

Dirección General de Cultura y Educación / Subsecretaría de Educación

Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa

Dirección de Capacitación

PROGRAMA PROVINCIAL DE LECTURA EN LA ESCUELA

MATERIALES DE REFLEXIÓN Y TRABAJO PARA LA ESCUELA PRIMARIA

Capacitadores y especialistas, Educación Primaria:

Viviana Asens (subcoordinadora), Sara Bosoer,

Agustina Peláez, Nélide Fernández.

Colaboración y revisión general: Miguel Dalmaroni.



Dirección General de
Cultura y Educación



Buenos Aires
LA PROVINCIA

SUMARIO

I. Presentación general del Programa

Qué es el Programa de lectura

Orientaciones y estrategias

Qué nos pasa cuando leemos

Cómo usar estos materiales y conseguir los textos

II. Leer literatura en la escuela

Muchísimo más que “placer”

Modos de leer literatura

¿Qué leer con los niños en la escuela?

¿Cómo leer literatura en la escuela? Modos de intervenir

III. Leer para participar en la vida ciudadana

La lectura de la prensa en la escuela

¿Qué hacemos con la lectura de diarios en la escuela?

Planificación institucional

IV. Leer en contextos de estudio

Introducción

Aprender a leer textos difíciles

La selección de los textos: una previsión didáctica

V. Bibliografía

I. Presentación general del Programa

Qué es el Programa de lectura

El “Programa Provincial de Lectura en la Escuela” consiste principalmente en un trayecto permanente de **capacitación de docentes** y de **actividades de los estudiantes** en el aula y otros espacios escolares; tiene como propósito **intensificar y profundizar las prácticas de la lectura en la escuela bonaerense**. Se trata de que los estudiantes y los docentes optimicen tanto sus competencias y destrezas para aprender y enseñar a leer, como, a la vez, las disposiciones comprensivas, creativas y críticas que todo texto legible demanda, tal que nuestro vínculo con él amplifique, complejice y enriquezca las fronteras de nuestra subjetividad, de nuestros modos de relacionarnos con los demás y con el mundo social y cultural. En este sentido, la convicción que está en la base del Programa es la que establece una **implicación entre lectura y democracia**: la lectura es sin dudas una herramienta para formar ciudadanos capaces de ejercer sus derechos y obligaciones como tales con intensidad, actitud crítica y voluntad de participación y de construcción colectiva de valores y actitudes.

Para esto, el Programa se propone resignificar lo que llamamos **espacios de lectura en la escuela**, no solo en el contexto de las horas de “Prácticas del lenguaje”, con el que es imprescindible articular sólidamente, sino además con el Proyecto Educativo Institucional y con el conjunto de las prácticas escolares, obviamente atravesadas sin excepciones por la práctica de la lectura.

El Programa, además, articula propósitos y acciones con el Plan Nacional de Lectura, desde una perspectiva provincial; es decir: por una parte lleva a cabo las acciones propuestas por el Plan Nacional cuyos propósitos y características resulten apropiados como herramientas de apoyo o complemento a los propósitos y características del Programa Provincial, y a la vez solicita al Programa Nacional apoyos de diverso tipo para acciones diseñadas y llevadas a cabo por el propio Programa Provincial.

En el contexto de esta articulación o de modo autónomo, según los casos, el Programa planifica llevar a cabo otras actividades no menos significativas para la formación de lectores: la promoción de la Biblioteca Argentina Básica (véase “Autores argentinos” en www.abc.gov.ar), prologada por conocidos escritores actuales, jornadas de charlas, conferencias y mesas redondas sobre la lectura, destinadas a docentes, con la participación

de reconocidos intelectuales, comunicadores, escritores y especialistas, visitas de autores argentinos a escuelas bonaerenses, etcétera.

Orientaciones y estrategias

Podríamos sintetizar de un modo muy sucinto las líneas principales del Programa como sigue:

A) Orientaciones, ideas y propósitos:

- **Se enseña a leer y escribir durante todo el trayecto formativo**, desde primer año de la Escuela Primaria hasta la finalización de la Escuela Secundaria.
- **Todos los docentes, sea cual fuere el área o asignatura que enseñen, enseñan a leer y escribir.** Del mismo modo, todos los actores escolares están involucrados en la enseñanza de la lectura y la escritura, y todo proyecto educativo institucional, no importa cuáles sean sus particularidades, es a la vez un proyecto de lectura y de enseñanza de la lectura.
- El enfoque de las acciones del Programa está vertebrado por lo que llamamos ***espíritu de contradicción o autocrítica metódica***: se trata de cuestionar, interrogar, revisar y renovar de modo permanente las prácticas de enseñanza y aprendizaje, trabajando *contra corriente* de prácticas cristalizadas, naturalizadas. Este es el modo en cuyo marco es posible distinguir, rescatar y retomar las prácticas y saberes que resultan productivos en nuestros contextos de trabajo.
- **La planificación** no debería reducirse a una tarea administrativa ni meramente organizativa. Es, en cambio, a) una práctica imprescindible para reflexionar y establecer qué buscamos enseñar, cómo lo haremos, con qué objetivos precisos, y para autoevaluar nuestras prácticas docentes a partir de la comparación entre propósitos planificados y resultados, b) un instrumento para socializar y someter a debate y revisión permanente las ideas, propuestas y prácticas de cada docente con el conjunto del cuerpo docente y directivo de la Escuela, c) una instancia de trabajo creativo y de escritura por parte del docente.
- **La literatura**, por el modo en que trabaja con el lenguaje y con los saberes y creencias sociales en general, es una práctica que *desestabiliza* y conduce a interrogar y desnaturalizar las convenciones discursivas y los modos más estandarizados de la

comunicación. Por tanto, la literatura proporciona un tipo de experiencia decisiva para la formación de lectores.

B) Estrategias didácticas generales:

- **El paso ineludible y nodal de toda situación didáctica en la enseñanza de la lectura consiste en prever y propiciar el encuentro detenido y reflexivo de los alumnos con el texto.** La puesta en juego de los saberes previos del docente, o los de procedencia escolar y cultural en general, debe *postergarse* o ubicarse de modo que no reemplace la construcción activa de sentidos e interrogaciones que posibilita el encuentro con el texto.
- **La dificultad, la complejidad, la singularidad o las características inusuales de un texto** nunca deberían ser impedimento para considerar su selección para el trabajo con los alumnos. En este sentido, toda idea previa, ya adoptada, de *adecuación del texto al lector* merece ser siempre interrogada como riesgo de estandarización. En las selecciones de textos que preparemos para utilizar en la escuela, los docentes consideraremos textos a primera vista inusuales en la escuela, en ese ciclo o para ese año, textos ajenos a los cánones, ausentes de las nóminas y colecciones de los más leídos. Lo importante es siempre que, sean canónicos o no, ya utilizados o hasta ahora ajenos a la circulación escolar, **los textos con los que realmente se aprende a leer son los que, en lugar de confirmar lo que ya sé o creo saber, me enfrentan a la posibilidad de construir lo que no sabía o creía no saber.** “Este texto parece difícil, o *aún* difícil para estos niños en este año” es un estímulo para indagar la posibilidad de incluirlo en la selección a leer en el aula, de ningún modo una señal para excluirlo.
- Para todos los contenidos y todos los ámbitos y temáticas, propiciamos el trabajo en el aula y en manos de los niños, desde los primeros años de Primaria, con **textos de circulación social, es decir textos no escritos especialmente para niños ni para su uso escolar.** Al mismo tiempo, **la presencia de libros** diversos, de **diarios y revistas**, de textos en soportes digitales, etc. es insoslayable para la formación de lectores.

- Enseñar y aprender a leer en la escuela implica necesariamente desarrollar un **rol intensamente activo de la Biblioteca escolar**, tanto como de las conexiones de la planificación y los proyectos de docentes y alumnos con la Biblioteca y sus recursos.

Qué nos pasa cuando leemos (citas, notas, anécdotas)

Una docente de Prácticas del Lenguaje que trabaja en varias escuelas secundarias bonaerenses contó esta anécdota: se encontró, como tantas otras veces, en la sala de profesores de una escuela técnica, con su amiga la profesora de Filosofía. La vio ganada por el desánimo, y le preguntó qué le pasaba. “Es que... ¡No sé cómo hacer para que estos chicos lean textos de filosofía! Imaginate: van a ser técnicos químicos, electromecánicos, en construcciones... ¿Para qué quieren leer filosofía?”. A la profesora de Lengua y literatura que la escuchaba le salió decir, sin pensarlo apenas, “Y... tienen que leer filosofía... porque tienen que votar”, y después de una pausa agregó: “Tienen que aprender a ser ciudadanos, vecinos, socios de un club... Tienen que entender leyes y comprender los fundamentos de esas leyes. Supongo que alguien que leyó algo de filosofía comprende mejor... no sé... hasta el código de tránsito. Ni hablar de los Derechos Humanos, o las normas que establecen obligaciones y penas para el que no las cumple”. Se trataba, como puede verse, de un diálogo sobre lo que puede y lo que no puede cada cual: en el mundo en que vivimos, el que ha leído, el que lee y es capaz de leer textos complejos y diversos, *puede más*.

El escritor argentino Ricardo Piglia recordó no hace mucho una escena de la vida del “Che”. Fidel Castro, Ernesto Guevara y el resto del pequeño grupo de guerrilleros que iniciaría la Revolución Cubana acaba de desembarcar del *Granma*. Pero han sido emboscados por el ejército. Guevara está herido, piensa que va a morir, y entonces recuerda algo que ha leído: “Inmediatamente me puse a pensar en la mejor manera de morir en ese minuto en el que parecía todo perdido –escribiría más tarde el Che en los *Pasajes de la guerra revolucionaria*. Recordé un viejo cuento de Jack London, donde el protagonista apoyado en el tronco de un árbol, se dispone a acabar con dignidad su vida al saberse condenado a muerte, por congelación, en las zonas heladas de Alaska. Es la única imagen que recuerdo”. Piglia, por su parte, agrega: “Guevara encuentra en el personaje de London el modelo de cómo se debe morir [...]. La vida se completa con un sentido que se toma de lo que se ha leído en una ficción”.

En “La tardecita”, uno de sus mejores cuentos, Juan José Saer escribe: “San Agustín –o, a estar con algunos, el colectivo publicitario de la iglesia primitiva que conocemos con el nombre de San Agustín– pretende que fue escuchando un sermón de San Ambrosio que se convirtió al cristianismo, lo que es igual a que si hubiese sido leyéndolo, porque hasta entonces solo se leía en voz alta, de modo que un sermón era una simple lectura comentada, semejante a lo que hoy llamaríamos una conferencia, y hay que reconocer que casi todas las grandes iluminaciones, exaltaciones, conversiones o revelaciones de los tiempos modernos provienen de la lectura. [...] Existe siempre durante el acto de leer un momento, intenso y plácido a la vez, en el que la lectura se trasciende a sí misma, y en el que, por distintos caminos, el lector, descubriéndose en lo que lee, abandona el libro y se queda absorto en la parte ignorada de su propio ser que la lectura le ha revelado: desde cualquier punto, próximo o remoto, del tiempo o del espacio, lo escrito llega para avivar la llamita oscura de algo que, sin él saberlo tal vez, ardía ya en el lector”.

En su libro *Si esto es un hombre*, el escritor italiano Primo Levi narra los once meses durante los que permaneció cautivo, esclavizado y día tras día al borde de la muerte en uno de los campos de exterminio del nazismo. Levi sobrevivió a las cámaras de gas de Auschwitz y recuperó la libertad por una combinación de factores más o menos azarosos, por su inteligencia inquebrantable, porque en ciertos momentos clave algunos de los hombres con que se cruzó en ese infierno le regalaron tesoros de los que otros no se hubiesen desprendido jamás –una rodaja de pan, media manzana–, pero también porque había leído. En su relato, la literatura ocupa un sitio clave: en medio del libro, hacia los días de la primavera de 1943, Levi ubica un episodio de auténtica dicha –quizás el único dichoso– en medio de las memorias del lapso más atroz de su vida. Se trata del capítulo titulado “El canto de Ulises”, sobre cuyo final el narrador cree entrever, “en la intuición de un instante, tal vez el porqué de nuestro destino, de nuestro estar hoy aquí”. Mientras caminan acarreado juntos la marmita del rancho del mediodía, el *Pikolo* Jean –que habla con fluidez el alemán y el francés– pide a Levi que le enseñe italiano. Primo lo hace utilizando fragmentos del Canto XXV del *Infierno* que cuando niño ha aprendido de memoria en la escuela. En esos versos de la *Divina Comedia* que recuerda y recita Levi, Ulises narra la historia de su muerte. Dante nos ofrece el relato del funesto final y del castigo eterno que ha recibido el personaje homérico debido a su compulsión hacia el arrojo, a la insensatez del último y más temerario

de sus viajes: traspasar las columnas de Hércules –el estrecho de Gibraltar– para conocer la parte prohibida del mundo (Ulises navega por el Atlántico hasta las antípodas y se encuentra con la montaña del Purgatorio, vedada a ojos de los vivos, ante la que entonces naufraga y perece por designio divino). Pero en el testimonio de Levi, ese sentido explícito del texto se halla completamente trastocado, y no porque el autor –un italiano ilustrado– pudiese ignorar la interpretación casi universal y clásica de uno de los pasajes más célebres de la *Divina Comedia* que, evidentemente, se contaba entre sus preferidos. Se trata, en cambio, de una alteración substancial del significado del episodio producida por la rememoración del texto de Dante en medio de esa insostenible situación extrema: el sueño imposible de libertad por parte de un judío esclavizado en los campos de exterminio de Hitler. La substitución del significado del texto que, sin presentarla en lo absoluto como tal, Levi recuerda haber hecho durante la caminata, es muy clara: Ulises es quien, fuerte y audaz, ha roto una atadura y se ha lanzado a sí mismo “más allá de una barrera”. “Nosotros –agrega Levi– conocemos bien ese impulso”. El lector de *Si esto es un hombre* ya sabe bien que “nosotros” significa los condenados, los no-hombres, los muertos vivos de Auschwitz. Y que la “barrera” es el cerco electrificado del campo. De entre los versos y fragmentos que –a diferencia de otros que no puede reconstruir– Levi recuerda bien mientras camina con su amigo enseñándole la lengua del Dante, está el que reza: “*misi me per l’alto mare aperto*”, “por el alta mar abierta aventurarme”:

“De este sí, de este estoy seguro, estoy en condiciones de explicárselo a *Pikolo*, de distinguir por qué *misi me* no es *je me mis*, es mucho más fuerte y más audaz, es una atadura rota, es lanzarse a sí mismo más allá de una barrera, nosotros conocemos bien ese impulso. La alta mar abierta: *Pikolo* ha viajado por mar y sabe lo que quiere decir, es cuando el horizonte se cierra sobre sí mismo, libre, recto y simple, y no hay más que olor a mar: dulce cosa ferozmente lejana”.

El recuerdo de lo que ha leído sumerge a Primo Levi en un desafío imaginario pero emocionalmente poderoso e indeleble contra la sensatez, contra el miedo y contra la derrota, igual al traspasar el *non plus ultra* de Hércules en el umbral del Mediterráneo. Sobrevivir, escapar, comer, contar lo sucedido son imperativos que el preso redescubre con fervorosa urgencia, como por primera vez; resultan consecuencias libertarias del argumento con que Ulises arenga a sus viejos marineros como a una fila de judíos que, aun estragados por la barbarie nazi, no quisieran resignarse a las cámaras de gas: “No fuisteis hechos para vivir

como animales / sino para perseguir la virtud y el conocimiento”. En la relectura mental de Primo Levi cautivo en Auschwitz, la arenga del rey de Ítaca para convencer a sus hombres de transgredir la prohibición suena “como si yo lo sintiese también por vez primera: como un toque de clarín, como la voz de Dios. Por un momento, he olvidado quién soy y dónde estoy”. *Misi me*: fuera de mí, soy Ulises arrojándome al otro lado de las alambradas.

Sería ridículo y escandaloso suponer que Levi escapó de la aniquilación solo por haber frecuentado la *Divina Comedia* en la escuela. Sin embargo, no es menos cierto que, debido a esa lectura atesorada en su memoria, pudo sentir intensamente que volvía a ser un hombre en medio de la peor bestialización y del genocidio.

Cómo usar estos materiales y conseguir los textos

Lo que los lectores tienen ante sí quiere ser un borrador de trabajo, una herramienta, un conjunto de propuestas para su consideración y su uso. No se trata de una serie de prescripciones, ni de un método. Fue escrito pensando especialmente en los docentes, y por supuesto puede ser empleado –tanto individual como colectivamente– para reflexionar, planificar y llevar a cabo situaciones didácticas, sea que se tomen las propuestas como están, sea que se las modifique a criterio de cada lector, sea que se decida inventar otras por aproximación o por diferencia.

El lector verá que algunos tramos son predominantemente teóricos, otros más bien didácticos, aunque conviene advertir que vamos y venimos de un aspecto al otro todo el tiempo. Hay apartados teóricos que abundan en ejemplos, casos y estrategias didácticas; y a la inversa, los segmentos donde se particulariza más en situaciones singulares de clase se dejan atravesar siempre por los problemas teóricos o las concepciones didácticas del Programa.

Buena parte de los textos que proponemos para su lectura y trabajo en la escuela se hallan con frecuencia en bibliotecas públicas y escolares, o en sitios web autorizados y fiables. Los docentes que deseen recibir ejemplares de algunos de estos textos porque no los consiguen por otro medio, pueden escribir a leerenlaescuela@gmail.com

II. Leer literatura en la escuela

Cada vez que se reflexiona sobre el espacio de literatura en la escuela aparecen casi inevitablemente dos preguntas estrechamente relacionadas:

- ¿Cómo salvaguardar en la escuela la experiencia de placer que la literatura suele deparar?
- ¿Qué modos de leer literatura son posibles, cuáles los más usuales, cuáles preferibles?

1. Muchísimo más que placer

1.1 Efectos y afecciones

¿Quién diría nomás que es placer lo que se experimenta leyendo *Antígona* de Sófocles, las últimas escenas de *Romeo y Julieta*, el llanto de Sancho Panza ante el lecho de Don Quijote moribundo, las *Coplas* de Manrique a la muerte de su padre, las repetidas *ilusiones* una y otra vez *perdidas* de tantos personajes de Balzac, la parte de la vida de Raskolnikov que se nos narra en *Crimen y castigo* o la de La Maga en *Rayuela*? Y eso para no hablar de Kafka o de Lovecraft, de Beckett o de Faulkner, de Borges o de Saer, entre tantos.

