Y QUEHACERES.



1.

“Los educadores socioculturales contemporáneos asignan un papel fundamental a la actividad humana en el proceso de aprendizaje; consideran que es el eslabón que une al mundo exterior con el conocimiento, por ello la naturaleza de la actividad forja el conocimiento. Es en este sentido que se plantea que la alfabetización no depende únicamente de la interacción con el objeto escrito, sino también de la mediación de otros usuarios de la escritura para que pueda apropiarse de sus usos convencionales y significados. Esto quiere decir que si no hay interacción no hay aprendizaje, ya que el origen del conocimiento está en su presencia y uso en el mundo social. ”

(Kalman, J., 2018, p.25)

Revisitando sentidos respecto de las prácticas de lectura, para construir en común.

Iniciamos esta reflexión en torno a las prácticas de lectura en la escuela, recuperando la definición de las prácticas del lenguaje como el contenido de enseñanza del espacio curricular, entendiendo a las mismas como “formas de relación social que se realizan a través del lenguaje”.

Desde esta perspectiva, la enseñanza de las prácticas del lenguaje se orienta a la construcción de contextos de interacción intersubjetiva, en los que se lee, escribe y habla en torno a los textos de uso social con propósitos tales como: informarse/indagar sobre un tema de relevancia/interés de diversos campos de conocimiento, resolver problemas/cuestiones de la cotidianeidad (cómo arreglar/armar artefacto, preparar una comida, etc.), participar de experiencias estéticas con la literatura, entre otras.

Sin embargo poner en la cotidianeidad del aula este modo de apropiación del lenguaje escrito, entra en tensión por ejemplo con modos de enseñanza que no tienen como referencia las prácticas sociales del lenguaje (lectura de sílabas, palabras sin campo semántico o textos de referencia) , con el uso del manual como único portador de lectura que suele presentar de modo parcelado y descontextualizado los textos, con propuestas centradas en el sistema de escritura que acotan el abordaje de la complejidad y diversidad de los textos de circulación social y con concepciones del aprendizaje como proceso individual.

Esta tensión, que deviene de diversos condicionantes históricos, sociales y formativos, es también un desafío para el colectivo de cada escuela que puede abrirse en oportunidad para reflexionar sobre las prácticas de enseñanza, profundizar conocimientos, construir criterios para fundamentar decisiones y elecciones, analizar y discutir en torno a experiencias puestas en aula, etc.

En este sentido la complejidad y larga duración de los procesos de aprendizajes que tenemos entre manos, requieren superar la fragmentación y avanzar como colectivo en fortalecer una relación con el conocimiento en tanto trabajadoras/es intelectuales, desarticulando con ello tradiciones reproductoras. Desde espacios compartidos es importante sostener la reflexión y el debate en torno a los procesos de enseñanza /aprendizaje y las condiciones para su desarrollo, como núcleos de indagación.

Recuperamos como núcleo la relación la forma/contenido para orientarnos en la reflexión acerca de los modos en que se propone la apropiación de las prácticas del lenguaje. Al respecto, cabe reconocer que el aprendizaje de una práctica se realiza por "inmersión" y participación en la misma. No puede ser verbalizada en su amplitud y complejidad. Por eso, un núcleo de la enseñanza de la lectura es la construcción de contextos en los que se lee determinados textos con propósitos. La referencia para su construcción y mediación son las prácticas sociales, a las que podemos remitirnos preguntándonos ¿Qué se lee? ¿Cómo se lee? ¿Para qué se lee?

En la escuela, dada su orientación hacia la socialización de bienes culturales, los propósitos de lectura se disponen fundamentalmente en torno al estudio de distintos objetos de conocimiento (sociales, matemáticos, naturales) y estéticos (literatura, música, etc.). Podemos entonces reconocer que las prácticas de lectura más asiduas son para estudiar y para participar de experiencias estéticas, por lo que ambas serán objeto de nuestro análisis.

La lectura en contextos de estudio de las ciencias.



2.

"Lo que la escuela hace es poner el mundo a distancia y permitir que los niños y los jóvenes aprendan a pensar no solo acerca de sus propios asuntos, sino de las cosas que conciernen a todo el mundo". (Larrosa J., 2019, p.4)

La democratización del conocimiento construido socialmente, es una de las relevantes intencionalidades de la escuela, orientada a posibilitar el acercamiento a los modos de comprensión del mundo/universo en sus diversas dimensiones (sociales, naturales, etc.) que ha elaborado hasta el momento la humanidad, a través de la ciencia como producto de las comunidades científicas. Esta tarea supone un intenso trabajo de transposición didáctica que procura resguardar el objeto de transmisión (objeto de estudio) y al mismo tiempo dilucidar los modos de presentación que favorezcan su comprensión por parte de las/os estudiantes.

Uno de los modos privilegiados de acceso a los discursos científicos, son los textos expositivos o de divulgación científica, en sus diversos portadores (revistas científicas, enciclopedias, videos, entre otros), por lo que la lectura es una práctica imprescindible en los contextos de estudio.

Al respecto resulta interesante reflexionar acerca de las condiciones en que esta práctica se desarrolla. A veces, las propuestas de enseñanza se centran en la indagación de los conocimientos previos respecto del tema, de la exposición/presentación por parte del docente de las cuestiones a indagar, de la selección de los textos que se abordarán al respecto, entre otras estrategias. Pero, a veces suponen que la lectura de dichos textos es un hacer que las/os estudiantes deben realizar solas/os, lo que deviene en un problema relevante y muchas veces planteado en la escuela acerca de que una importante dificultad para "el aprendizaje de las ciencias" se debe a que las/os estudiantes "no saben o no pueden leer".

Procuraremos desenmarañar este aparente “callejón sin salida”, considerando algunas situaciones que hacen posible a las/os estudiantes aprender contenidos de las ciencias a través de la lectura. Como las prácticas de lectura se aprenden al tiempo que se realizan, es necesario desarticular la presunción acerca de que porque en la clase de lengua las/os estudiantes “aprenden a leer”, luego abordarán cualquier texto sin dificultad o necesidad de acompañamiento. Al respecto, Tolchinsky, explicita con claridad este equívoco: “La comunidad educativa asume que el desarrollo de la competencia letrada es un objetivo primordial e ineludible del área de lengua. (...) En general, no se considera que ha de formar parte de las preocupaciones didácticas de las demás áreas curriculares trabajar sobre la lectura y la escritura. (Tolchinsky, L.p.48 2008).

Entonces, es fundamental desestimar esta representación pues, las prácticas de lectura no funcionan así; no existe un “leer en general” que puede aplicarse a cualquier tipo de texto, tema o contenido. Cada proceso de apropiación de saberes plantea nuevos desafíos, al igual que los textos que proponemos para su abordaje y el discurso científico tiene singularidades: “De hecho, lo que voy a afirmar es que la ciencia en general, pero sobre todo la ciencia moderna, puede ser vista como una forma de leer el mundo, es decir, como una forma de lenguaje. Tal vez, más estrictamente, es una forma de hablar sobre el mundo y eso hace de ella una lengua. (Villaveces Cardoso, J.L., p.2 2019).

Desde esta perspectiva, resulta auspicioso, asumir colectivamente la enseñanza de las prácticas del lenguaje en el contexto de cada espacio curricular, pues las oportunidades para su enseñanza y aprendizaje se multiplican; en tanto leemos, hablamos, escuchamos y escribimos en todos ellos. Entonces: “La escuela tiene que tomar conciencia de que enseñar quiere decir dar a los chicos los elementos para leer mejor, para entender mejor. Tomar notas, resumir, volver a leer el texto..., son prácticas que se aprenden estudiando, por eso son prácticas, es el ejercicio de las mismas lo que da un manejo libre de ellas. Y mucho más con el apoyo de un experto como lo es el maestro. La apropiación de estas prácticas es parte de un juego espiralado en el cual un lector se hace mejor lector cuanto más lee.” (Torres M., 2009 p.4)

Acerca de las condiciones didácticas de las prácticas de lectura en contextos de estudio.



La enseñanza de la lectura, supone la toma de decisiones respecto de diversas cuestiones que construyen contextos posibilitadores de las prácticas. Entre ellas, establecer el propósito de lectura resulta imprescindible: "Sostenemos que la posibilidad de instalar un propósito lector está favorecida por la problematización de los contenidos de enseñanza porque esa actitud aporta nuevas lentes para mirar el aula, ayuda a instalar un escenario de incertidumbre que sostiene la búsqueda y la indagación, en el que se suscitan preguntas, interpretaciones, discusiones, desacuerdos que finalmente *cuajan* en la lectura del texto expositivo." (Espinoza, A.M., 2018 p.114)

En tanto el propósito es un orientador fundamental de la práctica de lectura, la problematización para la indagación es una de las cuestiones relevantes a establecer en la mediación pedagógica de los textos que proponemos. Formular problemas que hagan necesaria la búsqueda de información para ampliar conocimientos respecto de un tema, mostrar posiciones divergentes que inviten a ser dirimidas, poner en cuestión concepciones del sentido común, generar preguntas y discusiones genuinas por parte de los estudiantes son algunos desafíos intelectuales posibles a poner en juego para dar sentido a la lectura, pues: "Desde esta perspectiva aprender está íntimamente relacionado con las oportunidades que se ofrecen de reelaborar -otorgarle significado, comprender, construir, reconstruir- las ideas aportadas por la ciencia. Es por tanto necesario pensar la enseñanza con una modalidad que permita al alumno reflexionar sobre una realidad que habitualmente no se presenta problematizada." (Espinoza, A.M., 2018 p.122)

En la situación de lectura de los textos propuestos para la indagación, es relevante tener presente que la lectura es construcción de sentidos, que implica una actividad intelectual compleja de interacción con el texto en la que se ponen en juego conocimientos previos sobre el tema, el tipo de texto y tiene la perspectiva orientadora del propósito con el que se aborda ese texto.

Desde esta concepción, no hay una lectura unívoca y evidente de un texto. Los conocimientos, preguntas y problematizaciones respecto del tema que estamos estudiando resultan "orientadores" de la lectura: "No es lo mismo hablar de técnicas de estudio y de prácticas del lenguaje en contextos de estudio. La idea de "técnicas" alude a procedimientos que serían aplicables a cualquier contexto y a cualquier contenido, tanto a un texto de química como a uno de historia, por ejemplo. Hay investigaciones que muestran que esto no es así. (...)Lo que los lectores consideramos como más importante en un texto suele ser lo que responde a las preguntas que nos estamos haciendo, a lo que estamos buscando." (Lerner D., 2009 p.25)

Entonces, en los procesos alfabetizadores, los haceres de las/os docentes se orientan acompañar/orientar con diversas intervenciones los procesos de lectura, dado que la lectura es una "práctica cultural realizada en un espacio intersubjetivo, conformado históricamente, en el cual los lectores comparten dispositivos, comportamientos, actitudes y significados culturales en torno al acto de leer" (Rockwell E., 2001, p14). Por eso, una intervención fundamental es la de mostrarse como lector/a, poniendo a disposición/ compartiendo explícitamente saberes y prácticas acerca de los textos, el lenguaje escrito y los contextos de uso de los textos propuestos; leyendo, comentando la propia reconstrucción de la cuestión en estudio y sus pareceres e interrogantes al respecto, entre otras actuaciones posibles.