Agreguemos solo un ejemplo muy conocido del canon de la literatura infantil argentina: “Monigote en la arena”, de Laura Devetach, que por supuesto es un texto escrito para niños; es una reescritura del motivo clásico del *carpe diem*, es decir es un texto sobre la finitud humana y sobre la fatalidad de nuestra condición mortal. Por supuesto, en algunos momentos ese cuento produce estados emocionales que asociamos con la palabra placer, pero el efecto de conjunto del relato *nos afecta* de un modo que sería demasiado equívoco llamar placer.

La propuesta del Programa Provincial de Lectura en la Escuela se sostiene, entre otras, sobre la convicción de que la noción de placer *le queda chica* a la experiencia literaria y artística. En efecto, los textos literarios pueden procurar algo del orden de lo que llamamos placer, y también otras experiencias emocionales que solemos considerar benéficas:

distracción, entretenimiento, consuelo, olvido o evasión temporaria de lo real. Hace siglos, nuestra cultura asimiló de diversos modos un imaginario poderoso y muy extendido que vincula estrechamente la literatura con la idea de belleza, por una parte, y con la función de entretenimiento en los momentos de ocio, por otra. Pero la literatura suele producir una madeja de efectos y de experiencias mucho más amplia y diversa que ese placer asociado más o menos implícitamente a las nociones de belleza y de disfrute del ocio. Leer poemas, cuentos o novelas puede inquietar, perturbar, producir curiosidad o incluso diversas formas del temor. Hay momentos en que los textos literarios producen sorpresa, extrañamiento, confusión, incertidumbre. Otros en que incluso nos contrarían y fastidian, nos provocan ansiedad o nos crispan por la postergación reiterada del alivio que produce una revelación que se demora (algo que sabían muy bien los escritores de novelas por entregas o de relatos policiales, cuando cortaban un capítulo justo en el momento en que parecía que iba a suceder o a saberse algo decisivo en la trama). Las formas de la decepción, del displacer, del dolor, de la melancolía, de la conmiseración, de la pena, pero también de la aprensión, del recelo, del rechazo, de la excitación insatisfecha y hasta de la repugnancia que produce la literatura son muchas. Como se sabe, parece que no hay lector de la *Divina Comedia* del Dante que no se haya interesado mucho más por el “Infierno” que por el “Paraíso”. Se dirá, en cambio, que la literatura humorística y, en general, los textos cómicos producen casi exclusivamente el placer de la risa; pero todos los que han reflexionado un poco sobre el asunto –teóricos de la literatura o simples lectores agudos– han advertido que el humor es una facultad humana compleja, autocontradictoria en cierto sentido, porque no solo nos hace reír sino que –sobre todo– nos obliga a notar *eso* de lo que somos capaces de reírnos: el humor invierte en la ficción y para un tercero –el lector, el espectador– la valencia de lo que en la realidad de lo vivido no tiene nada de gracioso, placentero ni festivo. Se ha dicho: cuando nos hace reír, la comedia pone sobre el tapete el espesor a veces insospechado de nuestras perversiones, de nuestra inexcusable dimensión sádica o sadomasoquista, para decirlo con figuras que inventó el psicoanálisis. O, si se quiere, el humor no es tanto lo que nos hace reír como lo que hace visible una escondida intimidad entre la risa y el espanto.

Es difícil englobar todos estos efectos en una noción, pero tal vez podríamos decir que –lejos de procurarnos solamente placer– la literatura *nos afecta* de maneras muy diversas, a menudo imprevisibles o insospechadas.

1.2 “Los límites de mi mundo”

Como sabemos, a esas *afecciones* hay que agregar además los efectos del arte que suelen reconocerse como los de tipo intelectual o cognitivo. Y no solo porque la literatura –esa gran enciclopedia de la cultura– sea vehículo de información y de incontables saberes sociales, históricos, científicos (los historiadores de la vida privada, de las costumbres y de los modos de imaginar y pensar de épocas pasadas conocen bien esa utilidad de la literatura como documento histórico). La literatura es además una serie de prácticas o de dispositivos que, trabajando la materia verbal, también producen divergencias, problematizaciones y modalidades especialmente complejas de algunas de nuestras matrices mentales constitutivas: es decir, mediante lo que *les hacen* a esas matrices mientras *las trabajan*, la literatura y el arte *discuten* y enriquecen nuestros modos de concebir y de vivir la temporalidad, el espacio, la causalidad y, en general, las relaciones entre subjetividad y mundo. Veamos unos pocos ejemplos:

- ¿Qué hacía Gustavo Adolfo Bécquer cuando, en lugar de escribir “El arpa se veía silenciosa y cubierta de polvo en el ángulo oscuro del salón, tal vez olvidada de su dueño”, escribió en cambio “Del salón en el ángulo oscuro / de su dueño tal vez olvidada / silenciosa y cubierta de polvo / veíase el arpa”? Por supuesto, usaba un procedimiento poético conocido, consistente en adoptar el orden sintáctico usual de una lengua (el latín principalmente) para escribir en otra, la propia, el español. Pero al hacerlo, daba vueltas o *desordenaba* precisamente un orden, es decir un modo de ver y organizar el mundo al hablarlo, que los hablantes del español tomamos por natural, es decir que no problematizamos ni discutimos. El procedimiento mostraba, digamos, que de nuestros modos de hablar dependen en buena medida nuestros modos de percibir los objetos y los lugares, de jerarquizarlos en una perspectiva particular y siempre construida por el habla del que mira. La poesía en general focaliza su trato con el lenguaje en las propiedades significantes de la lengua como voz, como materia tangible: al otorgar prioridad al ritmo y a la sugestión que el sonido de las palabras pueda provocar, aprovecha la proximidad entre lenguaje y música y, al mismo tiempo, separa y des-automatiza las convenciones que fusionan un vocablo con un significado.

- Para referirse a los murciélagos, Góngora escribió en uno de sus poemas “infame turba de nocturnas aves”: el procedimiento rítmico –en este caso la aliteración– hace que dejemos de prestar atención a un significado unívoco y simple del discurso y quedemos capturados en la materialidad musical de las palabras y, más que en el sentido, en la atmósfera emocional que produce.
- Tomemos el caso de lo que conocemos como trama o puesta en intriga de los relatos. ¿Por qué sucede con tanta intensidad en la narrativa literaria lo que se llama *discronía* o *decronologización*, algo que vemos con una frecuencia notablemente menor en los discursos considerados correctamente contruidos, ordenados, normalizados? La literatura, como luego el cine, es experta en alterar, a veces severamente, el orden cronológico-causal de los acontecimientos. Da saltos hacia atrás y hacia delante, se desvía o se *sale de línea*, suspende el hilo principal de la historia para introducir segundas o terceras historias aparentemente secundarias o paralelas, etc. Por supuesto, esa estructuración (o des-estructuración) de la narrativa es una configuración de la experiencia: propone, por el modo en que está escrita, algo así como una hipótesis antropológica según la cual nuestra relación con el tiempo no es lineal sino múltiple, anacrónica o poli-crónica; hace ver que en la experiencia real, tal como la vivimos, se cruzan y superponen, en combinaciones distintas cada vez, el presente, los diversos momentos del pasado y las expectativas sobre el porvenir. Cuando la narrativa cambia de punto de vista, cuando entrega la voz de la narración al soliloquio, al llamado “fluir de conciencia” o a la sucesión asociativa de imágenes de un personaje, materializa los ritmos y velocidades cambiantes y a veces discontinuas en que vivimos realmente nuestra relación con la temporalidad.

De modo que la literatura, además de afectarnos, es capaz –no con argumentos sino en su *hechura*– de ensanchar nuestro saber acerca del espesor de la realidad. Un filósofo austríaco muy interesado en los enigmas del lenguaje escribió: “los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo”. Según lo que venimos planteando, la literatura siempre ampliaría y desplazaría, entonces, los límites de nuestro mundo.

Afecciones, ampliación de mundo. Muchísimo más que placer, sin dudas.

2. Modos de leer literatura

2.1 Primero, leer *sin saber*

Dado que la propuesta para la escolaridad básica es que los niños ejerzan diversas prácticas de lectura, entre ellas las prácticas de lectura literaria,¹ intentaremos responder a estos interrogantes a partir de dos ejes de reflexión que son, a su vez, las dos estrategias principales de esta propuesta:

- 1) Pensar acerca de los modos en que adultos y niños nos relacionamos con escritos que nuestra cultura considera “literarios”, tanto fuera del aula como dentro de ella. Es decir que nos detendremos a observar cómo se receptiona “lo literario”.
- 2) En la situación de lectura de literatura en la escuela, nunca antepondremos la intermediación de saberes previos del docente o de *lo escolar* acerca de la literatura. En cambio, procuraremos prever y propiciar que todas las situaciones y secuencias didácticas planificadas y desarrolladas para la *enseñanza* de la literatura pongan el **énfasis en los textos y en los efectos que los textos produzcan sobre las predisposiciones y saberes previos de los estudiantes** (predisposiciones emotivas, imaginarias, actitudinales, etc., saberes comunicativos, lingüísticos, culturales, ideológicos, etc.). Para ello la lectura estará orientada a **advertir y reflexionar acerca de las configuraciones diferenciales del texto artístico** respecto de otras prácticas verbales. Esto implica enfocar los textos literarios y los efectos que provocan como **acontecimientos que desbordan las convenciones de la comunicación más estandarizada** y que problematizan los modos usuales de la reproducción social de sentidos.

Este enfoque conduce, a la vez, a comparar y contrastar el espesor particular del texto artístico con las prácticas discursivas sociales de propósito predominantemente pragmático, comunicacional y/o reproductivo, escritas u orales.

Otros aspectos, por supuesto, deben ser tenidos en cuenta (contextos, tradiciones, poéticas y biografías de los autores, géneros literarios, etc.), y es no solo inevitable sino también necesario que lo sean, como veremos más adelante en algunos ejemplos. Pero lo que proponemos es que el encuentro detenido con el texto nunca quede supeditado a la puesta en escena de saberes previos a ese encuentro. Es decir, que estos saberes de la crítica textual, de las teorías de los géneros literarios, de la historia literaria y cultural, de las biografías de los escritores o de las teorías del discurso **no predominen sobre los efectos singulares que el**

¹ Véase “Formarse como lector de literatura” en Primer y Segundo Ciclo en DGCE, Diseño Curricular para la Educación Primaria. La Plata. 2007.

encuentro con el texto pueda producir, sino que –a la inversa– vayan a la saga de esos efectos o estén a su servicio. Si tales efectos se producen y son expresados, comentados, interrogados, discutidos, razonados y *procesados* en la comunidad de lectores que conforman los niños y el docente, los saberes externos a esa experiencia podrán enriquecerla sin reducirla ni reemplazarla.

Pensemos los dos ejes de esta estrategia general a la luz de algunos ejemplos a partir de textos conocidos:

- “Nuestro Canuto” de Ema Wolf: Antes de la última versión de este cuento (en una reedición del 2009, la autora corrigió o retocó algunas pocas frases, entre ellas la primera), el inicio del relato –uno de los más leídos en la escuela argentina– decía: “En el pueblo todos tenemos un perro”. Cualquier lector del texto que recuerde lo principal de la historia, sabe que se trata de un perro (uno solo) que pertenece al conjunto de los habitantes del pueblo, que vive y come un día en cada casa. Pero sabemos eso unas cuantas líneas después del comienzo, mientras que la primera frase nos mantiene suspendidos en una incertidumbre, en la imposibilidad de fijar una interpretación, muy próximo al malentendido: “En el pueblo todos tenemos un perro”. ¿Quiere decir que todos, es decir cada uno de los habitantes del pueblo, sin excepción, tiene un perro, y que por tanto hay tantos perros como habitantes, o tantos como familias? Esa sería una conjetura más acorde con el sentido común, con la expectativa más probable por parte del lector. Pero luego sabemos que es una suposición errónea. La frase quiere decir algo mucho menos usual, menos esperable: que en el pueblo hay *un* perro, y que sus amos o dueños son todos los pobladores y no uno solo. Ahora bien: ¿por qué el texto se inicia de ese modo ambiguo, por qué posterga la posibilidad de interpretar de modo unívoco el sentido de esa primera frase? Ensayemos una respuesta, sabiendo que nunca podremos tomarla por definitiva: la escritora *sacrificó* la precisión semántica de la frase porque para la imaginación *política* de este cuento es muy importante la idea de que la colectividad de los pobladores es una unidad sin defecto en tanto tal, propiciada (encadenada) por el perro (¿Lo hizo deliberadamente? ¿O en cambio *le salió* escribirlo así? Y si este es el caso ¿puede decirse que su ideología sobre los lazos comunitarios operó en su escritura de un modo *inconsciente*, como si le hubiese conducido la mano al escribir? Lo más interesante del caso es que son todas preguntas sin respuestas más que muy conjeturales). De acuerdo a eso, la escritora necesitaba precisamente reforzar la unificación de la primera persona del plural que narra (“tenemos”) con un sujeto universal,

es decir que no dejase a nadie fuera: ni muchos, ni unos cuantos, ni algunos, sino “todos”. En tal caso, lo que el cuento pone en escena, lo que dice no con explicaciones sino mediante el modo en que está escrito, es que a veces las formas usuales del lenguaje –sus formas convencionalizadas– son insuficientes para expresar la intensidad o la singularidad de ciertas ideas, concepciones o imágenes. Que a veces es inevitable (y es lo que sucede en el arte literario) distorsionar, forzar, desviar las correlaciones establecidas entre el orden de las palabras y el orden de las cosas. Porque en el orden de las cosas –en una experiencia nueva, en un mundo inédito imaginado por nuestros deseos– surge algo que aún no tiene nombre, algo que no ha sido hablado aún por el orden de las palabras que conocemos.

→ Para el caso de este relato, el uso de la estrategia que proponemos puede consistir en que el docente intervenga apenas para hacer que la puesta en común de la lectura por parte de los niños *se detenga* en esta frase inicial o *vuelva* a ella una vez leído el cuento hasta el final, para interrogarla y contrastarla con los modos más corrientes del habla. Es decir, postergar la explicitación de los saberes gramaticales y lingüísticos que utilizamos para formular la posible interpretación de la frase que desarrollamos antes, *esperando* que sean los niños quienes noten la distorsión, e incluso que se aproximen a esa misma interpretación o a otras, ejerciendo ellos mismos la contrastación entre el texto y sus competencias como hablantes del idioma.

- “Casa tomada” de Julio Cortázar: un docente de sexto año de una escuela primaria nos explicaba que la dificultad de interpretación que ofrecía ese cuento a los niños comenzaba a destrabarse cuando, ante la incertidumbre que la historia abre en el lector, él explicaba que había que leer el relato a la luz de un “contexto” específico, el contexto del peronismo como irrupción de un “otro” amenazante en la placidez de la vida burguesa de una pareja de hermanos vinculados a la lectura y la cultura letrada. Que el cuento, en fin, era una especie de alegoría del temor de los intelectuales ante la irrupción de las masas en la vida política, social y cultural argentina. Ese docente tenía razón, por supuesto “Casa tomada” puede ser leído de ese modo, y de hecho se lo ha leído así por parte de reconocidos especialistas. Pero no es menos cierto que la intervención del docente funcionaba como *tabla de salvación pedagógica*: ante la indeterminación de sentido que el texto abre, ante los riesgos de una pluralidad indecible de interpretaciones divergentes que podría provocar la lectura, el docente elige *anclar el relato en un sentido* definido y socialmente ya sabido y

establecido –en lugar de abrir un espacio para la circulación compartida de esas interrogaciones de apariencia irresoluble.

Por supuesto, hay otros modos de *reducir* el texto y *detener* la actividad que el lector es capaz de desatar cada vez que lo lee –actividad esta siempre imprevisible y singular. El docente, por ejemplo, podría haber antecedido la lectura del cuento con una exposición acerca del “género fantástico”, de sus convenciones, y de las modalidades del relato fantástico en Julio Cortázar. En ese caso, sus estudiantes hubiesen dispuesto de una respuesta de antemano, ya sabida, al momento de encontrarse –durante la lectura– con la incertidumbre enigmática que el texto de Cortázar deja sin resolver. En los dos casos, lo que queda suprimido por la intervención docente es la lectura misma, porque el sentido que atribuimos al relato no es efecto de nuestro encuentro lector con él, sino un saber previo, cristalizado, que otro nos ha provisto.

→ Lo que propone la estrategia que aquí priorizamos para este caso sería, sencillamente, planificar una primera fase de la o las clases donde se trabaje con “Casa tomada”, en que se exploren e interroguen únicamente las experiencias derivadas del encuentro entre el texto y los estudiantes; por supuesto, todos ellos harán intervenir en ese encuentro con el texto algunos saberes previos de que disponen. Pero lo importante es que el docente coordine una primera fase de construcción colectiva de lectura e *interpretación* donde no predominen el peso reductivo o la *clausura* que pueden producir los saberes previos, especialmente aquellos que de modo visible proceden menos de una genuina experiencia de lectura anterior que de alguna enseñanza o información escolar o cultural ajena a la iniciativa productiva del niño (“ah, lo que pasa es que es un cuento fantástico. Vimos literatura fantástica con la *seño* del año pasado”). Un modo de encarar esto es focalizar la lectura sobre lo que el texto dice, sobre cómo lo dice, y sobre lo que el texto no dice; es decir, restringir esa primera fase a los efectos de la lectura en la lengua de los niños: en sus saberes, competencias y predisposiciones lingüísticas y discursivas. O, dicho de otro modo, en el efecto del texto sobre *los modos conocidos de darnos y organizarnos mundo* por el lenguaje.

- El comienzo de *Don Quijote*: incontables lectores hispanohablantes recordamos cómo comienza la monumental novela de Miguel de Cervantes: “En un lugar de la Mancha, de cuyo nombre no quiero acordarme...”. Ha habido muchísimas especulaciones acerca de ese inicio, pero lo cierto es que hace siglos *no sabemos* a ciencia cierta dos cosas: una, por qué motivo no quería acordarse; otra, por qué Cervantes escribió “no quiero” en lugar de,

pongamos por caso, “no puedo”, o “preferiría no acordarme”. Y esa elección de Cervantes marca –en el umbral mismo del texto– su carácter literario, porque provoca una divergencia y, por tanto, una incomodidad, respecto del sentido común, es decir respecto de los modos usuales y aceptados de hablar y de pensar un mundo. En este caso, el texto de Cervantes está desfasado respecto de las concepciones más corrientes sobre la memoria. Si el texto hubiese sido pronunciado a viva voz en una conversación, por ejemplo, es posible que se hubiese impuesto una interpretación usual de frases como esa, como cuando decimos: “Mirá: no quiero ni acordarme de ese lugar”. Todos sabemos que frases como esa responden a una convención y que significan más o menos esto: *quisiera* no recordarlo; por supuesto que me acuerdo de ese lugar, pero desearía no recordarlo. El recuerdo de ese lugar me fastidia, o me daña de algún modo. Ahora bien: en el libro de Cervantes, claro, la frase no está dicha solamente sino escrita, y la entonación vocal que podría orientar su sentido y volverlo menos inseguro, entonces, está completamente ausente. Podemos suponer, aunque sin estar nunca seguros, que el narrador quiere dejarnos sospechar que en ese “lugar de la Mancha” ha tenido algún problema, alguna desgracia. Pero también, de hecho, lo que el texto no impide leer es una idea en principio ajena al sentido común: que el olvido pueda ser voluntario (en efecto, la frase de Cervantes puede interpretarse, también, así: si quisiera, podría acordarme del nombre de ese lugar, pero no lo recuerdo porque no quiero; pero todos sabemos que no hay mejor modo de fijar un recuerdo que proponerse empecinadamente olvidarlo). Por supuesto, todas estas conjeturas o ensayos de lectura de la frase pueden discutirse, pero la cuestión principal es que no podemos dejar de discutirlos desde hace siglos. La cuestión es que –precisamente porque la frase ha quedado escrita y es releída indefinidamente– su *discutibilidad* es crónica. Es decir, su sentido fue, es y será indecible o por lo menos, como dicen los semiólogos, pluriséptico. Pero persistamos en el espíritu de contradicción, y retrocedamos: digamos que no es obvio pero sí más que razonable entender que Cervantes quiso decir “mejor ni me hablen de ese lugar de la Mancha, no quiero ni acordarme de su nombre”. Asumamos por un momento que ese es el sentido claramente preferible de la frase. Pues bien: ¿por qué en una novela con episodios decisivos que se desarrollan precisamente en ese lugar de la Mancha, el narrador nos dice que ni acordarse quiere de su nombre, pero nunca nos explica por qué? ¿Por qué esa reticencia, ese vacío, esa laguna informativa – además– en un relato que prodiga detalles, circunstancias, incontables nombres de lugares y personajes durante más de mil páginas? ¿Por qué ese silencio –además– por parte de un narrador que en otros numerosos tramos del libro expresa con pormenores sus opiniones, sus

puntos de vista y hasta las circunstancias que le permitieron componer la obra, que lo condujeron a escribir la segunda parte, etcétera?

El comentario precedente no intenta convencer al lector de este documento acerca de que uno u otro modo de leer esa frase de Cervantes sea el preferible. Lo que nos interesa es destacar que llamamos literatura a una práctica del arte de escribir en la que siempre hace su aparición una *divergencia* o una *problematización*. La literatura diverge de nuestros modos usuales de hablar y de pensar el mundo (y mantiene, crónica, esa *divergencia*, capaz de actualizarse en cada nueva lectura). La literatura problematiza las relaciones que damos por no problemáticas entre las palabras y los sentidos, entre lo que decimos y lo que experimentamos (y mantiene, crónico, ese carácter problemático, capaz de actualizarse en cada nueva lectura). La poeta y narradora argentina María Negroni escribió que “la poesía es una epistemología del no saber”. Algo así como el conocimiento no acerca de algo que alguien sabe y otros ignoran, sino acerca de lo que no sabemos. Los ejemplos de Cortázar y Cervantes pueden servirnos para utilizar esa hipótesis de trabajo: la literatura –a diferencia de lo que sucede con mayor frecuencia con el resto de los usos del lenguaje– nos pone frente a las indeterminaciones, las incertidumbres, las grietas o los *agujeros negros* de nuestro propio lenguaje-mundo. Por tanto, nos dice algo, nos hace ver, o –mejor– nos hace ver que no vemos, algo que desconocíamos de nosotros mismos.

→ Por eso, el punto nodal de la estrategia didáctica general que proponemos aquí es, como decíamos antes, *focalizar y privilegiar* en la clase de Literatura el encuentro del estudiante, en tanto lector, con el texto y solo con el texto, y demorar, explorar y confiar en ese encuentro durante el mayor lapso posible. Supongamos un aula de literatura en que se está leyendo el primer capítulo del *Quijote*, o una adaptación para niños que no obstante retome literalmente la primera frase, “En un lugar de la Mancha, de cuyo nombre no quiero acordarme...”; si la pregunta “¿por qué dice que no quiere acordarse?” no es planteada por uno de los niños, puede formularla el docente, y *detener* la clase allí, hasta que los alumnos formulen por lo menos algunas conjeturas. Es posible, en un caso como este (según el año y la edad de los niños), que algunos propongan respuestas *fantasiosas* para el interrogante, es decir respuestas para las que no hay indicio alguno en el texto: “A lo mejor en ese lugar perdió una pelea con su peor enemigo, y toda la gente de ese lugar vio cómo lo vencían, y se rieron de él”, “seguro que en ese lugar conoció a una novia que tenía, que lo dejó y se fue con su mejor amigo”, “lo que pasa es que ese lugar no tenía nombre”. Ante respuestas como

esas, el docente puede intervenir con una pregunta del tipo: “¿lo decís porque en el cuento encontrás alguna *pista* para sospechar que es por eso que no quiere acordarse?”.

Este tipo de estrategia didáctica puede resultar muy productiva por dos razones:

a- Siempre es importante en el aula de literatura generar un contexto que permita que los niños *desaten* y den curso a las ocurrencias de la imaginación, más o menos caprichosas, más o menos asociativas; es algo que sucede normalmente en la lectura, en cualquier contexto, escolar o no.

b- Mediante un regreso intermitente y constante al texto, es igualmente importante propiciar que los niños noten cuándo las ocurrencias que acaban de expresar toman como punto de partida una señal o indicio escrito en el texto, y cuándo no. Para el caso, puede verse lo importante de este trabajo de contrastación: cuando adviertan que nada en el texto sugiere que en ese lugar de la Mancha el narrador padeció tal o cual contratiempo, los niños notarán que el texto de Cervantes activa la imaginación conjetural *precisamente porque* el texto mismo *impide que sepamos* por qué el narrador no quiere acordarse del nombre de ese lugar de la Mancha. Y resulta muy relevante y revelador que los niños lectores de literatura descubran que un narrador, que sabe muchísimas cosas y las escribe, no sepa él mismo algo (porque no quiere acordarse), o no quiera que los lectores lo sepamos.

2.2 Los saberes del lector social

Por supuesto, la estrategia mencionada es un instrumento de trabajo, algo así como una apuesta o un horizonte que sea capaz de contrabalancear –por la voluntad de propósitos del docente– lo que suele suceder casi indefectiblemente en tantas situaciones reales de lectura: que los propios alumnos, aun los de los primeros años de la escuela primaria, han incorporado o adoptado ya saberes culturales previos acerca de la literatura, y que los ponen en juego durante el encuentro con un texto que leen por primera vez. Entre esos saberes se cuentan los modos en que todos, niños y adultos, en tanto lectores legos, nos relacionamos con escritos literarios tanto dentro del aula como fuera de ella. Trabajar a partir de la estrategia general que proponemos aquí es hacerlo sabiendo que, durante el proceso, será suspendida y retomada, retomada y vuelta a suspender por la intervención de esos saberes, que a veces son preconceptos pero otras derivan de genuinas experiencias de lectura

anteriores. Por supuesto, descartar esos saberes o imponer su postergación en situaciones concretas de aula resultaría no solo artificial sino también, en no pocas oportunidades, perjudicial para el proceso mismo de la experiencia de la lectura literaria. Se trataría por eso, si se quiere, de **una estrategia en tensión**, o de **un avance en vaivén entre suspenderse en la interrogación y dirigirse hacia las respuestas, entre la incertidumbre y las determinaciones, entre la exploración y el hallazgo, entre lo abierto y lo concluido**.

Como punto de partida para comprender y explorar las posibilidades de esta estrategia en tensión, reflexionaremos sobre situaciones que se produjeron durante una capacitación del Programa Provincial de Lectura durante 2009, y en otros trabajos de exploración y experiencias en aula. Estos ejemplos permiten problematizar el lugar que encuentran en el aula los diferentes modos de leer literatura.

2.2.1 La autoridad de la firma

En uno de los encuentros de capacitación mencionada, destinado a docentes de escuela primaria, se propuso la lectura de algunos textos y fragmentos, con el objetivo de pensar “lo literario”. Para eso los participantes debían conjeturar dónde podían haber sido publicados y separar aquellos textos que suponían literarios de los que creían no serlo. Por ello se borraron las referencias bibliográficas de los textos. El ejercicio tenía un propósito didáctico: pensar en los criterios por los que nos guiamos para identificar un escrito.

Entre los textos se encontraba uno titulado “La mandrágora”, que iniciaba del siguiente modo:

“Como el Boramez, la planta llamada Mandrágora confina con el reino animal, porque grita cuando la arrancan; ese grito puede enloquecer a quienes lo escuchan (Romeo y Julieta, IV, 3). Pitágoras la llamó "antropomorfa"; el agrónomo latino Lucio Columela, "semi-homo", y Alberto Magno pudo escribir que las mandrágoras figuran la humanidad con la distinción de los sexos. Antes, Plinio había dicho que la Mandrágora blanca es el macho y la negra es la hembra. También, que quienes la recogen trazan alrededor tres círculos con la espada y miran al poniente; el olor de las hojas es tan fuerte que suele dejar mudas a las personas”.

Una de las docentes rápidamente reconoció que el texto fue escrito por Jorge Luis Borges. Comentó al resto del grupo que se encontraba en *El libro de los seres imaginarios* que en alguna oportunidad había leído. Si bien la copia utilizada en el ejercicio no consignaba el nombre del autor, la maestra, al recordar a quién pertenecía, no dudó en identificarlo ante el resto de los participantes como un texto literario. Esta docente se guió por uno de los modos en que se receptiona lo literario en nuestra cultura: es el nombre del autor reconocido socialmente como escritor de ficciones, poemas, dramas o ensayos, digamos, lo que garantiza la pertenencia de ese texto a la literatura. Fue el efecto de firma el condicionante cultural para atribuirle el carácter de literario a un escrito.

En el aula, no podemos ignorar esta manera de receptionar el texto, que le otorga estatus o identidad literaria por el reconocimiento del autor. Se trata, en cambio, de preguntarnos como docentes de qué modo podemos aprovechar esa disposición previa para desplegar la estrategia didáctica general aquí propuesta. Lo que podemos hacer cuando aparece en el aula el saber sobre la firma de autor –su reconocimiento– es ingresar a la lectura del texto a partir de esas firmas que los niños conozcan, deseen o sugieran. A partir del nombre de autora o autor, ir antes que nada al texto (y no a la biografía, o al género, por ejemplo, aspectos que pueden introducirse con resultados más enriquecedores si antes se ha propiciado un intenso encuentro con el texto).

El ingreso por la firma, entonces, puede funcionar como un encadenador de textos, de uno que ya leímos a otro que aún no, y así sucesivamente. De modo que conviene tener en cuenta que el ingreso por el nombre del autor suele devolvernos al vínculo con el texto y a la comparación entre textos.

Otra de las participantes de la capacitación, maestra de 4º año, estaba preocupada por garantizar a sus niños algo así como un acervo o patrimonio cultural. Sus alumnos son niños que viven en un barrio desfavorecido y que pertenecen a familias de padres desocupados u ocupados en trabajos temporarios. Por eso, para aproximarlos a los considerados “clásicos de la literatura occidental”, decidió compartir la lectura de una conocida escritora de libros para niños, Adela Basch, que revisita y reescribe autores, motivos narrativos y obras clásicas. Basch escribe piezas teatrales con un fuerte toque humorístico. La obra que decidió leer la docente se titula *Abran cancha que aquí viene don Quijote de la Mancha*. Alrededor de su lectura, Laura, la maestra, presentaba a Cervantes, recuperando características de los personajes, y estableciendo puntos de contacto con la obra de referencia. La docente buscaba así una manera de resolver la distancia cultural de sus alumnos con la cultura *legitimada* y

halló una favorable recepción. Ahora bien: a medida que iba avanzando en el relato sintió la necesidad de volver a la motivación de la firma autoral, pero una de sus principales estrategias para hacerlo fue la de focalizar en el estilo de la escritora. Así es que decidió incorporar intervenciones relativas no propiamente a la persona de Adela Bach sino referidas a los textos que llevan su firma, es decir a una manera de escribir. Durante los espacios de intercambio posteriores a la lectura compartida de cada capítulo se detuvieron no solo en la historia sino también en la manera en que estaba narrada. La siguiente lectura que propuso fue de la misma autora, porque continuaba con su convicción de introducir ciertos saberes de los clásicos de la literatura, mientras proseguía con la exploración del *estilo* a través de la comparación entre un texto y otro.

En esta secuencia de trabajo con los textos de Bach, entonces, podemos ver que un saber cultural insoslayable en el trato con obras escritas –la autografía, la autoría– puede *ser negociado* con la estrategia general propuesta aquí: las decisiones de esta docente no funcionaron como un modo de salir del texto y reducirlo a características personales de la autora, a circunstancias de su biografía, de su formación intelectual o de su talento artístico. Por el contrario, la firma funcionó como motivo e impulso para leer otros textos, con la expectativa de que produjesen experiencias semejantes a las provocadas por el texto ya leído. Leer varias obras de un autor permite establecer rasgos comunes entre una obra y otra, pero también diferencias. Esto último puede ser importante porque –no interesa que se haga explícito o no en la clase– *debilita* o relativiza la figuración social del autor como un sujeto de identidad estable. “Tiene que ser bueno, tendrá seguro tales méritos de estilo, etc., ya que lleva la firma de Fulano”: es el modo reductivo en que a veces funciona la autoridad que la cultura atribuye a la firma de autor, y que suele conducir a una *clausura* de la lectura, a la *supresión* de la lectura en tanto encuentro con la singularidad inesperada y productiva –novedosa– del texto. No es de ninguna manera un disparate decir que el Oscar Wilde de *El gigante egoísta* no es el mismo que el Oscar Wilde que escribió y firmó *El retrato de Dorian Grey*; o que el Cervantes de *Don Quijote* no es el mismo autor que el Cervantes de *Trabajos de Persiles y Sigismunda*; dos de los títulos más célebres de Herman Melville, *Bartleby* y *Moby Dick*, tienen menos familiaridades que diferencias.

2.2.2 La autoridad de los géneros

En otro momento de la capacitación mencionada los participantes leyeron “La mezcla”, uno de los poemas del libro *En la masmédula* (1956) del argentino Oliverio Girondo:

No sólo
el fofo fondo
los ebrios lechos légameos telúricos entre fanales serios
y sus líquenes
no sólo el solicroo
las prefugas
lo impar ido
el ahonde
el tacto incauto solo
los acordes abismos de los órganos sacros del orgasmo
el gusto al riesgo en brote
al rito negro al alba con su esperezo lleno de gorriones
ni tampoco el regosto
los suspiritos solo
ni el fortuito dial sino
o los autosondeos en pleno plexo trópico
ni las exellas menos ni el endédalo
sino la viva mezcla
la total mezcla plena
la pura impura mezcla que me merma los machimbres e!
almamasa tensa las tercas hembras tuercas
la mezcla
sí
la mezcla con que adherí mis puentes

Tras la lectura en voz alta los capacitadores invitaron a los participantes a opinar acerca de la lectura, sin más precisiones. Las primeras manifestaciones de los docentes

fueron: “una mezcla de palabras difíciles”, “parece de un lenguaje antiguo”, “me cuesta leerlo”, “un texto poético”, “la disposición en la hoja es de poesía”, “no tiene sentido”, “si no fuera porque no tiene sentido podría ser un tango”.

Dejando de lado por ahora las conceptualizaciones sobre la poesía (*no tiene sentido, una mezcla de palabras difíciles...*) había un acuerdo, se trataba de un poema. Esta ubicación del texto dentro de la clasificación genérica parece regular la conducta del lector: el escrito era identificado como literario por la posibilidad de inscribirlo en una clasificación literaria conocida, dada en este caso por algunos rasgos reconocidos explícitamente –la distribución espacial en la página– y otros advertidos de modo menos preciso –el privilegio que el poema de Gironde otorga a la materialidad sonora de la combinación aliterativa y anormal de palabras y morfemas.

Más adelante los mismos docentes leyeron el siguiente fragmento:

Las tres leyes robóticas

- 1. Un robot no debe dañar a un ser humano o, por su inacción, dejar que un ser humano sufra daño.*
- 2. Un robot debe obedecer las órdenes que le son dadas por un ser humano, excepto cuando estas órdenes están en oposición con la primera ley.*
- 3. Un robot debe proteger su propia existencia, hasta donde esta protección no esté en conflicto con la primera o segunda leyes.*

Varios señalaron que podía pertenecer a un manual de instrucción o un reglamento: por la numeración, por la referencia a leyes, por el empleo de algunos verbos (deber, obedecer). Al clasificar el escrito como reglamento este era excluido automáticamente del ámbito de la literatura. Sin embargo, el fragmento pertenece a la novela de Isaac Asimov *Yo robot*.

A la luz de estas experiencias conviene recordar por lo menos estos aspectos del problema:

- 1) Los géneros son poderosas matrices culturales con que los textos particulares son incluidos en alguna clasificación conocida. Orientan y predisponen modos de leer y expectativas del lector antes de la lectura propiamente dicha. Desconocerlos es al conocimiento cultural como ignorar las nociones de órbita o galaxia al conocimiento astronómico.

2) La escuela es desde hace mucho uno de los ámbitos en que esas clasificaciones genéricas tienden a naturalizarse y se vuelven, si no inflexibles, por lo menos recursos pedagógicos privilegiados y poco problematizados que se aplican a los textos y los rotulan y agrupan *antes* de la lectura. Como sabemos, los manuales, las planificaciones y los programas recurren con especial frecuencia a los géneros como claves de construcción de contenidos: “La narrativa: el cuento”; “Mitos y leyendas”; “La épica”; “La poesía”; “La historieta”. Por supuesto, no se trata de categorías descartables ni improductivas, pero a condición de que se las someta a un ejercicio poco frecuente en la escuela: el de pensar no solo qué posibilitan los géneros sino, a la vez, qué impiden pensar, qué textos o autores impiden agrupar y comparar, qué aspectos de tal o cual texto literario particular impiden advertir e interrogar. Por ejemplo, es claro que la planificación de las clases de literatura con arreglo a los géneros provoca a veces que solo puedan ingresar textos escritos *ad hoc*, o textos fragmentados de modo tal que *encajen* en la categoría que se busca enseñar; y, sobre todo, que no puedan ingresar textos que el docente ama, conoce en profundidad y desea intensamente dar a sus alumnos, convencido de que esa lectura les procurará una experiencia realmente formativa e intensa.