En este sentido, en los contextos de estudio la construcción de situaciones de lectura compartida son especialmente importantes, pues favorecen interacciones vitales para la construcción de sentidos tales como: reponer información, intercambiar ideas y realizar relecturas que resulten necesarias en tanto: "En las situaciones de lectura compartida, los alumnos y el docente participan intensamente; no se trata de leer en voz alta o de repetir las palabras del texto, sino de trabajar sobre las interpretaciones, es decir, sobre la reconstrucción de las ideas presentadas en los textos. El docente promueve que los alumnos interpreten y que expresen lo que, para ellos, dicen los textos, con lo cual se les otorga un lugar de sujetos y de lectores y, además, se pone de manifiesto su perspectiva, sus logros y dificultades en la comprensión. Las interpretaciones que alcanzan los alumnos dan cuenta

de qué y cómo entienden los contenidos presentados en los textos, y en este sentido son pistas fundamentales para enseñar Historia, en tanto permiten reconocer cuál es la información y la ayuda que ellos necesitan para avanzar en la comprensión del texto y, con ello, para reconstruir las situaciones históricas que queremos enseñar a través de la lectura". (Aisemberg B., 2001, p.72)

Durante estas situaciones que recurrentemente ponemos en aula, diversificaremos los focos respecto de las prácticas de lectura que se despliegan, teniendo en cuenta la multiplicidad de los **quehaceres** -es decir, los contenidos específicos de las prácticas del lenguaje- que es necesario enseñar.

La conceptualización de los "quehaceres" como contenidos, es un aporte relevante para la comprensión de la puesta en juego de las prácticas del lenguaje como objetos de enseñanza, que concibieron hace tiempo integrantes del equipo de Prácticas del lenguaje del que Delia Lerner, Mirta Castedo, Mirta Torres, Ana María Kaufman, entre otras, son referentes destacadas. Los quehaceres, explicitan las autoras "son aspectos constitutivos de las prácticas que se definen como objeto de enseñanza, porque se hacen presentes en el aula para que los alumnos los aprendan, para que se apropien de ellos y puedan ponerlos en acción cada vez que se desempeñen como lectores, escritores, hablantes y oyentes en los diferentes ámbitos sociales en los que participan."

En las prácticas de lectura que se despliegan en contextos de estudio, algunos de los quehaceres a enseñar, son:

- Hacer anticipaciones y verificarlas utilizando índices provistos por el texto.
- Establecer relaciones con textos ya leídos o consultar nuevos materiales para esclarecer dudas.
- Descubrir los núcleos temáticos tratados por el texto
- Usar los índices de los libros y de los periódicos para localizar la información
- Tomar en cuenta la información complementaria al texto que brindan las ilustraciones y observarlas buscando respuestas a los interrogantes que guían la lectura.
- Vincular lo que se lee con situaciones de la vida cotidiana o de la actualidad política.
- Releer para establecer relaciones entre lo que se está leyendo y lo que se ha leído antes, para localizar una dificultad o para resolver una supuesta contradicción (textos de divulgación científica)
- Saltar aclaraciones para centrarse en lo esencial (nota de enciclopedia, artículo científico).
- Explorar rápidamente el texto buscando respuestas para un interrogante (enciclopedia, artículo científico).
- Saltar fragmentos que reiteran información o que no son de interés del lector.
- Frente a una dificultad, avanzar en el texto buscando elementos que permitan comprender mejor (textos de divulgación científica).
- Localizar los pasajes del texto que no se está seguro de entender y tratar de superar la dificultad releendo o buscando otras fuentes de información.
- Controlar la propia comprensión distinguiendo lo que se entiende de lo que no se entiende (textos de divulgación científica).

Al mismo tiempo, en estas situaciones de lectura, enseñamos quehaceres del lector cuyo núcleo refiere a conocimientos sobre el género y el portador, tales como:

- Explorar la organización de diferentes soportes textuales
- Usar el conocimiento sobre la organización de los libros, diarios, revistas, etc., en secciones o capítulos.
- Usar el conocimiento sobre las formas de organización de distintos tipos de índices (temáticos, analíticos, alfabéticos) para situar el sector buscado.
- Apoyarse en el conocimiento implícito sobre la organización y jerarquización de las informaciones que son propias de distintos géneros (por ej.: cuando se intenta localizar el tiempo de cocción hacia el final de una receta); entre otros.

Algunas consideraciones en torno a las escenas de lectura en contextos de estudio



4.

Resulta significativo detenernos a reflexionar también, acerca de los textos que proponemos para leer/estudiar. Generalmente, en la escuela se privilegia a los manuales (un tipo de texto que es exclusivamente de uso escolar) en relación a los textos de circulación social que abordan cuestiones científicas (libros y revistas de divulgación científica, enciclopedias, etc.). Al respecto es necesario tener en cuenta que: “En los libros llamados “de texto” suele haber textos expositivos que van abarcando los temas que se supone corresponde trabajar durante ese curso. Esto hace que los niños utilicen un soporte exclusivo de modo privilegiado y prototípico; en el cual incluso la diversidad temática conduce a la presencia de sucesivos temas sin relación entre sí. No sucede eso con los textos expositivos de uso social, los soportes son diferentes (portadas, tipos de papel, tipografías, formatos, etc.) y cada libro es un objeto cuyos contenidos tienen cierta coherencia interna dado que los asuntos que trata están vinculados por un hilo conductor.”(Nemirovsky M., 2001, p. 12)

Podemos entonces reconocer que el uso de un texto único limita las posibilidades de abordar los temas en amplitud (pues lo que dice en el manual, es lo único posible de saber sobre el tema) y en diversas perspectivas, como las que caracterizan a las Ciencias Sociales; además de posponer las oportunidades para apropiarse de las modalidades de lectura vinculadas a los textos de las ciencias que circulan socialmente. En este sentido resulta necesario diversificar los textos puestos a disposición en los contextos de estudio, procurando que los mismos posibiliten acercarse a discursos relevantes sobre las cuestiones que proponemos para el estudio y que sean aquellos que circulan en amplio campo de la cultura escrita.