3) En parte, los géneros resultan de un ejercicio clasificatorio posterior a la producción de los textos literarios –se establece un género determinando y reuniendo bajo un rótulo una serie de rasgos comunes advertidos en una masa de textos que los presentan; pero no es menos cierto que, al mismo tiempo, cuando se disponen a escribir, los escritores también están condicionados por las clasificaciones genéricas que, como sujetos de una cultura, heredan o encuentran en su contexto inmediato.

4) Por eso mismo, el trabajo propiamente artístico del texto literario consiste –entre otras cosas– en desafiar, alterar, renovar, ignorar las matrices genéricas heredadas. En escapar de las expectativas que la pertenencia a un género establece. La relación del texto singular con el género podría describirse así: la obra pone fuera de sí al género, desde el interior del mismo género, o utilizándolo como punto de partida del que –a su manera– habrá de apartarse o divergir.

5) Los textos literarios en general, especialmente los de los últimos tres o cuatro siglos, presentan dos características:

a- Incurren en tantas variaciones y particularidades que se resisten a una definición clara y precisa. Esto se da particularmente en el caso de la narrativa, y sobre todo con el cuento y la novela: son tan pocos los rasgos comunes que presentan los textos así

denominados, que casi las únicas constantes que se mantienen en pie para definirlos son: narración corta en prosa, narración larga en prosa, respectivamente.

Otro caso, si se quiere extremo, lo representa el título del libro de poemas de Juan José Saer, *El arte de narrar*, como recuerda Analía Gerbaudo cuando retoma cuán problemático y rígido puede resultar ordenar nuestras lecturas y sus posibles interpretaciones desde la lupa de la clasificación de los géneros. Muchos críticos consideran que novelas enteras de Haroldo Conti, como *Sudeste*, o varias de Juan José Saer, están escritas siguiendo no los principios y ritmos de la narrativa, sino los de la poética.

b- Los textos literarios incluyen y hacen desfilar en sus páginas innumerables tipos y géneros discursivos, al punto que podemos decir que la literatura es una enciclopedia no solo de saberes sino además de formas retóricas y usos del lenguaje. Desde principios del siglo XX por lo menos, la poesía incluye fragmentos y procedimientos procedentes de discursos de la publicidad, de la ciencia, del habla coloquial, de la canción popular, de la cultura del cine, de la crónica y otros géneros del periodismo, de la oratoria política, de jergas y *argots* de subgrupos sociales diversos (etnias, profesiones, clases sociales, niños, jóvenes, etc.). La obra poética del nicaragüense Ernesto Cardenal y la del mexicano José Emilio Pacheco son algunos de los tantos ejemplos claros de esta mezcla de géneros desde el interior de un género. Pero podríamos retroceder hasta los comienzos de la novela moderna: Robinson Crusoe es una novela de aventuras y un relato de viajes, pero a la vez está repleta de diversos géneros de su época: géneros de los discursos antropológicos, geográficos, náuticos, gastronómicos, médicos, anatómicos, antropométricos, agronómicos, botánicos, zoológicos, técnicos, etc. Sobre todo desde el siglo XVIII, la narrativa utiliza algunos de los llamados géneros de la intimidad: cartas, diarios íntimos, memorias, confesiones; tanto que en determinado período esos géneros de uso social *se convirtieron* en géneros literarios: la novela epistolar, por ejemplo, completamente compuesta de la correspondencia epistolar entre dos o más personas.

→ En el contexto de la estrategia general que proponemos aquí, el género puede tornarse objeto de reflexión, *luego de* que los alumnos noten rasgos comunes entre varios textos y entonces ensayen sus propias definiciones; ya recorridos esos primeros pasos, se puede recurrir a la comparación con definiciones de bibliografía específica (manuales, teorías literarias, enciclopedias); obviamente, se tratará de una comparación crítica, es decir que no conceda a esa bibliografía la autoridad para definir los géneros sino la utilidad de la

contrastación con las definiciones surgidas de la lectura previa de textos concretos. Las clasificaciones en género son construcciones históricas cambiantes; por lo tanto, la tarea del docente consiste en este caso en propiciar la duda, la corrección, la modificación de las diversas definiciones. De este modo es la experiencia de lectura la que siempre se sobrepone a los saberes previos y los pone a su servicio, y no viceversa.

2.2.3 Literatura y recursos estilísticos

En la capacitación que venimos comentando los participantes contrapusieron dos textos. El primero es el siguiente:

Almohadones chicos

Almohadones grandes

¿Cuántos almohadones tiene Fernández?

Y el segundo texto decía

Consultorio sentimental

Caballero de buena voluntad

Apto para trabajos personales

Ofrécese para cuidar señorita de noche

Gratis

Sin compromisos de ninguna especie

A condición de que sea realmente de noche.

Seriedad absoluta.

Disposición a contraer matrimonio

Siempre que la señorita sepa mover las caderas.

Para el primer texto los docentes mencionaron el ritmo, la rima entre “grandes” y “Fernández”, el tempo dado por la reiteración de algunas sílabas; este recurso los inducía a

pensar que estábamos ante un escrito literario. Igual que cuando hallamos metáforas u otros recursos estilísticos, no dudamos en pensar que se trata de literatura; la rima de *los almohadones de Fernández* inducía a pensar que podía tratarse de versos escritos para niños. Para sorpresa de muchos el fragmento pertenecía a una publicidad. El texto propagandístico recurría a un recurso convencionalmente considerado literario para llamar la atención de los potenciales compradores. Como en “Venga al bingo”; o en “*I like Ike*” (Me gusta Ike), el eslogan de la campaña presidencial del estadounidense Dwight David Eisenhower, cuyo apodo, “Ike”, era popularmente conocido (los dos ejemplos usan la aliteración, como en “infame turba de nocturnas aves” de Góngora).

Volvamos al segundo de los textos: varios de sus rasgos retóricos lo aproximan a un aviso clasificado de un diario. Sin embargo, también encontramos indicios en contrario: la sintaxis generada por la disposición en la página, cierto *tono* humorístico dado por lo *inadecuado* de ciertas frases (“A condición de que sea realmente de noche”, que “sepa mover las caderas”). El poeta chileno Nicanor Parra, autor del texto, juega con un lenguaje propio de otros medios, en principio ajeno a las expectativas de un lector de poesía. *Poetiza* –apenas pero lo suficiente– la retórica de un género discursivo social.

Este tipo de ejercicios puede resultar productivo en la medida en que permite advertir y reflexionar sobre varios problemas:

- 1) Los llamados recursos estilísticos o incluso “recursos literarios” (las llamadas figuras o tropos) no están confinados a los textos que la cultura denomina literarios, ni definen qué sea literatura y qué no. En todas las lenguas, son recursos del habla social en general: cuando decimos “agua cristalina” usamos sin notarlo lo que en su origen fue una metáfora, es decir una asociación semántica por semejanza entre la apariencia cromática del agua y la del cristal. Cuando decimos “me bebí *el vaso* entero” usamos sin notarlo una metonimia, es decir una figura retórica que reemplaza en este caso el contenido por el continente (propiamente, lo que bebemos es el líquido contenido en el vaso, no el vaso).
- 2) Como hipótesis teórica a revisar en el encuentro de lectura con cada texto, es posible, en cambio, suponer lo siguiente: la literatura es quizás la práctica del lenguaje donde las figuras *inapropiadas* suelen ser nuevas, donde la *invención* de metáforas, metonimias, rimas o aliteraciones es más activa e intensa. De ese modo,

en la literatura los tropos producen un efecto de extrañamiento: cortan el transcurso de la lectura porque su novedad llama la atención y porque introducen una dificultad interpretativa. Federico García Lorca escribió de Preciosa, un personaje femenino de uno de sus poemas, que “su luna de pergamino /... tocando viene”: el verso nos obliga a detenernos, a retomar algunos otros indicios de los versos anteriores, para poder *decodificar* que esa “luna de pergamino” es una pandereta que Preciosa lleva en su mano. La metáfora es un invento del poeta (nunca antes la habíamos leído ni escuchado), pero además no es una metáfora semánticamente evidente, de interpretación inmediata. *Diverge* de nuestras expectativas y de nuestros modos convencionales de imaginar el mundo a través de las palabras. El poeta mexicano Xavier Villaurrutia escribió en uno de sus textos:

[...]

Y en el juego angustioso de un espejo frente a otro

cae mi voz

y mi voz que madura

y mi voz quemadura

y mi bosque madura

y mi voz quema dura

como el hielo de vidrio

como el grito de hielo

aquí en el caracol de la oreja

el latido de un mar en el que no sé nada

en el que no se nada

[...]

Como se ve, el poema llama la atención sobre posibilidades asociativas o variaciones que la invención puede producir con las palabras (o que puede *descubrir o revelar*, diríamos), posibilidades ausentes de los usos corrientes del lenguaje, de las formas de combinación verbal convencionalizadas. Lo que el poema hace con *voz/bosque* y con “*que madura / quemadura/ quema dura*” nos *detiene*, impide que continúe la lectura como un discurrir ininterrumpido y aproblemático. El uso pragmático o *normal* de las palabras supone que son transparentes. El poema de Villaurrutia, en cambio, hace notar que las palabras

esconden, diríamos, dimensiones que hemos olvidado, posibles encadenamientos o espesores para los que de ordinario somos sordos.

El final del fragmento de Villaurrutia (“un mar en el que no sé nada / en el que no se nada”) recuerda el título de una novela de Juan José Saer: *nadie nada nunca*. La frase tiene dos lecturas posibles, y es literaria porque el libro de Saer no nos proporciona recurso alguno para decidirnos por una de las dos. “nadie nada nunca” puede leerse como una acumulación o enumeración de las negaciones de persona, de objeto y de lugar del idioma castellano (lo cual puede estar sugerido por la minúscula inicial de la primera palabra, como si se tratase de un verso que –como sucede a menudo en la poesía contemporánea– hubiese suprimido los signos de puntuación: *Nadie, nada, nunca*). Una frase nominal. Pero, claro, también se deja leer como una oración predicativa con sujeto (nadie), verbo núcleo del predicado (nada, tercera persona singular del presente de indicativo del verbo “nadar”) y complemento circunstancial (nunca).

3) En el aula de literatura, el trabajo de reconocimiento de recursos como estos puede contarse entre las herramientas de una estrategia didáctica, pero no debería convertirse en la estrategia misma. En casos extremos pero reales, algunas clases de literatura se reducen a la tarea de reconocer e inventariar los recursos que presenta un texto (metáforas, comparaciones; rimas, aliteraciones). Sin saber siquiera lo que sea un reloj, ni cómo funciona ni para qué sirve, sin dudas alguien puede aprender a reconocer y nombrar cada una de sus piezas y engranajes.

→ Por supuesto, el trabajo con los tropos, figuras o recursos estilísticos es especialmente compatible con la estrategia general que proponemos; un modo posible de encarar esta compatibilidad sería el siguiente:

1º: Dando prioridad al encuentro con el texto y deteniéndonos en ese encuentro todo lo posible, cualquier lector está capacitado para advertir o reconocer por lo menos varios de esos *desvíos y divergencias*. Para hacerlo, no necesita saber que los especialistas en retórica los han denominado “metáfora”, “octosílabo”, “sinécdoque”, “anáfora”, “peripecia”, “analepsis”, etcétera.

2º. Del reconocimiento –que deriva del efecto de extrañamiento, curiosidad, sorpresa o desconcierto que producen los tropos– cualquier lector pasará naturalmente a interrogar su sentido, su relación con otros segmentos menos figurativos del mismo texto y con el texto en

conjunto, la divergencia de ese modo de escribir respecto de los usos corrientes del lenguaje que sí conoce y lo rodean, etc. Con algunas intervenciones mínimas, el docente puede ir propiciando esta secuencia de exploraciones y de análisis, sin que sea necesario aún que *enseñe* ni *transmita* ningún saber previo. Debe bastar por ahora lo que los niños pueden llegar a descubrir-saber por sí mismos sobre la base de lo que ya saben (su condición de hablantes y de lectores) y a eso que les está pasando con el texto.

3°. En el momento final de la secuencia, el docente, ahora sí, compartirá con los niños cierta información de la que dispone: a esto que ustedes acaban de encontrar, de descubrir y que ahora saben, algunos especialistas en analizar el lenguaje y la literatura le han puesto nombres, lo han descrito, comparado y clasificado, etc. El niño que en ese momento de la secuencia reciba esa información no tendría por qué imaginar que le están enseñando *algo que ignoraba*, sino más bien dándole la razón a su experiencia de lectura a través de un discurso sistematizado y establecido por otros lectores que han experimentado lo mismo antes que él.

Por supuesto, la descripción anterior de la secuencia es una simplificación y una generalización. La transcribimos como un instrumento que procura describir y someter a reflexión el principio rector o la matriz de trabajo de una estrategia. Como insistimos siempre en estos casos, su productividad real en la lectura escolar deberá ser probada por los docentes, creando todas las particularidades y correcciones que demande el contexto concreto de sus alumnos y sus circunstancias.

3 ¿Qué leer con los niños en la escuela?

En un trabajo exploratorio² se entrevistó a dos niñas fuera del ámbito escolar para ver cómo era su relación con la lectura. Notamos que sus elecciones respondían a algún vínculo con sus experiencias de vida, pero que a la vez sus lecturas les proporcionaban modos particulares de hablar de sus experiencias y de imaginarlas. La sensibilidad literaria de estas dos niñas, Abril y Camila, se constituía a través de los personajes que protagonizan las historias. Abril contaba entre sus libros favoritos *Harry Potter*, *Mafalda*, *Natacha* (de Luis Pescetti). Personajes de niñas/chicas que resuelven problemas, preocupadas por el bienestar del mundo, o hablan hasta por los codos y cuestionan la autoridad paterna. Camila, en cambio, elige los libros de Antony Browne, *Willy el tímido*, en el que el protagonista no es una niña ni un ser humano, sino un mono 'que era tímido y después se hace fuerte', que se convierte en un héroe que rescata a una señora, pero que se parece bastante a una persona común que es también un poco torpe porque 'choca con un palo'. O en personajes como los de *Voces en el parque*, un tanto sombríos, que pertenecen a distintas clases sociales y con los cuales y gracias a las acciones que realizan, es posible ver un arco iris al caer la tarde. La elección de los libros por parte de los lectores está sin dudas condicionada por los circuitos por los que llegan a sus manos. Pero también por las experiencias que han vivido con los libros, entre las que se cuenta la capacidad de ciertos textos para provocar estados emocionales que el lector identifica con el recuerdo de sus vivencias del pasado más o menos inmediato; o, de modo menos claro, con estados emocionales que el lector, no sabe por qué, tiene el deseo o la compulsión de explorar o volver a experimentar.

Si lo analizamos con detenimiento, este tipo de registros (casos como los de Abril y Camila) no deberían conducirnos a naturalizar el lugar común que dice que el vínculo entre lector y texto se establece o está garantizado solo si hay *identificación*. Puede que el lector crea y sienta que *se identifica* con cierto tipo de textos (los de un autor, los de un género, etc.), pero al mismo tiempo los modos sociales reales de leer se caracterizan por el descubrimiento de universos

² Realizado por Peláez y Wallace. En el marco del Seminario de Posgrado dictado por Castedo y Siro (2007) se entrevistaron a niños y niñas fuera del ámbito escolar con el objetivo de indagar entre otras ¿cuáles son las prácticas que conceptualizan como lectura, ejercidas por ellos mismos o reconocidas en otros? ¿Cómo parece que se formó y se sigue formando ese lector? ¿Qué leen y qué saben de lo que leen en consecuencia? ¿Cuáles son los sentidos que ese niño atribuye a la lectura?

- a- ajenos a todo lo que a primera vista podría considerarse propio, indentificatorio o característico de la biografía, la posición sociocultural, las vivencias y las estructuras emocionales e ideológicas del lector;
- b- desconocidos, o en los que se combinan lo conocido y lo inesperado, lo reconocible y lo novedoso.

Esto resulta muy importante a la hora de seleccionar textos para la escuela. El mercado editorial dirigido a los niños traduce la relación *experiencia de vida-lectura* mediante una oferta orientada a que los lectores reconozcan en los textos los “conflictos” psicológicos que se supone van atravesando de acuerdo a su edad: se hace pis, dice que no, tiene un hermanito, etc. Esta mirada supone no solo una idea de *identificación* (que conviene interrogar en profundidad), sino además una idea de identificación plana, refleja, casi literal: que el niño lea lo mismo que está viviendo; o, mejor: lo mismo que los adultos que comandan el mercado editorial para niños suponen que los niños están viviendo. Pero la identificación también se construye, y es de hecho sumamente variable de un niño a otro, de un lector a otro; e incluso en la biografía de un mismo lector, los procesos de identificación cambian, se suceden, se superponen anteriores con nuevas. Y, sobre todo: a veces la identificación cambia a causa de una lectura nueva, con características muy diferentes a las de los libros ya leídos.

→ Por eso, el aula de literatura, lejos de reproducir los criterios de unas u otras editoriales, o los ya adoptados por la propia escuela, sin más, debería proponerse también en esto la divergencia, los caminos diferenciales, los atajos no previstos: proponiendo **textos que difieran de los ya conocidos y frecuentados** y así buscar constantemente la multiplicación, la movilidad, el enriquecimiento y la variación de las *identificaciones*.

Un modo de hacerlo que de hecho los docentes conocen es *cruzar* las lecturas diferentes que unos y otros niños del grupo dicen preferir o proponen: que el aula sea un espacio en que el niño pueda interrogarse acerca de los motivos por los que su compañero prefiere leer algo que él supone ajeno a sus intereses, por ejemplo, y leerlo. Hay otras estrategias muy conocidas pero utilizadas menos de lo deseable: por ejemplo, la de invitar a los niños a que en la biblioteca de la escuela, del barrio o de su casa encuentren el libro que les resulte más raro, más novedoso, más diferente de los libros que ya han leído, “un libro del que sientas *‘no fue escrito para mí’*”. Justamente, el tipo de prácticas que a veces pueden

conducirnos, a alumnos y docentes a la vez, a descubrir lo que no sospechábamos que pudiésemos alcanzar a saber y sentir alguna vez. En fin: como cuando leemos literatura.

4 ¿Cómo leer literatura en la escuela? Modos de intervenir

Para preservar la complejidad que tiene la literatura, para que la literatura entre en la escuela sin *escolarizarse*, es decir, sin reducirse ni simplificarse, es necesario producir en el aula situaciones variadas que seleccionen contenidos diversos; los que requieren a su vez, aproximaciones diferentes.

Proponemos una serie de intervenciones que buscan preservar esa complejidad y tienen la intención de ayudar a pensar la planificación de las clases de literatura. Se trata de distintas *entradas* al aula de literatura que pueden superponerse o confluir en una misma situación:

1. Intervenciones atentas a las hipótesis que los alumnos ponen en juego durante los momentos de intercambio

Cuando tienen la oportunidad, cuando saben que van a ser escuchados y respetados, los niños *leen*: producen sus propias interpretaciones y las explicitan.

En estas intervenciones, el docente permanece atento a los comentarios de sus alumnos respecto a lo que están leyendo porque sabe que muchas de sus observaciones evidencian hipótesis de lectura. Retoma luego alguna de esas hipótesis para darle una vuelta más a la reflexión, para movilizarlas y desestructurarlas, si es necesario.

Una docente de 1º grado, desarrollaba el proyecto “Lectura de coplas”, que contempla la selección para el armado de una antología. Comentaremos lo que sucedió en una de las clases, durante el espacio de intercambio propiciado habitualmente.

La maestra había copiado en el pizarrón la siguiente copla traída por un alumno:

*De las aves que vuelan
me gusta el sapo,
porque es petiso y gordo,
panzón y ñato.*

Mientras leían y conversaban sobre la copla, se produce el siguiente diálogo:

Lucas: Al señor le gusta el sapo.

Docente: ¿Escucharon lo que dijo Lucas? Lucas dijo que al señor le gusta el sapo ¿Qué opinan ustedes?

Varios: ¡Sí, sí!

Docente: ¿A qué señor?

Lucas: ¡A ese! ¿No ves que dice (se para y acerca al pizarrón para señalar) “me gusta el sapo”?

Docente: ¿Y dónde dice que es un señor? ¿Ustedes cómo saben quién habla?

Esta intervención de la docente generó una discusión en la que los alumnos pusieron en evidencia que todos imaginaban un sujeto poético masculino, aunque las coplas leídas eran anónimas y ninguna contenía marcas que permitieran aseverar el género del hablante. Como a pesar de no encontrar estos indicios los niños se mantuvieron en su hipótesis, la docente advirtió que estaba ante un problema para trabajar.

En sucesivas clases leyó junto a los niños coplas en las que la presencia del sujeto poético estaba explicitada, pero no siempre poseían marcas que informaran el género del hablante. También les acercó coplas donde la voz que enunciaba era la de algún animal o un objeto, como por ejemplo, una guitarra. Luego de leer y comentar las coplas, la docente preguntaba “¿Quién habla en la copla? ¿Cómo se dan cuenta?”.

En otra clase, la docente llevó *Versos tradicionales para cebollitas*, de María Elena Walsh, mostró el libro, y luego copió algunas coplas que había seleccionado para leer. Cuando hizo la pregunta iniciada en las clases anteriores (“¿Quién habla en la copla?”) rápidamente algunos niños respondieron “¡María Elena Walsh!”, y otros: “¡No! ¡Habla el tero!”.

Estas intervenciones le permitieron a Karina problematizar en el aula de 1º grado la categoría “sujeto poético” y su diferencia con la categoría “autor”; los niños discutieron sobre las relaciones entre el sujeto *real*, el que escribe el texto, y el sujeto que habla en esa escritura; sin que estas reflexiones implicasen arribar a las mismas respuestas o conjeturas que elaboran los adultos, ni emplear los mismos términos. Además instaló una pregunta que pudieron trasladar a otras situaciones de lectura de cuentos y poesías. Estas discusiones movilizaron las hipótesis previas de los alumnos, y les permitieron pensar en un problema literario que se volvió pertinente porque formaba parte de lo que los niños estaban leyendo.

En el ejemplo puede verse claramente, en fin, que las categorías o la teoría no fueron un punto de partida, sino una herramienta *posterior* para proseguir la indagación de un interrogante que había surgido en la experiencia de la lectura.

2. Intervenciones que abren a partir de un problema el espacio de intercambio

Se trata de intervenciones planificadas que intentan dar cuenta de la particularidad del texto leído, de aquello que lo hace único para cada lector. Se busca que el espacio de intercambio no sea solo una charla –aunque tal vez empiece por serlo– en la que los alumnos se vean limitados a repetir los sucesos del cuento, localizar determinada información o buscar categorías lingüísticas o de teoría literaria.

En este caso, una docente lee con sus alumnos de 6º grado el cuento ya mencionado de Ema Wolf “Nuestro Canuto”, que pertenece al libro *Fámili*, y está narrado en la primera persona de un niño. Canuto es el perro del pueblo, lo cuidan entre todos y cada día, una familia distinta se encarga de alimentarlo. Pero Arturito, el tío del protagonista, está empeñado en que Canuto aprenda alguna gracia. Finalmente descubre que cuando toca el *tonete*, el perro, encantado por la música, flota en el aire. Hasta que un día, cuando Canuto vuela en las alturas, Arturito debe partir con urgencia y abandona a Canuto cerca del techo.

Luego de la lectura se abre un espacio de intercambio. Primero, como es costumbre en el aula, la docente hace silencio para dejar que los niños expresen aquello que el relato escuchado les haya sugerido. Permanece atenta a todo lo que sus alumnos dicen para guiar el intercambio con preguntas que incentiven la reflexión volviendo al texto (“¿Por qué se te ocurrió eso? Buscá y leénos la parte que te hizo pensarlo. ¿Qué opinan los demás de esto que plantea su compañero?”). Pero también, para detectar las ideas sobre la literatura que sus alumnos están poniendo en juego con la intención de reflexionar sobre ellas en ese momento y de planificar intervenciones posteriores (“¿Por qué dicen “el autor”? ¿Quién habla en el cuento que leímos? ¿Siempre habla el mismo narrador? Les vuelvo a leer esta parte, “su compañero dice que estas palabras no son de cuento, que está mal ¿qué opina el resto?”, etc.) [Véase el apartado anterior “Intervenciones atentas a las hipótesis que los alumnos ponen en juego durante los momentos de intercambio”].

En el momento que considera propicio –es decir cuando nota que la charla se dilata y no agrega cuestiones nuevas para pensar– introduce mediante preguntas planificadas nuevos

problemas. Busca enseñar a sus alumnos a observar otras cuestiones (significados) presentes en el cuento que si bien pueden resultar muy potentes para un lector adulto, no resultan tan evidentes para los niños porque no aparecen explícitas. Su intención es mostrar un modo de leer y proponer la construcción de nuevos significados, no enseñar una interpretación más verdadera o correcta. De esta forma, exhibe un modo de leer, enseña que la lectura requiere un tiempo *detenido*, demorado, una atención especial a ciertos indicios; pero sobre todo, respeta y promueve las interpretaciones personales de sus alumnos.

Entonces, primero les pregunta: “¿Por qué les parece que el cuento comienza con la frase “En el pueblo todos tenemos un perro” y termina “Mientras tanto, es lindo porque lo tenemos”? Si quieren, les vuelvo a leer todo, o alguna parte; o tómense un tiempo y lean en sus ejemplares”. También tiene previsto, a medida que los niños comiencen a elaborar sus conjeturas, preguntar por el título: “¿Y por qué se llamará “Nuestro Canuto”? ¿La palabra “nuestro” a quiénes se refiere? ¿Quiénes dicen o podrían decir “nuestro Canuto”?”; y por el nombre del perro: “¿Alguien sabe qué significa la palabra “canuto”? ¿Escucharon alguna vez decir que alguien era un “canuto”?”

Si bien la docente no puede prever qué responderán los niños a estos interrogantes, espera que adviertan algo de lo que a ella le llamó la atención. Por un lado, le interesó que el cuento mostrara una tensión o conflicto en una situación que la mayoría juzgaríamos idealmente como apacible, adecuada, y moralmente correcta. Es decir que detectó una vacilación en el modo en que el narrador describe su relación con el perro, que no es solo su perro, sino el perro del pueblo. En otras palabras, la relación del narrador con esa “propiedad colectiva” que de alguna manera representa el perro, no es cómoda porque él, aunque sabe que esa posesión va a durar poco, está feliz por *tenerlo*. La docente cree que sus alumnos van a saber comprender este deseo infantil –un deseo incómodo porque contradice lo que se enseña como correcto, pero en definitiva un deseo *real*– y que esto va a enriquecer las discusiones abriendo el juego de los significados. Por otra parte, le resultó atractivo que el cuento se separe de esa tradición de la literatura infantil que busca producir una enseñanza moral, despojada de conflictos y donde los niños son la reserva de todo lo bueno y creativo que le queda a la humanidad.

En la clase siguiente, después de preguntar si alguien quiere realizar algún otro comentario respecto del cuento leído o de lo analizado, sugiere observar algo más de la historia. De este modo, relee el fragmento que relata cómo el tío Arturito hacía levitar al perro con la música de su *tonete*. Luego pregunta si esta habilidad del tío les resulta familiar,

si conocen alguna otra historia que contenga algo parecido: la posibilidad de encantar animales con el sonido de la música. Sabe que sus alumnos recordarán dibujos animados con escenas similares, pero no está segura de si alguno conoce la historia de “El flautista de Hamelin”. Tiene previsto reconstruir la historia con lo que los niños recuerdan y también leer los fragmentos que relatan el encantamiento musical de los ratones; posponiendo la lectura completa para otra clase. Su intención, igual que en otras ocasiones, es que sus alumnos observen cómo algunos elementos, recursos y motivos aparecen en los textos literarios de diferentes épocas componiendo un diálogo entre ellos y, en ocasiones, creando nuevos sentidos de lectura.

3. Intervenciones que proponen a los alumnos el desarrollo de un proyecto

Otro modo de abrir espacios alternativos para la lectura de literatura en la escuela es partir de la generación de proyectos que abarcan diferentes situaciones de lectura e implican la realización de actividades que exceden el espacio del aula.

En una escuela con Jornada Extendida, la docente, dentro del Proyecto “Club de lectores”, propone a los niños de 4º año trabajar con los libros de la biblioteca de la escuela para ayudar a las bibliotecarias en su difusión, la intención es que se conozcan los materiales que tiene la escuela. Entre todos hacen una lista de las diversas maneras de promocionar los libros, entre las cuales se encuentra la lectura a los más pequeños por parte de los niños de mayor edad.

De esta forma, los alumnos se disponen a seleccionar los libros que van a leer, para luego preparar esa lectura y ensayar qué les van a decir a los más pequeños para convencerlos de acercarse a la biblioteca. Con la finalidad de seleccionar los libros, los niños realizan un fichaje de los títulos que se encuentran en la biblioteca y creen que les podrían servir para leer a los alumnos del primer ciclo. Así, leen los libros pensando en lo que puede interesar a otro lector, en todo aquello que podría llamar su atención, que podría atraerlo o presentarle dificultades. Estas elecciones primero las realizan en pequeños grupos pero luego cada grupito deberá convencer al resto de la clase de sus elecciones. De este modo, los alumnos de cuarto aprenden a fundamentar sus decisiones analizando el contenido, las expresiones, las ilustraciones de los libros que escogen y el efecto que pueden tener sobre el lector. A partir de estas situaciones, los niños explicitan sus criterios de selección, discuten

sobre ellos y dan cuenta de sus concepciones sobre la literatura y la lectura, así como de sus objetivaciones sobre los niños pequeños, sus habilidades y dificultades.

Tanto para movilizar los criterios rígidos que los alumnos puedan explicitar en las primeras clases, como para mostrar otras aproximaciones a los textos literarios, la docente también selecciona algunos libros que lee para todos y pregunta si esos textos podrían leerse a niños más pequeños. Así, les lee versiones originales de cuentos clásicos y algunos cuentos de animales de Horacio Quiroga.

Docente: ¿Qué pasó cuando les leí “Barba Azul”?

Un alumno: Era sangriento.

Otro alumno: Era aburrido.

Otro alumno: No es para leérselos a los de primero porque se van a asustar.

Otro alumno: Por ahí podría ser para los de tercero.

Docente: ¿Y qué pasa si se asustan? ¿Opinan que eso es malo?

Alumno: Es que son chiquitos y les va a dar miedo porque no saben...

Alumna: Sí, y a lo mejor ellos quieren hacer lo mismo.

Docente: ¿Por qué les parece que pasaría eso? ¿A ustedes les pasa o les pasó algo así?

Alumna: No, no. Para mí eso que dice Eugenia de que se copian, no. Pero sí se pueden asustar por la sangre.

Alumno: Son chiquitos y por ahí no saben, no se dan cuenta de que es un cuento, que no es de verdad y les puede dar miedo.

Docente: ¿Y qué pasa cuando miran escenas sangrientas en los dibujitos?

Alumno: (rápidamente) ¡Ah! ¡Pero es diferente!

Alumno: Sí, es otra cosa.

Docente: Matías y Juan Cruz dicen que es distinto ver una escena sangrienta que leerla ¿Qué opina el resto? ¿Por qué es distinto?

Alumno: Sí, yo estoy de acuerdo señor. Son cosas diferentes porque cuando te lo imaginás es mucho peor.

Alumno: Sí, leerlo es más sangriento. Cuando lo ves, lo ves y se termina y ya está.

III Leer para participar en la vida ciudadana

“Los niños, incluidos los más pequeños, son sujetos de derecho. Es decir, son sujetos de derechos y de obligaciones que, como miembros de una sociedad, interactúan con otros y con el Estado.

Se aprende a ser ciudadano mediante el ejercicio efectivo del derecho a expresar la propia voz y a escuchar la de los otros, a comprender los argumentos diferentes de los otros y a poder sostener los personales, a petitionar usando las formas más adecuadas a las circunstancias, a exigir lo que las normas escritas y consensuadas permiten, a dudar y corroborar sobre las bondades y beneficios de los productos que se consumen, a analizar y discutir sobre los hechos sociales que se reciben a través de los medios de comunicación.

Es decir se concretan principalmente a través del lenguaje oral o escrito”.

Diseño Curricular de Educación Primaria de la provincia de Buenos Aires

1. La lectura de la prensa en la escuela

Si releemos algunos de los propósitos de Prácticas del Lenguaje en el ámbito de la participación ciudadana tanto en Primer Ciclo como en Segundo, observaremos que hacen referencia al trabajo con los medios de comunicación.³

Ahora bien, teniendo en cuenta esta concepción del ser ciudadano y aquellas acciones que garantizan su pleno ejercicio podríamos pensar qué vinculaciones se pueden establecer con los medios de comunicación, específicamente con la lectura de la prensa y qué relevancia adquieren en el contexto escolar sin ignorar las maneras en que la prensa escrita ingresa a las aulas, los modos usuales en que se lee y aquellos que favorecen el ejercicio de la lectura crítica.

Atendiendo a estas relaciones es que desde el Programa Provincial de Lectura entendemos que la formación de lectores es un desafío de la escuela y en ese sentido no limitamos la responsabilidad solo al área de Prácticas del Lenguaje sino al conjunto de todas las que comprenden la currícula de la Educación Primaria. Es decir, si esperamos un cambio de actitud, una construcción progresiva del hábito lector en nuestros alumnos tendremos que inscribir las actividades de todas las áreas en una pedagogía de la lectura que supere la

³ Diseño Curricular de Educación Primaria, (Primero y Segundo ciclo). Prácticas del Lenguaje, ámbito de la participación ciudadana. La Plata, DGCyE, 2007.

utilización del recorte periodístico como recurso didáctico de la asignatura y acepte el desafío de formar el hábito de leer los diarios y las revistas.

Para ser más precisos, en el aula el diario puede ser un gran aliado para enseñar lengua, matemática o ciencias, o bien un gran obstáculo para el mismo fin. Todo depende de la valoración que hagamos del mismo como medio, de cómo resguardemos su potencial y aprovechemos la información que provee, ya que limitarlo a la búsqueda de vocabulario o al recorte de imágenes sería desperdiciar las posibilidades de lectura que abre cada noticia, cada publicidad, fotografía o nota de opinión que propone el diario.

La propuesta pasa entonces por el aprovechamiento del diario como un aliado de la enseñanza, como otro instrumento para conocer, para acercarnos al mundo; es decir, para conectar lo que se enseña con la vida misma y abrirnos a diversidad de opiniones.

1.1 Razones y ventajas

La inclusión de los textos periodísticos en la Escuela Primaria no es una cuestión azarosa, y las razones por las que se propone leer el diario en las aulas no difieren de aquellas por las que se lee por fuera de la misma; por ejemplo: se lee la tapa del diario para saber cuáles serán los temas del día, el cuerpo de la noticia para interiorizarse acerca de lo sucedido en un hecho policial o un debate que se viene desarrollando desde hace varios días, una crónica deportiva referida al equipo favorito para saber qué sucedió en el último partido, para buscar información en un suplemento de ciencias y conocer los últimos avances sobre un tema específico, los avisos clasificados para comparar precios de productos que se ofrecen, etcétera.

Pensemos qué ventajas pueden ofrecer los diarios respecto de otros tipos de textos:

1. Conforman un soporte de lectura que no es mejor ni peor que otros, sino que se diferencia en su intencionalidad de lectura y en los alcances y propósitos del que enuncia, escribe y/o publica.
2. Son una fuente valiosa de información actualizada, donde podemos encontrar las noticias que el editor considera más importantes en el orden local, nacional e internacional; la escuela se convierte en el ámbito potencialmente propicio donde podemos profundizar en distintas opiniones, poner en duda las elecciones y los énfasis del diario, y también la información y los productos que se nos invita a consumir.

3. Además encontramos saberes vinculados a avances científicos y manifestaciones culturales diversas que en numerosas ocasiones le dan otro sentido a los conceptos que se están estudiando, ya que proponen un vínculo permanente con la actualidad.

Además de las ventajas mencionadas es decisivo, obviamente, tener en cuenta que la noticia no es simple información, sino que siempre es una construcción discursiva: los editoriales, los directores y redactores eligen qué contar, pero también cómo y cuándo hacerlo. Esta producción discursiva tiene como eje vertebrador a la actualidad: una serie de hechos diferentes sucedidos en distintas partes del mundo son objeto de discursos que textualizan esos acontecimientos otorgándoles vigencia durante un lapso de tiempo determinado.