Cabe reconocer que es posible recurrir a los entornos virtuales para expandir los repertorios textuales, en este sentido Internet es una posibilidad para acceder a diversos textos que posibilitan ampliar la información y diversificar perspectivas: enciclopedias, sitios especializados, mapas, museos, entre otros. Por eso, frecuentemente proponemos a las/os estudiantes búsquedas de información en la web, pero en esas situaciones las/os estudiantes se encuentran con elecciones y decisiones para las cuáles no han construido criterios y saberes pertinentes. Entonces, resultan necesarias instancias previas en el aula en las que consideremos características de los buscadores y los textos que se encuentran en los sitios virtuales: “Se trata de posibilitar la reflexión sobre los criterios de selección de los sitios y abordar conjuntamente la lectura de los textos complejos e híbridos que los contienen. ¿Cómo reparar en que el buscador no piensa por nosotros? ¿Cómo descubrir que en este medio la selección no consiste en decidir ante la opción «me gusta/no me gusta» (Van Dijck, 2016)? ¿Cómo localizar información en sitios hipervinculados que no tienen formatos

preestablecidos (portadas, índices, capítulos) como sucede en los textos impresos? La clave parece estar en detener el proceso vertiginoso de toma de decisiones y convertirlo en objeto de reflexión.”(Perelman F., 2017 p.80)

En estas situaciones compartidas se trata de abordar cuestiones nodales como lectores/usuarios de entornos virtuales, al respecto Perelman propone:

- anticipar y debatir sobre las palabras claves;
- analizar la pertinencia y confiabilidad de los sitios que aparecen en los resultados obtenidos;
- detectar la procedencia de las imágenes o los videos que circulan en las galerías o en Youtube;
- comparar sitios propuestos por el docente para definir cuáles son los que conviene consultar en profundidad según la temática abordada;
- realizar visitas guiadas colectivas a ciertos sitios para comprender cómo están organizados y poder así localizar información precisa.

Finalmente, podemos considerar que las prácticas del lenguaje se despliegan en simultaneidad, no de manera compartimentada, aunque para reflexionar acerca de ellas pongamos foco en la singularidad de la lectura, en este caso. Sin embargo para leer, es decir para construir sentidos, necesitamos hablar, escuchar y escribir sobre lo que leemos. En los contextos de estudio el diálogo, la discusión, el debate, la toma de notas entre otras prácticas, ponen de manifiesto la relevancia de la enseñanza de las prácticas del lenguaje para la apropiación de conocimientos y la construcción de perspectivas críticas y personales en torno a la realidad y el mundo que habitamos.

Por eso, seguimos aprendiendo, estudiando, conjeturando propuestas que se abran en ocasiones de aprendizaje, en tanto: “El concepto de aprendizaje así planteado permite mudar la discusión de la enseñanza y el aprendizaje de las destrezas, concepto, procesamiento de información, al ámbito de la actividad humana situada en un evento comunicativo. Por eso, en el nuevo enfoque, el diseño de una actividad pedagógica rebasa la realización de ejercicios predeterminados. El reto no es buscar un método preciso para enseñar destrezas y habilidades, sino diseñar formas de interacción que promuevan el desarrollo del lenguaje y sobre todo, la apropiación de la lectura y la escritura como herramientas culturales para actuar en el mundo. Significa enseñar diferentes procesos comunicativos que requieran de la lengua escrita y permitan ampliar y variar las experiencias de los educandos con el lenguaje, de tal manera, que los prepare para participar en múltiples situaciones y contextos.” (Kalman, J., 2018, p.108)

La lectura de literatura como experiencia estética



5.

“Así, las ficciones que leemos son construcción de mundos, instalación de “otro tiempo” y de “otro espacio” en “este tiempo y este espacio” en que vivimos. Un relato de ficción es por lo tanto un artificio, algo por su misma esencia liberado de su condición utilitaria, un texto en el que las palabras hacen otra cosa, han dejado de ser funcionales, como han dejado de serlo los gestos en el teatro, las imágenes en el cine, los sonidos en la música, para buscar a través de esa construcción algo que no existía, un objeto autónomo que se agrega a lo real.” (Andruetto, M.T., 2009, p.32)

Nos acercamos a las palabras de Andruetto, para encontrar indicios acerca de la clase de lectura que implica el acercamiento a la literatura. El para qué de la lectura de literatura en tanto arte tiene sesgos de gratuidad, no sirve para un propósito ulterior, tiene valor intrínseco en tanto experiencia estética. Esta afirmación alberga consecuencias significativas para su puesta en juego en la escuela, por diversas razones.

Desde una perspectiva histórica, la presencia de la literatura “infantil” en la escuela no ha tenido como propósito fundamental favorecer su apropiación en tanto objeto artístico/cultural. Su presencia en el escenario escolar ha sido durante mucho tiempo supeditada a intencionalidades “formativas” vinculados a la “educación moral”. En su afán de control y de construcción de subjetividades, la escuela utilizó obras literarias para promover modos de vida socialmente aceptados y relegó obras literarias disruptivas o sin contenido moralizante explícito. Recordemos por ejemplo como las fábulas fueron durante mucho tiempo un género privilegiado en la escuela, al igual que los cuentos que estereotipaban comportamientos, relaciones familiares, roles de género, clase social, etc.

Esta problemática mantiene su vigencia de la mano de diversas propuestas editoriales que promueven textos literarios para la “educación en valores”. Al respecto Carranza y Bajour

nos acercan relevantes cuestiones para la reflexión: "Quisiéramos aquí preguntarnos por esta necesidad de vehicular valores a través del arte y la literatura para chicos. ¿Por qué la literatura infantil ha resultado tan permeable a este discurso que parece provenir de diversos ámbitos como el pedagógico, el editorial, los medios de comunicación, e incluso el poder político?

¿Cuánto hay detrás de este mensaje pro-valores de "buenas intenciones" pedagógicas y morales, y cuánto hay de estrategia de marketing, de puerilidad, de autoritarismo y manipulación ideológica, tanto si se lo observa desde la ética como del arte?"

Otro uso instrumental de la literatura por parte de la escuela, ha sido el desmenuzamiento de textos literarios para el análisis sintáctico, las clasificaciones semánticas, el reconocimiento de recursos y tantas otras cuestiones relacionadas con el sistema de escritura y el análisis textual. El trabajo minucioso, cuidado, creativo con el lenguaje -propio de la escritura literaria- en vez de presentarse por su valor estético, quedó reducido a un recurso. Resabios de esa valoración de los textos literarios pueden verse en algunas propuestas de lectura que se centran en lo que es posible hacer luego con la lectura de literatura: reconocer las partes de un cuento, identificar los personajes y sus caracterizaciones, construir maquetas, ilustraciones, etc.

Resulta interesante en ese sentido, preguntarnos por el tiempo que en la escuela "nos demoramos" leyendo literatura, el tiempo que se habilita para la lectura personal o compartida, sin la premura respecto de lo que haremos después con ella. Es decir el tiempo que damos a las/os lectoras/es para vérselas con el libro y arriesgarse en su lectura, en esa actividad vital de construcción de sentidos que abre la literatura,

pues : ¿Para qué sirve la ficción? ¿Tiene alguna utilidad, alguna funcionalidad en la formación de una persona, en nuestro caso de un niño, es decir justamente de una persona en formación? Vamos los hombres y mujeres al diccionario para saber acerca de las palabras y a los libros de ciencia para saber de ciencia y a los diarios y periódicos para leer las noticias de último momento y a las carteleras de cine para saber qué películas pasan. Pero, ¿a qué sitio vamos para saber acerca de nosotros mismos? Los lectores vamos a la ficción para intentar comprendernos, para conocer algo más acerca de nuestras contradicciones, miserias y grandezas, es decir acerca de lo más profundamente humano. Es por esa razón, creo yo, que el relato de ficción sigue existiendo como producto de la cultura, porque viene a decirnos acerca de nosotros de un modo que aún no pueden decir las ciencias ni las estadísticas." (Andruetto, M.T., 2009, p.34)

En tanto práctica social, la lectura de literatura siempre está vinculada a la presencia de otro/a lector. En la escuela, esta condición se ensancha con las/os compañeras/os que integran la comunidad lectora del aula y en ella las/os docentes como lectoras/es avanzados posibilitamos que la experiencia de lectura literaria se despliegue en diversas situaciones, se sostenga en el tiempo con desafíos, hallazgos y conversaciones que acercan a otros modos de pensar, mirar, percibir y que abren a la exploración de la literatura como una experiencia que nos integra a una comunidad de lectura más amplia.

En esta trama, la mediación de la lectura literaria, muchas veces implica para la/el docente mediador tomar decisiones, hacer elección y asumir riesgos. Una instancia de ese tenor es la elección respecto de qué leer, pues nos ubica entre los lectores y los textos. Entonces, se hace relevante nuestra reflexión acerca lo que está en juego en esa toma de decisiones pues: "Si bien la selección de textos es una premisa propia de toda práctica de lectura, cuando se trata de destinatarios infantiles esta labor de mediación es aún más delicada ya que se trata de elegir en nombre de otros y para otros que por su trayectoria vital y por su lugar en la organización social aún no se han apropiado de la posibilidad y el derecho de elegir por sí mismos o están en camino a hacerlo (si se los habilita y se les garantizan los medios para lograrlo)." (Bajour Carranza claves, p.4)

Para abordar esta situación recurrente en nuestro hacer como mediadoras/es, es necesario poner en juego saberes y experiencias. Al respecto, resulta relevante recuperar aportes significativos de diversos/as integrantes del campo cultural, de la literatura y teorías respecto de la lectura y la literatura que circulan en textos y revistas especializadas, documentos de desarrollo curricular, etc. Sin dudas, encontramos allí argumentos,

conocimientos y discusiones que nos aportan modos de comprensión y claves de lectura, que resultan indispensables como bagaje de conocimientos para la tarea mediación cultural en que estamos involucradas/os. Esas referencias resultan una condición necesaria, pero no suficiente para abordar el desafío de la selección, pues como mediadoras/es de literatura, es preciso poner en diálogo los aportes de las teorías con nuestro “camino lector”, nuestras experiencias y conocimiento de los libros. En la selección de libros convergen los saberes provenientes de ambas fuentes, por lo que la ampliación de ambos repertorios de lecturas resulta para nosotras/os un quehacer permanente.