Esta producción discursiva que circula en los diferentes ejemplares de la prensa escrita tiene por objetivo captar un público receptor recortado en segmentos dentro de un mercado de consumo de la información plasmada en una propuesta comunicacional; y aquí entran en juego las publicidades que son el sostén económico de cualquier medio gráfico, a tal punto que un aviso publicitario puede cortar, desplazar o bien obligar a expandir las páginas del diario. No podemos dejar de tenerlas en cuenta porque si bien comparten un espacio con las noticias, la intencionalidad es otra: nos invitan a consumir. De manera muchas veces creativa, ofrecen sus productos, persuaden para que los compremos, vuelven reconocibles identidades comerciales o corporativas, y hasta nos prometen soluciones mágicas en poco tiempo. Son espacios costosos pautados por los anunciantes, donde los medios no tienen injerencia en lo que se escribe, aunque en cierta medida tienen responsabilidad en lo que se publica. Se diferencia de lo que se llama propaganda, ya que esta difunde acciones de gobierno o de instituciones, o bien llama a consumir sobre todo ideas.⁴

Ese segmento objetivo de receptores, mencionado anteriormente, que es rescatado y modelizado en la propuesta comunicacional del medio responde a la necesidad que tiene el mercado de crear consumidores homogéneos para aumentar su expansión: cuanta más audiencia, más ingresos.

“Sin embargo esto implicaría una contradicción, la necesidad de incrementar audiencia ofreciendo productos homogéneos (y por consiguiente contenidos) significa también

⁴ Isaías, Marcela. *¿Por qué y para qué leer diarios en la escuela?: de la prensa escrita a la revista escolar*. Rosario. Homo Sapiens Ediciones, 2009.

homogeneizar a un público masivo. Ello entraría en conflicto con la progresiva exigencia que tiene cada lector de que le traten en forma personalizada, de acuerdo con sus gustos y, por lo tanto, con la necesidad que tienen los medios de conocer a fondo a sus receptores-lectores y ofrecerles la información específica que cada sector desea. Por otra parte, esta cuestión del consumo merece ser analizada con relación a un consenso social que le adjudica a la prensa la jerarquía de “cuarto poder” debido a la enorme influencia en la formación y manipulación de la opinión pública.

Teniendo en cuenta los tres aspectos mencionados, y situándolos en la perspectiva de la formación de un lector crítico, es válido preguntarnos sobre cuáles son los efectos del consumo informativo y qué ingerencia tiene la escuela como institución formadora de lectores y mediadora en la transmisión de los bienes culturales de la comunidad, en la formación de ese consumidor a través de las prácticas docentes”.⁵

1.2 Ingenuidad

Imaginemos por un momento al lector habitual de la prensa escrita, el que lee esas noticias editadas. No es un lector ingenuo, tiene un entrenamiento dado por el sostenimiento de la lectura que le permite completar aquello que se omite en las noticias, relacionar con lecturas previas y descubrir qué es lo que no se dice, construir hipótesis sobre por qué determinadas noticias no aparecen en las tapas de algunos diarios, comparar diferentes diarios porque sabe cuál es el perfil de unos y otros y es capaz de mirar cuáles son las fuentes y voces que ayudan a argumentar determinada postura.

La ingenuidad (o, si se quiere, la *neutralidad*, la *imparcialidad* o figuras de ese tipo) tendría su sustento solo en la idea de que los diarios son simples testigos de la realidad y que en la construcción del discurso periodístico no hay necesidad de selección y recorte, ni intencionalidad alguna; y lo cierto es que, en general, todo sujeto que se proponga dar o darse una visión de la realidad, o de una parte de la realidad, está obligado, fatalmente, a recortar, enfocar, seleccionar. Como sabemos, no se trata de que el que informa recorte siempre de modo deliberado y a sabiendas: cuando digo que hoy es, pongamos por caso, el 11 de abril de 2010, estoy adoptando un modo de medir el tiempo cronológico derivado directamente de una matriz cultural particular, la que proviene del cristianismo (como se sabe, muchas otras culturas, del mismo modo ya automatizado, miden el tiempo de modos muy diferentes); puedo considerar que ese enunciado (“hoy es el 11 de abril de 2010”) no

⁵ Marino, Marta Elena. *Leyendo diarios en la escuela: Estrategias para formar lectores competentes*. Buenos Aires, EDB, 1999.

tiene mayores aristas controversiales, pero no puedo ignorar que pertenece a *una* visión del mundo (es decir que no es el *reflejo* natural de “la realidad”). Pero además, en el caso de los diarios, sabemos que pertenecen a empresas periodísticas que desempeñan un rol fundamental en cualquier sociedad democrática (informar) pero también responden a los intereses económicos, políticos e ideológicos de quienes las poseen. Que tantos diarios, a través de la publicidad que hacen sobre sí mismos, insistan tanto en que “no hacemos más que reflejar la realidad” y en que son “independientes”, “imparciales” u “objetivos”, es un síntoma: saben que esos méritos autoadjudicados son materia permanente de sospecha, duda, crítica, incredulidad por parte de los lectores en general.

La formación de un lector activo y crítico de la prensa escrita también es representativo de un consumidor responsable que se apropia de la masa informativa al igual que de los espacios publicitarios con la intención de discernir lo que hay “entre líneas” y “detrás de las líneas” –tanto como lo que no hay, lo que ha sido omitido– y en esa perspectiva se inscriben tanto los propósitos del Diseño Curricular para la Educación Primaria como la responsabilidad asumida por la escuela para que los niños ejerzan en forma plena sus derechos como ciudadanos.

2. ¿Qué hacemos con los diarios en la escuela?

¿Cómo establecer un recorrido de lectura de publicaciones periódicas que abarque toda la escolaridad? Debería ser obvio, en principio, que la decisión de realizar actividades con los diarios a nivel institucional o áulico depende de las metas que se persigan. Para organizar diversas situaciones de enseñanza que abarquen toda la escolaridad –tal como proponemos con énfasis desde este Programa– será necesario pensar no solo cómo planificar a nivel áulico sino también a nivel institucional, lo que implica realizar acuerdos entre docentes y directivos. Es así que cada escuela, de acuerdo a la trayectoria de lectura de su población escolar, organizará la forma de incorporar o continuar la lectura de diarios en sus aulas. Haremos algunas consideraciones generales al finalizar el análisis de las situaciones de clase.

Enumeremos solo algunos ejemplos que podemos encontrar en el ámbito escolar:

- lectura y exploración de los diarios como actividades previas a la producción de un diario mural;

- lectura de noticias en los primeros ciclos para familiarizar a los niños con el formato periodístico en el marco de una actividad permanente o eventual;
- lectura de los diarios con el objeto de analizar qué es una noticia identificando las partes que la componen (título, copete, volanta, cuerpo, epígrafes) y escritura final de diferentes noticias por parte de los niños;
- lectura, en segundo ciclo, de crónicas periodísticas, cartas de lectores, editoriales, además de noticias, con las que se propone analizar los hechos sociales y observar cómo son expuestos en diferentes medios periodísticos, qué posturas adoptan y qué opinan los ciudadanos en determinados temas.

Cada una de estas situaciones se sostiene durante diferentes lapsos, con proyectos que duran en ocasiones varias semanas, un mes o un trimestre; solo pocas experiencias se sostienen anualmente. Sin embargo, familiarizarse con el formato periodístico y apropiarse de los modos de lectura de la prensa no es fácil y demanda mucho tiempo. Por lo tanto, si una escuela asume como proyecto la formación ciudadana a través de la lectura de diarios también tendrá que asumir la organización de diversidad de situaciones de lectura con diferentes propósitos que garanticen la progresión de los quehaceres del lector.

Ante esta diversidad de propuestas mencionadas podemos reconocer que la escuela asume en mayor o menor medida la responsabilidad de preparar a sus alumnos para leer críticamente la prensa escrita.

Quizás como docentes nos hemos preguntado en numerosas ocasiones por dónde comenzar a leer el diario, cómo establecer un recorrido, en qué año/s comenzar la exploración. Conocerlo como medio, describirlo y diferenciar las intencionalidades de lectura será un paso casi imposible de saltar para avanzar en propuestas de trabajo en el aula.

Cuando el docente acerca el diario a sus alumnos por primera vez

Los textos periodísticos se encuentran entre los que pueden resultar *difíciles*⁶ para los niños, porque ellos no son sus destinatarios. Están escritos para un lector más experto (y en

⁶ Para ampliar sobre los textos difíciles ver: “Atreverse. Función social de la lengua escrita”, Suplemento Digital de la revista *La Educación en nuestras manos* N° 44, marzo 2008.
<http://www.suteba.org.ar/index.php?r=3208>

casi todas sus páginas, adulto) y tratan temas complejos de la actualidad social o política cuya comprensión exige un conocimiento del contexto en el cual se generaron, y de muchas otras informaciones sociales; por ejemplo, el diario supone que su lector sabe qué es un fiscal, o un subsecretario; o que está al menos algo familiarizado con cierta jerga de redacción: “malviviente” por delincuente; “nosocomio” por hospital; “representante del orden” por agente u oficial de policía; nadie que sepa solo el significado de las palabras según el diccionario de la lengua puede saber que una “negociación colectiva” o una “paritaria” es un tipo específico de procedimiento que se lleva a cabo entre empleados y empleadores descrito y reglamentado en leyes laborales.

El maestro debe mostrarse como lector habitual de la prensa porque cuando lee en el aula está representando la práctica social de la lectura, y en ocasiones estas situaciones son las únicas posibilidades que tienen algunos niños de participar para incorporarla.

Un docente decidido a lograr que circulen los diarios en el aula, se ha formado como lector competente de esta clase de textos. Frente a este nuevo propósito, tendrá que regalarse un tiempo de lectura y exploración personal de algunos diarios de circulación nacional, investigando las posibilidades de poner en práctica diversas lecturas de la realidad, según el soporte elegido.

Pensemos en un docente de primer y/o segundo ciclo, que en el marco de una actividad permanente, se propone leer el diario junto a sus alumnos. Ha decidido llevar varios ejemplares seleccionados para este primer acercamiento con el objeto de leer las diferentes tapas.

RECLAME el cuarto DVD de la colección
A PENSAR DE TODO / ENCUENTROS CON JOSÉ PABLO FEINMANN
 Pensar la violencia / Pensar el mundo hoy
 CON ILUSTRACIONES EN VIVO DE REP

Página 12

CADENITA
 El nuevo objetivo de la política económica a partir de la coordinación entre Economía y el Banco Central: plan de financiamiento a la inversión sobre la base del Nación y el BICE, cambios en las normas de manejo del dólar y mecanismos de control frente a eventuales fugas de divisas...

Los nuevos objetivos de la política económica a partir de la coordinación entre Economía y el Banco Central: plan de financiamiento a la inversión sobre la base del Nación y el BICE, cambios en las normas de manejo del dólar y mecanismos de control frente a eventuales fugas de divisas...

ESCOBA NUEVA



Los ex chicos de la guerra

- 2 Continuar con Andrés Biondi
- 4 El caso del Mario Benítez
- 8 Días con Francisco Werszky
- 18 No juegues con Mariano Benítez
- 20 Con el Hagan con Santiago O'Donnell
- 23 Lita y Pato con Walter Werszky
- 36 Para con José Pablo Feinmann

HOY Siempre para el día. Siempre actual.
DIARIO POPULAR NUEVO
 El Copo no cambia de vida en Catarinas con una niña
 AVE/VA

Cacerolazos y bronca por los cortes de luz

Como una postal repetida, cientos de vacas de distintos barrios portieños realizaron ayer manifestaciones y bloqueos de calles protestando por la grave situación que atraviesan. Las empresas de energía prometieron restablecer hoy el servicio. **A VTR / Pa 12 a 14**

En el debut de Russo en el banco la Academia venció 1-0 a San Lorenzo con gol de Hinchicote y Carreño y se dio el primer paso. Tigre y Gimnasia se sacaron ventaja en Victoria y terminaron el partido con Novelli y Landa. Hoy River, Arsenal, San Justo, Central, Atlético Tucumán, Argentinos y Godoy Cruz Boca.

RACING SE DESAHOGO

El TC abre en Mar de Ajó
 El actual campeón, el mundial Mariano Pesci, participó ayer en la primera etapa del torneo.

¿Es posible abordar esta lectura?

Quizás aquí aparezcan algunos interrogantes (que no son exclusivos de primer ciclo) acerca de la imposibilidad de leer estos textos, ya que muchos niños no leen aún convencionalmente, en sentido estricto. Sin embargo esta característica enriquece las posibilidades de intervención del maestro y debilita la idea de abandonar la lectura con el grupo ya que “la escritura representa ciertos aspectos del habla, no todos. Por ese motivo las palabras que aparecen en el papel no determinan totalmente la lectura. Interpretar un texto es mucho más que *decir* las palabras que están escritas porque hay aspectos del significado de la escritura que no están representados por las palabras. Por eso, decir el texto en voz alta o decirlo para uno mismo (silenciosamente) no es suficiente para comprender, caso en el cual no se trata de no saber leer o de leer mal, sino de estar en el proceso de aprender a interpretar más allá de las palabras” (Olson, 1994).⁷

Es posible entonces pensar en algunas intervenciones posibles del docente:

- elegir leer en forma alternada con sus alumnos, con el objeto de que los niños se vayan familiarizando con el formato periodístico;
- ayudar a observar que algunas noticias ocupan un espacio mayor y otras tienen fotos;
- solicitar a sus alumnos que lean los epígrafes;
- ayudar a diferenciar el diario de otros textos de lectura (cuentos, revistas, folletos, manuales);
- proponer la búsqueda de diferencias y coincidencias de las portadas presentadas;
- generar espacios para que sus alumnos expresen qué personajes de la vida deportiva, política y social pudieron reconocer.

Es el inicio de la exploración; posteriormente se podrá introducir la lectura de algunas noticias seleccionadas con anticipación, que profundicen esta etapa exploratoria.

⁷ Castedo, María Luisa. “Saber leer o leer para saber” en *Enseñar y aprender a leer*. Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2003.

2.2 Una situación donde el docente actúa como modelo lector y genera simultáneamente espacios de participación para sus alumnos⁸

El docente hojea el diario frente a los alumnos, anticipándoles que ha encontrado algo muy interesante que desea compartir con ellos. Recorre las secciones y explica por qué se detiene o no en ellas. Por ejemplo, puede comenzar diciendo: “*Esta sección es de política, aquí no aparece la información que quiero leerles..., en esta tampoco porque es la sección de deportes...*”. Continúa de esta manera explicitando las secciones del diario hasta encontrar el tema elegido, hace referencia a la sección en que se encuentra, les muestra la página y les da el número de la misma para que todos se ubiquen en ella.

Junto a sus alumnos recorre las fotografías o infografías, si las hubiere. Puede leerles el epígrafe que acompaña la foto y el título del tema elegido. También intenta que relacionen la información seleccionada y la publicidad que se encuentra en la misma página. Sus alumnos descubren que, en general, hay una relación estrecha entre ambas. Por ejemplo, si la información es sobre educación, las publicidades serán de cursos, editoriales, útiles escolares, etc. “*¿Sucede en otras partes del diario?*”.

El docente abre un espacio de intercambio para comentar cuáles son los conocimientos sobre el tema y las anticipaciones posibles con relación a lo visto y/o escuchado en otras fuentes de información.

Antes de leer el texto, el docente ha pensado en la forma en que lo hará, es decir, ha previsto qué comportamiento lector asumirá frente a sus alumnos. Su decisión está condicionada por el tipo de texto elegido y el propósito que lo orienta como lector. Veamos algunos ejemplos:

Si es una **noticia** y es una de las primeras veces que lee este tipo de texto a los alumnos, lo hará en forma completa para que –a lo largo del tiempo– puedan advertir la manera en que se reitera y amplía la información. Si la lectura de noticias es una práctica habitual, puede saltarse las reiteraciones comunicando esta decisión.

Si el texto elegido es una **entrevista**, el docente puede seleccionar algunas de las preguntas más interesantes, anticipando a sus alumnos esta decisión y consultándoles su opinión sobre las preguntas desechadas, para que ellos puedan leerlas si lo desean.

Si el docente elige **un chiste o una historieta**, para facilitar la interpretación puede dar alguna pista para que los niños más pequeños localicen el cuadro que está leyendo y

⁸ Dirección General de Cultura y Educación. Documento de desarrollo curricular (1999): *El diario en la escuela 1*.

puede proporcionar algún dato sobre el personaje que habla. En el marco de una práctica frecuente, el maestro remite a los alumnos a la escritura y a otras marcas gráficas que permiten comprender el significado del texto, por ejemplo, los corazones que acompañan al personaje enamorado, la unión del globo con círculos decrecientes cuando un personaje piensa, las letras de mayor tamaño cuando el personaje grita, etcétera.

Los alumnos comentan el texto elegido. El maestro alienta la elaboración de interpretaciones propias y la confrontación de ideas entre compañeros. Posteriormente ofrece también su punto de vista, procurando que su comentario no sea interpretado como una conclusión definitiva. Puede sugerir a los alumnos registrar los datos identificatorios del diario leído, para volver a él cuando se lo necesite.

2.3 La lectura de textos periodísticos más complejos

2.3.1 La ocasión como oportunidad

Si los chicos tuvieron oportunidades de leer noticias entre todos, de comentarlas y de seleccionarlas de acuerdo con sus intereses o con la pertinencia para un tema que se está siguiendo o estudiando en alguna de las áreas, y de discutir sobre su contenido, entonces ya estarán familiarizados con el formato del texto periodístico (pueden reconocer títulos y subtítulos, copetes y epígrafes, han discutido sobre sus funciones, reconocen el lenguaje periodístico, reflexionaron sobre qué hechos pueden originar una noticia y cuáles no). Pueden leer una noticia un poco más difícil sobre un tema que se viene siguiendo para comenzar a identificar la posición del medio sobre un acontecimiento y asumir un punto de vista propio a partir de la lectura y la discusión. En este caso, el docente selecciona la noticia porque contiene mayor cantidad de información desconocida, porque articula distintos puntos de vista (cita diversas voces con opiniones diferentes), porque contiene expresiones y frases de sintaxis compleja, porque es más extenso.

2.3.2 Condiciones didácticas para abordar textos más complejos

Es imprescindible haber trabajado durante muchas clases con el diario: los alumnos tienen que conocer su formato, tienen que haber discutido sobre para qué sirven y para qué cosas se usan los diarios (es decir, sus propósitos), dónde se encuentran y en qué soporte (por

ejemplo, la diferencia entre diarios impresos y diarios virtuales), quiénes hacen los diarios y cómo.