Cada decisión que tomamos en la escuela está orientado por propósitos pedagógicos, en el caso de la lectura de literatura, cuando elegimos un libro esa intención se orienta a propiciar una actividad asidua con textos literarios valorándolos en su condición de creación artística. Al respecto Carranza nos aporta pistas, acerca de sobre qué cuestiones afinar la mirada y considerar: “en la selección de un texto para una práctica de lectura literaria la mirada del mediador puede detenerse en los aspectos constructivos de la obra. Esto puede implicar un cambio de enfoque en la lectura y en la enseñanza, en la medida en que ya no se atendería exclusivamente al tema o el argumento (sin que éstos sean dejados de lado), sino que se indagaría también en cómo determinados sentidos surgen de la combinación de procedimientos literarios y artísticos en diálogo con todos los elementos que conforman el libro (texto, ilustraciones, edición, diagramación....)” (Carranza M., 2007)

Al momento de selección entonces, podemos considerar que las formas narrativas no funcionen explicando y aclarando todo, dejando espacios para la construcción de sentidos por parte de los lectores. También, recuperando el valor de la ficción, atender a la diversidad y complejidad de mundos, personajes, temas, conflictos y resoluciones que se sugieren/proponen en tanto ampliación de horizontes culturales. Entonces, tomamos una distancia crítica respecto de modos en que la escuela históricamente usó funcionalmente a la literatura (con fines moralizantes o recurso para la enseñanza del sistema de escritura) abriendo repertorios diversos y complejos, que dan lugar a lo desconocido, la incertidumbre.

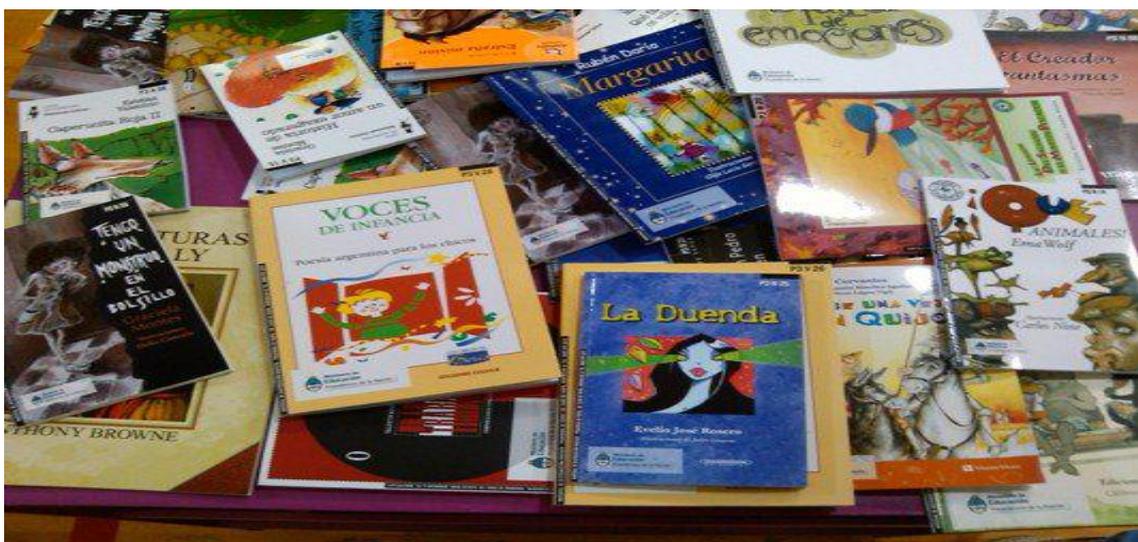
Esta interesante, compleja y desafiante dimensión de la mediación que implica la selección de textos, nos pone nuevamente ante la oportunidad de abrirnos a otras/os lectores, aquellos con quienes compartimos el lugar de mediación, pues todas/os estamos convocadas/os por: “La pregunta para los maestros es: ¿Qué necesita leer el niño?, ¿qué poemas lo van a preparar para su encuentro con Hugues y su tipo de poesía? La misma pregunta se puede aplicar a toda la lectura: ¿Qué debería leer el niño para estar “listo” para abordar a Shakespeare cuando llegue a la adolescencia?, ¿qué historias debería leer un niño para poder finalmente enfrentarse a los grandes novelistas modernos?, ¿esto se logra mediante la lectura de determinados poemas, obras de teatro, relatos –una especie de curso preparatorio de textos clave? ¿O se hace de otra manera? No hay una única respuesta correcta a ninguna de estas preguntas. Depende mucho de las circunstancias locales e históricas, por no mencionar las particularidades de cada niño individual. No obstante, el hecho es que cada maestro tiene que preguntárselas y hallar respuestas adecuadas a su situación. Esto no debería hacerse aisladamente, sino en cooperación con colegas en la escuela y la comunidad. Una vez más, conversar es la clave: en tanto negociemos juntos las respuestas a las preguntas muy difíciles de este tipo, estaremos protegiendo los intereses de nuestros niños de la mejor manera que podemos.” (Chambers, A., 2007, p: 95)

Las/os lectores, necesitamos de otras/os lectores para transitar esos “mundos posibles” tramados en el trabajo cuidadoso y creativo con la palabra; nosotras/os somos/elegimos ser ese lector, al que Graciela Montes refiere como: “A veces compañero, a veces mediador, a veces señalador. El encuentro lector – lector es un vínculo de gran trascendencia. Es más, creo que el vínculo entre maestro y alumno deberá ir transformándose en un encuentro lector-lector. Por supuesto que eso va a suponer modificar muchas cosas, sobre todo cosas antaño hegemónicas, como ser que hay alguien que ya sabe y que ya aprendió que le va a transmitir a alguien que no sabe y no aprendió todavía cosas útiles, destrezas y contenidos.

El vínculo lector-lector (aun si es un vínculo lector avezado-lector principiante) saca la cuestión del ámbito del poder, la pone en el ámbito de la exploración y la lectura, porque el lector avezado no cree que ya sabe y ya aprendió sino que, sigue preguntándose, quedándose perplejo, construyendo sentidos y conjeturas nuevas y asomándose a las que otros han hecho, leyendo hasta el final, leyendo por siempre jamás. Eso hace que la relación sea horizontal o aspire cada vez más a la horizontalidad.” (Montes G., 2017, p.267, 268)

Como los lectores se buscan, la escuela puede ser “la gran ocasión” para convertir ese encuentro en una comunidad de lectura tramada con diversidad de textos escenas de lectura compartida en las que a veces nos leen, otras elegimos qué leer y leemos individualmente, otras elegimos con quién leer y leemos en pareja y luego compartimos saberes, pareceres, sentires en torno a lo leído. Para el despliegue de la experiencia de lectura literaria en la escuela, conjeturamos propuestas que se abran en ocasiones, pues “La ocasión es, digamos, una grieta en el tiempo, una brusca expansión del instante. Una isla que obliga al agua del gran río fluuyente a pegar un rodeo. Significa un pequeño brinco de libertad, un ensanchamiento del horizonte, un nuevo punto de vista. Todo puede convertirse en ocasión, nuestro propio cuerpo, la ciudad, las demás personas, las ideas, todo “lo que está ahí”, sea lo que sea, puede abrirse en ocasiones o permanecer cerrado y mudo, ajeno. Puede encenderse en significaciones o quedarse inerte, presa ciega del tiempo”. (Montes G., 2009, p.1) Montes, G. (2009). La ocasión [Conferencia en La Plata]

El despliegue de las prácticas de lectura de literatura



6.

Puestas/os a hacerle un espacio a la literatura como experiencia estética en la escuela, consideramos qué hacemos las/os lectores de literatura, esa es nuestra referencia.

Entonces podemos reconocer instancias en que lectores/as leen a otros/as, en que leen solos y también con otros. Además eligen textos, comentan sobre ellos, recomiendan títulos o autores; van a lugares donde se presentan libros y a encuentros con autores. Esas son las situaciones que propondremos a nuestras/os estudiantes. Entonces la lectura por parte del docente, la lectura compartida y el diálogo entre lectores serán escenas de lectura a realizar asiduamente y que organizaremos en el tiempo con distintas modalidades: secuencias orientadas a seguir la obra de un autor o un tema (la noche, los monstruos, viajes, etc.), por ejemplo.

Algunas de ellas pueden formar parte de un proyecto de escritura de recomendaciones o de escritura creativa; también de instancias de lectura para otros/as: leer a chicas/os de otros grados, a las familias (invitadas para esa oportunidad). Salir al barrio a compartir con las/os

vecinas/os la lectura de poesía seleccionada cuya lectura “para otros/as” preparamos, es una oportunidad para que la lectura en voz alta tenga un propósito genuino y social, en vez de estar siempre asociada a la evaluación escolar.

Las visitas a la biblioteca o mesas servidas de libros, serán las oportunidades para explorar y seleccionar los libros para las secuencias de lectura y para conversar acerca de porqué proponemos esos libros para leer. Estas son instancias muy valiosas para conocer la diversidad de textos de literatura y para iniciar o profundizar respecto de los criterios con que elegimos literatura.

Como las/os lectoras/os aprendemos y ampliamos nuestros modos de lectura compartiendo instancias de lectura, podemos invitar a otras/os lectoras/es a leer: integrantes de las familias o del barrio, otras/os docentes, estudiantes de otros grados, entre otras.

En estas situaciones, enseñamos lectura de literatura. Los contenidos que enseñamos en ellos, son los quehaceres de las/os lectores de literatura, lo que “hacemos” cuando leemos literatura y los enseñamos “mostrando” cómo se hace en diversas situaciones de lectura.

En el contexto del despliegue de las prácticas de lectura literaria, algunos de los quehaceres a enseñar, son:

- Leer para divertirse, emocionarse, conocer otros mundos posibles y reflexionar sobre el propio.
- Participar en una comunidad de lectores.
- Emplear conocimientos acerca del autor y del género para precisar las anticipaciones y enriquecer las interpretaciones.
- Comentar con otros lo leído: intercambiar opiniones acerca de la historia contada y de cómo está contada.
- Seleccionar una obra tomando en cuenta las recomendaciones de otros y solicitar recomendaciones para seleccionar lo que se va a leer.
- Seguir la lectura de otro durante un período prolongado sin perder el hilo argumental
- Anticipar el contenido del cuento a partir de ilustraciones y verificar las anticipaciones a medida que se avanza en la lectura
- Averiguar datos sobre un escritor que hasta el momento no se conocía, entre otros.



Algunas consideraciones en torno a las escenas de lectura literaria

Compartiremos un acercamiento hacia algunas de las prácticas de lectura de literatura posibles.

- Recuperando el criterio de tomar como referencia las prácticas sociales en torno a la literatura reconocemos y valoramos la diversidad de las mismas (lectura personal, silenciosa, en voz alta, con otros lectores, entre otras). Sin embargo, nos detenemos en esta ocasión, en la lectura por parte de la/el docente mediador, para recuperar la potencia y sentidos que la hacen una situación fundamental. En ella la/el docente como lector/a pone en juego los haceres de un lector y al “mostrar” actuaciones lectoras enseña algunos de los “quehaceres”, en tanto : “ Al leer para los niños, el maestro también relee o comenta lo que lee cuando advierte que hay alguna zona especialmente interesante (por su contenido o por la manera en que está expresada o porque simplemente le gustó mucho) o bien cuando considera que resulta más difícil de comprender; y, por supuesto, también acepta y valora las interrupciones de los chicos que preguntan o comentan algo respecto de lo que se lee. Esas decisiones durante la lectura no solo colaboran para que todos se sumerjan en el texto y lo vayan comprendiendo, sino que también resultan un modelo de cómo los lectores vamos tomando distintas decisiones cuando leemos (por ejemplo, leemos más pausadamente una definición o un ejemplo, porque necesitamos darnos más tiempo para entender). En otras palabras, que los niños puedan leer textos de manera autónoma no significa que deba interrumpirse la lectura en voz alta por parte del maestro. Por el contrario, justamente es en esas lecturas compartidas donde se juega la posibilidad de seguir construyendo una comunidad de lectores, y es en esos momentos cuando se les acercan textos más complejos que los que pueden leer solos.” (Gaspar, M. P. y González, S.p.30, 2007)