También es importante que, al haber trabajado con distintos tipos de diarios, hayan tenido oportunidad de reflexionar sobre a quiénes están dirigidos (por ejemplo que hayan podido observar que los diarios no solo son diferentes porque se llaman distinto y tienen diferentes diseños, sino también porque algunos se ocupan especialmente de una temática: diarios deportivos, económico-financieros, locales, regionales, etcétera).

Los alumnos deben tener conocimientos previos sobre el tema que se leerá de modo que no les resulte absolutamente ajeno y definitivamente inaccesible. También deben conocer el propósito de la nueva lectura.

2.3.3 Planificación de una situación de lectura

¿Qué debería hacer el docente antes de la clase de lectura? Una vez que el docente seleccionó y leyó el texto que va a trabajar es conveniente que prevea cuáles podrían ser los problemas que esa escritura les deparará a sus alumnos. Se trata de anticipar los puntos difíciles del texto para poder pensar mejor las intervenciones didácticas; es decir para seleccionar los problemas que se van a trabajar y planificar modos de abordarlos.

Por ejemplo, podemos encontrar en el texto cierto vocabulario que con seguridad resultará desconocido para nuestros alumnos y, tal vez, también para nosotros. Una vez que registramos esos términos tenemos que decidir:

- en qué casos vamos a usar el diccionario;
- en qué casos vamos a releer parte del escrito porque el contexto aporta la información necesaria para comprender el significado con que se emplea el término;
- cuándo, y con qué palabras, vamos a incentivar que la relacionen con otras de su familia y a partir de los cambios morfológicos puedan pensar su significado;
- cuáles van a ser las palabras sobre las que simplemente informemos nosotros la acepción posible.

Con frecuencia, la dificultad radica en ciertas expresiones y clases de palabras que cumplen una función específica en el texto pero que hay que enseñar a leer. Se trata algunos elementos lingüísticos empleados habitualmente en este tipo de textos como ciertos conectores, algunos pronombres, verbos que introducen citas, modalizadores, etcétera.

La simultaneidad de voces es otro aspecto a considerar y necesario de identificar en este tipo de texto. Las voces son observables por las marcas que deja el locutor. Por marca se entiende cualquier indicación del locutor, explícita, de que en el texto hay una cita: verbos del decir, conjunciones (según los dichos de, de acuerdo con lo declarado por), procedimientos gráficos (guiones, comillas).

También vamos a anotar problemas vinculados con los contenidos que trata el texto, ya sea porque son desconocidos o porque su complejidad requiere otro tipo de elaboración. Como se trata de escritos que suponen un lector adulto, contienen mucha información no explicitada, datos que se dan por supuestos. En estos casos tendremos que decidir cómo hacemos para averiguar lo que no sabemos:

- si vamos a leer en otros textos, si estos los va a aportar el docente o los mismos alumnos van a realizar una búsqueda;
- si vamos a entrevistar a alguien o ver una película;
- si el docente va a reponer la información necesaria;
- si igualmente se puede seguir leyendo y queda para más adelante u otro momento de la clase la indagación.

El docente también debe decidir previamente la modalidad de lectura y esta dependerá del propósito con que se arriba al texto. Si la intención es leer todo el escrito, es posible que primero opte por leer el artículo con los niños, ya que necesitarán mucha información suplementaria y porque la diagramación del texto no es la habitual. Si están buscando una información específica tal vez prefiera iniciar la lectura del texto de manera colectiva a fin de anticipar el tema del artículo pero, luego, en parejas, los niños continuarán la lectura con el propósito de localizar aquella que están necesitando.

Es importante prever si será necesario que por parejas cuenten con una fotocopia para ir siguiendo la lectura, si esta se entregará luego de una lectura global o si la tendrán a mano desde un comienzo.

Otra cuestión a prever es qué se hará a medida que se vaya leyendo: si se toma notas, si las notas serán colectivas en un afiche o en el pizarrón, si se harán anotaciones personales en el margen, etcétera.

2.3.4 Durante la lectura y al finalizar: clima y búsqueda

Dado que los niños se encuentran ante un texto de difícil lectura, resulta indispensable generar un clima en el que se atrevan a expresar sus interpretaciones, sin temor a ser censurados. Ante distintas interpretaciones o interpretaciones contrapuestas, el docente evita convalidar o rebatir respuestas. Los invita a buscar dónde dice eso que pensaron, pregunta si todos piensan lo mismo y abre el juego sabiendo que es posible que haya interpretaciones diferentes. Aunque sí insistirá en que esas interpretaciones sean fundamentadas a partir del texto.

Durante la lectura, el docente plantea interrogantes que orientan la búsqueda. De este modo, los niños recorren el texto sin detenerse ante cada obstáculo que se les presenta. Los invita a establecer relaciones entre las diferentes partes del texto y con otros textos o saberes que poseen. A medida que surgen las dificultades, propicia la relectura y evita anticipar explicaciones de aquello que se entenderá luego, con relectura o futuras lecturas.

2.4 Un trabajo posible con las publicaciones periódicas en sexto año



Culturas / Edición Impresa

PROPUESTAS PARA FRENAR EL CAMBIO CLIMÁTICO

Hackear el planeta

Como diseñadores gráficos que manipulan píxeles, los científicos que apoyan la geoingeniería proponen meter mano en la maquinaria del planeta para alterar adrede las condiciones climáticas y frenar así el inevitable calentamiento global.

Federico Kukso

25.06.2009



Estigmatizados, perseguidos y siempre señalados con el dedo índice, los *hackers* paradójicamente van a terminar salvando el planeta. En realidad, y para ser más precisos, no serán ellos sino los ingenieros, científicos y ecologistas extremos que por estos días comienzan a ver a estos curiosos y provocadores informáticos con otros ojos, aprenden de sus estrategias y buscan en la web aquel texto clásico conocido como *El manifiesto hacker*, escrito en 1986 por el programador Loyd Blankenship, alias “The Mentor”.

La razón se puede encontrar en el avance de una tendencia. Así como todos los climatólogos del mundo advierten sobre el cambio climático –y varios de ellos subrayan el papel del ser humano en la alteración de la máquina del clima– también es cierto que de a poco y pidiendo permiso aparecen y se hacen ver científicos –físicos, químicos, biólogos– que no se contentan con quedarse con los brazos cruzados y ser testigos de cómo los actuales y no declarados imperios (Estados Unidos, China y Rusia) miran al costado cuando se trata de respetar el Protocolo de Kioto y reducir sus emisiones de dióxido de carbono.

Saben que si todas las fábricas del mundo detuvieran hoy al unísono su producción, el calentamiento global seguiría en pie durante varias décadas como protagonista –indeseable– del siglo XXI, presente en cada conversación de ascensor, ante cada cambio brusco de temperatura o aparición furtiva de una lluvia de granizo.

Por eso se decidieron a actuar, a meter mano, a *hackear* el planeta. Y lo hacen impulsando una neodisciplina: la “geoingeniería” o “ingeniería planetaria”, etiqueta que engloba los mil y un intentos que se piensan –y conducen– por estos días para modificar adrede las condiciones del medio ambiente y atenuar en lo posible los primeros síntomas del Apocalipsis climático: el deshielo de los glaciares y casquete polar, el avance de la lluvia ácida, inundaciones y sequías, la desertificación y demás males de los que cualquier chico de 8 años ya está al tanto (sobre todo después de ver películas de catástrofes como *El día después de mañana*).

PLAN B. La premisa sobre la que se mueven los nuevos ingenieros del clima es simple: si fue el ser humano el que desequilibró el complejo ciclo de la naturaleza, es el ser humano quien deberá arreglarlo todo. Nada de esperar y ver cómo la capa de ozono se expande, se achica y se vuelve a expandir.

Lo cierto es que muchas de las propuestas tienen cierto sabor a cómic o, al menos, a dibujo animado amarillo, como aquel capítulo de Los Simpson, “¿Quién disparó a Mr. Burns?”, en el que el avejentado ricachón de voz carrasposa diseña un gigante disco que bloquea el sol para asegurar la total dependencia de Springfield de la energía nuclear.

Por ahora no se llegó a tanto. Pero casi: hay delirantes ideas, como cambiar de órbita al planeta y construir sombrillas en órbita para enfriar la superficie de la Tierra; muchas son propuestas que rozan la locura, pero no por eso deben dejar de ser exploradas. “Deberíamos tratar estas ideas como cualquier otra investigación y tomarlas en serio”, apunta Ralph J. Cicerone, especialista en ciencias de la atmósfera y presidente de la Academia Nacional de Ciencias de Estados Unidos.

Muchos de estos proyectos ya se implementan regularmente. Por ejemplo, en China bombardean las nubes con yoduro de plata para hacer llover y limpiar la ciudad de Pekín de arena (la “lluvia artificial”, tan aludida antes y durante los Juegos Olímpicos de 2008).

Uno de los defensores de estas medidas proactivas es el “padre del cambio climático”, el investigador estadounidense Wallace S. Broecker, aquel que predijo en un artículo publicado en la revista *Science* en 1975, la existencia de un calentamiento climático debido a la acción humana. Broecker promueve con bastante fuerza la extracción de grandes cantidades de dióxido de carbono de la atmósfera para luego enterrarlo. “Sustituir las bombillas tradicionales puede ayudar pero está lejos de resolver el problema”, bromeó la semana pasada en Madrid. “El cambio climático no es reversible a corto plazo y no creo que se dejen de utilizar pronto los combustibles fósiles. Tenemos que diseñar métodos para sacar el dióxido de carbono de la atmósfera y almacenarlo de forma segura”.

BAJAR EL TERMOSTATO. En 2006, la ex senadora de Texas, Estados Unidos, Kay Bailey Hutchinson elevó una propuesta de ley al Congreso estadounidense de crear un consejo nacional para la operación e investigación de modificación climatológica. Nadie le hizo caso y hasta la tildaron de loca.

Pero ahora que en la Casa Blanca hay un nuevo inquilino parece que las cosas están cambiando, como el cambio climático en sí mismo. John Holdren, el asesor científico de

Barack Obama, ya dejó en claro que se deberían, al menos, considerar todas las medidas – drásticas y de las otras– para frenar el calentamiento. Y al hacerlo, sacó de la arena del oscurantismo a la geoingeniería, quitándole la etiqueta de herejía científica.

Porque lo que más les llueven a los ingenieros planetarios son críticas. “La complejidad de los sistemas recién sometidos a la ingeniería, aunada a su impacto potencial sobre la vida y el ambiente, plantean un conjunto de problemas éticos en los que los ingenieros no han pensado mucho”, recuerda William A. Wulf, hasta el año pasado presidente de la Academia Nacional de Ingeniería norteamericana.

No es un tema sencillo: alterar las condiciones climáticas en una región del planeta podría alterar las condiciones climáticas en otras zonas. ¿Quién decide? ¿Quién frena? ¿Quién dice que sí y que no? ¿Y si el remedio fuera peor que la enfermedad?

Buena razón para que estos temas sean debatidos, divulgados e investigados, antes de que las modificaciones disparen conflictos diplomáticos internacionales. Ahí reside el miedo mayor de esta nueva disciplina: el grado especulativo de los experimentos de geoingeniería, el hecho de estar sumidos en un proceso de “prueba y error”, ante lo cual se pide mucha cautela.

“Hay personas que están promoviendo experimentos a gran escala en la atmósfera sin ningún tipo de modelado”, alerta el estadounidense Alan Robock, de la Universidad de Rutgers.

“¿Qué ocurriría si Rusia fuese un país más cálido e India más frío?”.

A lo que su colega Ken Caldeira le retruca: “Un mundo alterado por la ingeniería es mejor que el mundo natural donde vivimos. Podríamos poner partículas de polvo en la estratosfera. Sabemos que esto funciona, ya que las erupciones de los volcanes enfrían la Tierra.

Necesitamos llevar a cabo investigaciones para saber qué se puede hacer y qué no”.

Mientras tanto, se recomiendan incentivar los impulsos ecologistas y plantar y plantar (y plantar nuevamente) bosques enteros para bajar la cantidad de dióxido de carbono en la atmósfera. Donde sea, cuando sea.

Y también, mejorar la dieta y calidad intestinal de las vacas, responsables de la emisión de 80 millones de toneladas de metano por medio de sus flatulencias: científicos ingleses promueven incluir ajo en sus dietas para matar las bacterias estomacales que producen estos gases.

Ver el artículo completo en:

<http://www.criticadigital.com/imprensa/index.php?secc=nota&nid=26511>

2.4.1 Por qué el docente seleccionó este texto:

Sus alumnos de 6º estuvieron investigando sobre los problemas de la contaminación ambiental, inicialmente motivados por los desechos de una fábrica cercana que arroja sus desperdicios a un riachuelo que atraviesa el barrio. Leyeron algunos artículos periodísticos en el diario local e indagaron en manuales sobre el tema. Estos saberes fueron llevando a los niños a querer saber más sobre otros aspectos de la contaminación ambiental, en particular sobre un tema muy mencionado en la televisión como el calentamiento global. Algunos niños comentaron un film basado en el deshielo del Ártico. A raíz de este interés el docente decidió exponer las razones por las cuales se produce el fenómeno del calentamiento global, exposición que llevó a los niños a plantearse cuáles serían las alternativas de solución para este problema, razón por la cual el maestro seleccionó el texto. Otra cuestión que alentó a seleccionar el texto fue el hecho de que, durante una clase, al leer el diario, encontraron una noticia sobre los *hackers* y estuvieron discutiendo sobre el tema.

El texto contiene muchos contenidos que los alumnos desconocen, pero como se trata de conocimientos generales, podrán resolver sus dudas buscando información en manuales, libros y diccionarios disponibles en el aula.

Desde comienzos de año, el docente dedica un día a la semana para leer el diario con sus alumnos. Lo hojean, seleccionan alguna información de interés para todos o leen algo que propone el maestro. Pero nunca, todavía, se habían dedicado a leerlo detenidamente o en relación con un contenido trabajado en otra área.

Se trata de un texto extenso y sus alumnos no están acostumbrados a leer escritos largos. Por esto, el docente piensa que la organización de los párrafos en ítems numerados y con subtítulos puede ayudarlos para orientarse.

2.4.2 Toma de notas

Antes de la clase, el docente toma nota de los aspectos que podrían resultar problemáticos para sus alumnos y selecciona aquellos que prefiere abordar. Al mismo tiempo, prevé algunas intervenciones posibles para desarrollar en la clase el tratamiento de esos problemas. Algunas de las cuestiones que anota son:

1) Problemas de contenidos y referencias culturales (saberes del mundo que ayudan a la construcción de significados): Localiza en el texto aquellos fragmentos que contienen informaciones no explicitadas y que pudieran resultar obstáculos para la elaboración de interpretaciones. Observa cuáles de esos datos pueden conocerse leyendo el texto hasta el final o a partir de una relectura, como sucede con la información provista por el siguiente párrafo:

“los actuales y no declarados imperios (Estados Unidos, China y Rusia) miran al costado cuando se trata de respetar el Protocolo de Kioto y reducir sus emisiones de dióxido de carbono”.

Aquí, por un lado, la información provista entre paréntesis aclara la frase anterior; los lectores no tienen por qué saber a qué alude el redactor con la expresión “los actuales imperios” y, para los niños no siempre es evidente que el paréntesis contiene una aclaración, por lo que para el docente es pertinente enseñar a observar esos indicios (“¿Por qué Estados Unidos, China y Rusia están entre paréntesis?”. “Entonces ¿cuáles son estos imperios?”).

En cambio, aunque se puede suponer a qué referirá el Protocolo de Kioto, el texto no brinda información específica al respecto.

Entonces, también registra aquellas cuestiones que requerirán la consulta a otra fuente de información (otros textos, personas, etc.), y resuelve en cuáles se va a detener para investigar más y respecto a cuáles va a proveer la información que falte.

Decide trabajar con un planisferio para ayudar a sus alumnos a localizar los países que se mencionan.

2) Problemas de vocabulario:

- Del término “estigmatizados” sabe que a partir del contexto, sus alumnos pueden hacerse una idea aproximada del significado, ya que forma parte de una enumeración de características similares. Los hará reparar en esa frase: “Observen que dice estigmatizados, perseguidos y siempre señalados con el dedo índice, los *hackers*”. ¿A qué se refiere la expresión “siempre señalados con el dedo índice”? ¿Ustedes saben qué pasa con los hackers, cómo son vistos por la gente, cómo los ven ustedes? Finalmente, la docente aportará una definición más precisa.

“Paradójicamente” es una palabra con la que intentará, primero, que sus alumnos la piensen en el contexto: ¿Qué me dijeron ustedes que hacen los *hackers*? ¿Por qué dirá que “*paradójicamente* van a terminar salvando el planeta”? Luego, en caso de que no puedan establecer ninguna relación, les propondrá buscar el término en el diccionario y después volver a leer el párrafo en que aparece.

De este modo continúa pensando en el resto de las palabras que sus alumnos podrían desconocer.

3) Estructuras sintácticas complejas o recursos gramaticales

Anota algunas frases cuya dificultad podría residir en su organización sintáctica. Por ejemplo, en la siguiente oración larga que contiene varios datos encadenados y sucesivas aclaraciones:

“Uno de los defensores de estas medidas proactivas es el “padre del cambio climático”, el investigador estadounidense Wallace S. Broecker, aquel que predijo en un artículo publicado en la revista *Science* en 1975, la existencia de un calentamiento climático debido a la acción humana”.

Les propondrá leer detenidamente la oración tratando de localizar las distintas informaciones que brinda y preguntando, por ejemplo, por las referencias de los pronombres.

4) Presencia de distintas voces

El docente subraya alguna cita, señala la manera en que se la podría reconocer: “Deberíamos tratar estas ideas como cualquier otra investigación y tomarlas en serio”, apunta Ralph J. Cicerone, especialista en ciencias de la atmósfera y presidente de la Academia Nacional de Ciencias de Estados Unidos.

Propone pensar por qué introducirá esta cita el enunciador: ¿a quién cita, qué función desempeña? Luego, considera importante recuperar la frase anterior: “Por ahora no se llegó a tanto. Pero casi: hay delirantes ideas, como cambiar de órbita al planeta y construir sombrillas en órbita para enfriar la superficie de la Tierra; muchas son propuestas que rozan la locura, pero no por eso deben dejar de ser exploradas”. El enunciador expone una serie de ejemplos que podrían considerarse como delirantes pero a continuación introduce una cita de autoridad para paliar esta mirada absurda.