-La conversación literaria, es una situación a menudo puesta en juego en la mediación de literatura. La misma, en algunas ocasiones se limita a compartir alguna apreciación personal acerca del “gusto” respecto del texto leído o a la escucha de aportes respecto del texto por parte de la/el docente mediador. Pero podemos profundizar en esta oportunidad de hablar sobre los libros y “Entonces la preparación del encuentro de lectura implica en principio imaginar unos modos particulares de entrar, de presentar los textos, de afinar el oído y la mirada de los lectores hacia una lectura aguda y alerta. Por tal razón no existe una fórmula única para entrar a los textos. No siempre es necesaria la propuesta de hacer previsiones acerca de lo que sugiere la tapa de un libro, por ejemplo. Si se lo hace mecánicamente para todos los textos, puede convertirse en una consigna vacía, sobre todo en los casos en los que sin el conocimiento de lo que ocurre en el libro las hipótesis ruedan en el aire sin sentidos posibles donde anclar, entonces se habilita el “vale todo”. En algunos casos, por ejemplo en aquellos donde la historia contada desborda el interior del libro y hay huellas significativas de la materia narrativa en la tapa o en las guardas, las preguntas anticipatorias tienen su razón de ser. Pero esto no es necesariamente válido para todos los libros. (Bajour C., 2010)

Los modos particulares de entrar a los textos pueden partir de lo que sugieren algunas claves de cada libro o de algún aspecto que se quiere destacar o en el que se quiere intervenir para la construcción de saberes literarios.” Desde esta perspectiva, la conversación literaria está profundamente vinculada con la selección de los textos que proponemos para la lectura, pues será en torno a ese libro que imaginaremos y concebiremos la escena y los modos de presentarlo y leerlo, sus relaciones con otros textos, las preguntas, entre otras cuestiones. Este bosquejo de la escena, no entra en contradicción con la apertura a la sorpresa de aquello que suceda en torno a la construcción de sentidos en la escena misma, por el contrario la apertura resulta ser una condición de posibilidad para que eso ocurra.

En este transitar compartido por modos de comprensión, aproximaciones a problemáticas y prácticas de lectura de literatura, es una apertura a la amplitud de cuestiones, saberes y haceres al respecto. Por eso, queda abierto el espacio para indagar de manera compartida y también singular por el amplio campo de la lectura, la literatura, las propuestas que al respecto se socializan en distintos espacios como revistas especializadas, equipos curriculares y de los planes de lectura provinciales –entre otros- donde podemos explorar y recuperar aportes para las propuestas que pondremos en juego para tramar en nuestra escuela la comunidad de lectores.

REFERENCIAS

- Aisenberg, B. (2010). Enseñar historia en la lectura compartid. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje. En Siede, I. A. (Coord.). Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza. Aique. Buenos Aires.
- Bajour, C. (2010). La conversación literaria como situación de enseñanza. Imaginaria N° 282.
- Bajour, C. y Carranza M. (2021). Claves para la selección de libros infantiles y <https://bit.ly/3zHrtgn>
- Carranza, M. (2007) Algunas ideas sobre la selección de textos literarios. Imaginaria N° 202.
- Espinoza, A. M. (2018). Leer para aprender ciencias naturales, un escenario poblado de imágenes, creencias, ocurrencias...Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 28, pp. 107-130, 2018 Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Chambers, A. (2007) Dime. FCE. México.
- Gaspar, M. P. y González, S. (coords.) (2007). NAP. Cuadernos para el aula. Lengua 4, 5, 6. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, p.30.
- Chambers, A. (2007) Dime. FCE. México.
- Lerner, D. (2009) 12ntes DIGITAL para el día a día en la escuela. Enseñar a estudiar. Las prácticas del lenguaje en contextos de estudio. Número 2 Año 1
- 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.
- Nemirovsky, M. (2008) Estudiar con textos expositivos. En ¿Cómo podemos animar a leer y a escribir a nuestros niños? Tres experiencias en el escuela Centro de Innovación Educativa – Fundación Hogar del Empleado, Bs. As.
- Perelman, F. (2017) Herramientas para enseñar a leer y a producir en medios digitales. Siglo XXI: Educación y Ceibal, Montevideo, Uruguay. <https://bit.ly/3K1to4n>
- Rockwell E., (2001) la lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. Educação e Pesquisa. v.27, n.1, p. 11-26, jan. /jun. São Paulo.
- Tolchinsky L. (2008) Revista iberoamericana de educación N° 46, pp. 37-54
- Torres, M. (2009) 12ntes DIGITAL para el día a día en la escuela. Enseñar a estudiar. Las prácticas del lenguaje en contextos de estudio. Número 2 Año 1.

Fuentes de Imágenes

- 1- <https://bit.ly/3JM1tVM>
- 2- <https://bit.ly/3Jlon0a>
- 3- <https://bit.ly/3Gcvnk0>
- 4- <https://bit.ly/3JTpMkS>
- 5- <https://bit.ly/3zBqEpp>
- 6- <https://bit.ly/3JORnTY>
- 7- **Foto: Gentileza Sebastián Salguero / Revista Convivimos**

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 Giroldi