Luego de haber analizado el texto de este modo, el docente decide desarrollar la lectura del texto al menos durante tres clases y repartir una copia cada dos alumnos. En un primer momento, el docente reparte las copias y deja que sus alumnos exploren el material. Luego pregunta de dónde les parece que sacó esas copias y cómo se dieron cuenta, para fomentar anticipaciones y búsqueda de datos que, en este caso, indiquen que se trata de un informe periodístico (fecha, sección, tipografía, diagramación, nombre del diario en el margen superior, etc.). Finalmente muestra el diario. A partir del título, el subtítulo, el copete y lo que pudieron observar les pregunta qué temas creen que tratará el artículo.

En un segundo momento, relata a sus alumnos lo que van a hacer con el texto y por qué. Les explica que se trata de un texto más complejo que los leídos hasta el momento y que por lo mismo, requerirá una atención más detenida. Además, explicita los propósitos de la lectura: este artículo contiene datos desconocidos que se vinculan con lo que habían estado investigando.

Así, realiza una primera lectura completa y rápida del texto, mientras sus alumnos siguen con la vista. Luego de esta lectura, conversa con todos sobre los temas que trata el texto (“¿Qué nos informa el artículo que leímos?”) y los anima para que expresen sus impresiones. Si ellos ya manifiestan dudas respecto a contenidos específicos, anota las preguntas en el pizarrón o en un afiche para resolverlas después, cuando vuelvan a leer. Si alguna de estas preguntas no puede contestarse con la lectura del artículo, pregunta a sus alumnos cómo podrán averiguar la respuesta (“¿Qué podemos hacer para saber eso? ¿Dónde lo podemos buscar?”). En cambio, cuando se trata de dudas respecto al significado de alguna palabra, les propone esperar a la lectura detenida.

La segunda lectura será en parejas, y les propone tomar nota de todas las alternativas de solución al problema del calentamiento global. También les advierte que, seguramente, en el texto se mencione alguna causa del calentamiento global que desconocen, y sugiere registrarla para averiguar más sobre tema.

Luego, harán una puesta en común con el propósito de revisar la toma de nota en parejas. Finalmente, les pregunta por qué el texto que leyeron está publicado en un diario y si sería posible encontrarlo en una enciclopedia o libro científico y por qué.

El docente, tiene previsto trabajar en una próxima clase al terminar la lectura de este texto con la lectura de otros textos que también mencionan alternativas de solución al problema. Pero se trata de textos que implican a distintos actores: organismos

internacionales, Estados, ciudadanos comunes. El propósito es elaborar un cuadro con los distintos actores y las posibilidades de intervenir en el problema.

2.5 La experiencia de una docente de la capacitación del Programa en 2009

2.5.1 La elección del texto

Una docente de 5º año de la EP N° 43 de La Plata eligió leer este texto del diario *EL DIA* del 21 de septiembre de 2009:

Desfile por la Ley de Talles y contra la discriminación

Decenas de voluntarios pasearon con prendas holgadas en el Pasaje Dardo Rocha

Con el objetivo de promover el cumplimiento de la ley de Talles, y de paso demostrar que se puede lucir bien al margen de los estereotipos estéticos, la Comuna organizó ayer en el Pasaje Dardo Rocha un desfile poco convencional: decenas de voluntarios lucieron prendas holgadas bajo el lema "Que nadie talle tu cuerpo. La imposibilidad de acceder a ropa del talle adecuado es una de las tantas formas de violencia social"

El espectáculo tuvo lugar en el salón auditorio ubicado en el primer piso del centro cultural de 50 entre 6 y 7. Apenas pasadas las 19hs, el recinto comenzó a poblarse con un público mayoritariamente femenino, que le dio un marco celebratorio y colorido. Desde el Consejo de la Mujer local, que tuvo a su cargo la coordinación del evento junto con la Fundación Volver a Empezar y la Agencia de Modelos Francy Lezcano, se precisó que "promovemos el cumplimiento de la ley 12.665, porque contribuye al desarrollo integral de las mujeres, a la igualdad de oportunidades, la no discriminación y la libertad de elección".

Marcela Pastore, titular del organismo municipal, consideró que "la imposibilidad de acceder a ropa del talle adecuado es una de las tantas formas de violencia social que hace impacto en la autoestima de muchas mujeres, y puede derivar en trastornos alimenticios". En este contexto, pudieron verse sobre la pasarela, ante la mirada de varios funcionarios –

entre los que se contó el intendente Pablo Bruera– modelos de todas las edades luciendo ropa y accesorios de diseñadores platenses, desafiando los paradigmas de la moda “light” que sentencia que hay que estar flaco a toda costa.

El cierre del encuentro tuvo como protagonista a Alejandra Stamateas. La escritora, docente, conductora televisiva, pastora y conferencista –autora de los best-sellers Mis hijos me vuelven loca y Mi cuerpo, mi cárcel– se refirió al tema “qué hacer con mi cuerpo”.

Tras haber sido aprobada por la Legislatura bonaerense en marzo de 2001, la Ley de Talles estuvo paralizada más de cinco años, hasta que en mayo de 2005 se definió su reglamentación.

Identificada con el número 12.665, la norma establece que los comercios de venta de indumentaria radicados en la Provincia deben disponer de prendas en todos los talles comprendidos entre el 38 y el 48 para cada uno de sus modelos.

Además, se suprimieron las denominaciones en idioma extranjero -consideradas "confusas"- del tipo "S" ("small"), "M" ("medium") y L ("large"), para que cada talle responda a medidas precisas basadas en las normas IRAM e ISO. Según estos parámetros, los talles de los pantalones deben abarcar al menos desde 60 a 80 centímetros de cintura, y entre 86 y 106 centímetros de cadera; y las camisas y remeras, desde los 62 a los 102 centímetros de contorno de busto, por mencionar algunos ejemplos.

Después de marchas y contramarchas, y quejas de comerciantes e industriales que incluyeron la presentación de amparos judiciales, el Ministerio de la Producción bonaerense dispuso que las pautas que establece la ley solo son exigibles en vestimenta de temporada. De este modo, se exceptuó la ropa de saldo, segunda selección, ofrecida en liquidaciones por cierre o fin de temporada, y la indumentaria de trabajo.



En el Pasaje Dardo Rocha se montó la pasarela para el desfile que se realizó anoche

2.5.2 El desarrollo de un momento de la secuencia didáctica:

- la docente entrega a los alumnos una fotocopia de la noticia –por parejas– para que acompañen la lectura.

- previamente muestra el diario de donde fue extraída la noticia y lee la fecha y la sección a la cual pertenece;
- la docente lee el texto en voz alta;
- luego de la lectura total de la noticia realiza las siguientes preguntas:
 - ¿ustedes sabían sobre este evento?,
 - ¿alguno asistió?,
 - ¿conocían la existencia de una “ley de talles”?;
- la docente escribe el nombre y número de la norma: ley de talles N° 12.665, y muestra una copia extraída de internet;
- retoma la lectura hasta llegar a la frase “*Que nadie talle tu cuerpo*” y la escribe en el pizarrón;
- interroga: ¿por qué habrán elegido ese nombre para el evento?, ¿con qué lo relacionan ustedes?;
- continúa la lectura y hace evidente los nombres de los organismos que participaron en la organización del evento: Consejo de la mujer, fundación Volver a empezar y agencia de modelos Francy Lescano;
- luego se detiene en las palabras de la titular del Consejo de la mujer, Marcela Pastore, y pide a uno de sus alumnos que relea textualmente lo que está entre comillas y posteriormente les pregunta: ¿por qué creen ustedes que aparece la opinión de esa persona en la nota?, ¿cuál es el mensaje que intenta transmitir?;
- les solicita a los niños que ubiquen otras voces que aparecen en los próximos párrafos y vuelve a interrogar: ¿estos personajes también opinan o solo se nombran?, ¿por qué habrán sido incluidos en la nota?;
- lee hasta finalizar el texto;
- a modo de reflexión propone: ¿por qué creen ustedes que los comerciantes y fabricantes de ropa están disconformes con la ley?;
- la docente presenta un informe publicado en internet de CAME (Confederación Argentina de la Mediana Empresa) donde se exponen algunas de las razones por las que están en desacuerdo;
- pregunta directamente a sus alumnos: ¿qué opinan?, ¿todos están a favor de la ley?, ¿por qué?;
- propone que los niños se agrupen de a dos o tres y discutan con qué postura se identifican y por qué;

- finalmente se organiza un debate donde cada grupo argumenta y defiende la postura que adoptó.

La docente seleccionó un material que tenía sentido leer a pesar de su complejidad porque brindaba información para reflexionar y ampliar el trabajo que venía realizando con su grupo sobre la discriminación en sus diversas manifestaciones. Constantemente hizo referencia a aquellos aspectos que ella consideró que sus alumnos no estaban en condiciones de inferir con los conocimientos que poseían, ya sea en forma de pregunta o explicando brevemente para que los niños pudieran avanzar en la lectura del texto.

2.5.3 Reflexionar para completar

Este relato es solo una parte de la secuencia didáctica de la docente; a partir de lo cual, nos proponemos reflexionar, una vez más, acerca de:

- ¿qué condiciones previó el docente para introducir esta noticia?;
- ¿por qué eligió esta noticia como “texto difícil”?; ¿qué problemas o dificultades pensó que iban a tener que resolver sus alumnos?;
- ¿de qué distintas maneras se puede ayudar a leer este texto a los alumnos?; ¿con qué intervenciones específicas durante la lectura y luego de ella?

Sería conveniente relacionar cada uno de los aspectos que se señalaron antes como problemáticos en el texto y pensar las intervenciones docentes en función de ellos. Esta actividad nos permitirá ejercitarnos en los modos de mirar para seleccionar los textos y anticipar las dificultades que podemos encontrar al llevarlos al aula.

3. Planificación institucional

Tal como anticipamos nos proponemos hacer una breve reflexión acerca de la planificación institucional. El proyecto institucional no se reduce a un producto escrito sino que es, ante todo, una modalidad de gestión.

Ahora bien, dentro del conjunto de decisiones que se concretizan en el proyecto institucional, cobran especial relevancia aquellas que se toman en torno de la interpretación de las prescripciones curriculares formuladas, como garantía de lo común, para todas las

escuelas del sistema educativo bonaerense. Algunas de estas decisiones son tomadas por grupos de docentes al realizar sus planificaciones didácticas.

No hay posibilidad de pensar un proyecto institucional si no hay un conjunto de actores que lo sostenga. Toda formulación de un proyecto da cuenta de los intereses, historias, prácticas, discursos, anhelos de un grupo de personas. Y en este sentido, reconocemos las prácticas de planeamiento como prácticas sociales históricamente determinadas que se generan en un tiempo y espacio concretos y que, como expresa Edelstein, resulta esencial en toda escuela. No hay escuela sin proyecto. Su construcción resulta en una actividad permanente y dinámica que se desarrolla en las instituciones educativas. Planificar, como tarea de conjunto, pone en juego significados que impactan en la relación de los sujetos entre sí y como parte de un equipo institucional que tiene la responsabilidad compartida de ofrecer enseñanza. El planeamiento *da forma* a las prácticas y *forma* a los que intervienen en ella: existen diversos modos en que el planeamiento institucional puede ser llevado a cabo; sin embargo, ninguna postura es neutra y aséptica. Hablar de planeamiento educativo implica destacar que el carácter pedagógico debe impregnar todas sus formas. “Las tramas de relaciones y vínculos, los modos de organización, las formas y sentidos de la autoridad y el poder no son en ellas meras condiciones que plantean obstáculos o facilitan los procesos de enseñanza y aprendizaje; son tramas, contenidos y sentidos que tienen función educativa en sí mismos. La dinámica del mensaje que estas tramas de relaciones y vínculos transmiten tiene tanta eficacia educativa (con frecuencia, paradójica) como los contenidos programáticos” (Garay; 1996: 145).⁹

Lo expuesto anteriormente sustenta el hecho de que si la escuela tiene como propósito la formación de lectores críticos de la prensa, podremos evaluar el grado de impacto en los niños luego de un tiempo razonable del ejercicio de prácticas “reales y sostenidas” de lectura de la prensa.

Para ello es necesario planificar en primer término a nivel institucional y luego a nivel áulico; esto implica que todos los docentes habrán de organizar, discutir, seleccionar y decidir los modos de leer la prensa en todos y cada uno de los años. Es necesario realizar algunos acuerdos en principio generales para alcanzar a mediano plazo semejante objetivo:

- propósitos generales a nivel institucional;
- propósitos específicos y contenidos a trabajar en cada ciclo, es decir se debe prever una progresiva complejización de las prácticas lectoras a realizar con los niños;

⁹ Dirección General de Cultura y Educación. Subsecretaría de Educación. *La planificación desde un currículum prescriptivo*. La Plata, DGCyE, 2009.

- planificar cómo y cuándo se evaluará el proceso;
- definir si habrá productos relacionados con estas prácticas;
- establecer formas de gestionar la compra o no de los diarios, etcétera.

A modo de cierre:

El objetivo a largo plazo – formar lectores críticos de la prensa– tendrá que ser la base de un desafío profesional y el logro no depende de tener todos los diarios todos los días – ¿quién podría leer y hacer leer tanto material?– sino en hacer de la lectura del diario una práctica cotidiana mediante propuestas de trabajo que obliguen a los alumnos a frecuentar esas fuentes de información.¹⁰

¹⁰ Marino, Marta Elena. Leyendo diarios en la escuela: Estrategias para formar lectores competentes, Buenos Aires , e.d.b,1.999

IV. Leer en contextos de estudio

1. Introducción

“El área de Prácticas del Lenguaje asume entre sus propósitos específicos preparar a los chicos para desempeñarse en la vida académica, instrumentándolos para que sean cada vez más capaces de resolver por su cuenta situaciones de estudio y logren progresar dentro de los circuitos formativos formales.”

Diseño Curricular de Educación Primaria de la provincia de Buenos Aires.

Las expectativas que la sociedad deposita en la Escuela Primaria coinciden con la gran responsabilidad que le compete al dominio de las prácticas del lenguaje en la adquisición de conocimientos y en el progreso de los estudiantes en los niveles de la escolaridad obligatoria. Sin embargo, no todos los alumnos que completan la escuela primaria están preparados para apropiarse de los contenidos disciplinares por medio de la lectura y la escritura. Es común que los adultos nos quejemos porque los chicos no saben estudiar o no entienden cuando leen, y comprobamos con preocupación que muchos casos de repitencia y abandono están relacionados con las prácticas de los escolares en tanto lectores. En una primera aproximación al análisis de estas experiencias nos preguntamos qué es leer y en consecuencia cuáles serían las prácticas de lectura que favorecen la formación del estudiante. Además, invitamos a reflexionar acerca de algunas situaciones de clases habituales en las que proponemos incluir la lectura de “textos difíciles” o “complejos” desde los primeros años de escolaridad.

Una tradición escolar

Si revisáramos las trayectorias formativas de muchos grupos escolares encontraríamos que durante el Primer Ciclo los niños se alfabetizan, aprenden a leer y a escribir y (en el mejor de los casos) acceden a diversidad de textos de literatura escuchando leer a sus maestros y leyendo por sí mismos. Al promover al Segundo Ciclo, los alumnos comienzan a estudiar, buscando información en manuales y otros textos expositivos para responder a cuestionarios, hacer resúmenes o exponer oralmente sobre los temas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Debido a esta supuesta división de tareas, muchos maestros y profesores

secundarios especializados en dichas áreas proponemos a los alumnos mayores la lectura de materiales específicos de Historia, Geografía, Biología, Física y demás disciplinas, a menudo sin advertir lo suficiente que los textos de estudio presentan características y obstáculos lingüísticos que les son propios. Al creer que la dificultad de comprensión está en el lector y en la complejidad de los contenidos, sugerimos a los alumnos que vuelvan a leer el texto o que busquen los términos desconocidos, pero nos cuesta asumir la responsabilidad de tener que *seguir enseñando a leer durante toda la escolaridad*. En este sentido se pronuncia Marta Marín: “*Esos obstáculos son totalmente diferentes de los conocimientos del tema y van más allá de conocer el significado de las palabras. En general provienen de la retórica académica y están tan naturalizados para los lectores expertos que no suelen reparar en ellos, y entonces no pueden ayudar a sus alumnos a solucionarlos*”.¹¹

Esta postura focaliza la dificultad en la complejidad lingüística de cada tipo de textualidad, y alienta la enseñanza de estrategias de lectura que ayuden al lector a descubrir en el discurso el significado de los textos de estudio.

También otros autores¹² señalan que existe la representación social acerca del leer como una capacidad que, una vez adquirida en los primeros años de escolaridad, estaría disponible para ser aplicable en cualquier circunstancia de lectura; en oposición a esta tradición, argumentan que para formar lectores críticos es necesario que en la escuela se pueda mantener la continuidad de situaciones diversas de lectura que den lugar a la reorganización de los conocimientos anteriores y al surgimiento de nuevos interrogantes.

¿De quién es la tarea?

Desde el Programa Provincial de Lectura adherimos a esta concepción de la lectura. Creemos que es central que el docente enseñe a resolver los obstáculos lingüísticos y discursivos, pero que además favorezca en el aula el ejercicio de las prácticas sociales de lectura; es decir, que el niño se involucre en los modos reales y situados que –como lector, no como “alumno”– tendrá que ejercer en la vida extraescolar (sea académica, profesional, cultural). Como lectores más experimentados sabemos que cuando necesitamos buscar una

¹¹ Marín, M., “Enseñar a leer los textos de estudio en la escuela primaria”. Publicado en *Anales de la Educación* N° 6. La Plata, DGCyE, 2007. <http://www.abc.gov.ar>

¹² Castedo, Mirta L. “Saber leer o leer para saber”, en *Enseñar y aprender a leer*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2003, pag .86.
Lerne, Stella y Torres. Formación docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos. Buenos Aires, Paidós, 2009, pág. 172.

información o leemos para saber acerca de un tema que nos interesa, ponemos en juego diferentes modos o estrategias de lectura en función del propósito que nos guía (rendir un examen, tener que explicárselo a otro –un niño, un adulto–, solo para mí), en función de los conocimientos que ya tenemos, de las complejidades del texto, de la situación, etc. A veces recurrimos a diferentes materiales, seleccionamos alguno que suponemos va a satisfacer nuestra inquietud, nos detenemos en el índice, hipotetizamos sobre los títulos, releemos partes del texto, salteamos otras, etcétera.

La concepción de lectura sustentada por numerosas investigaciones y sintetizada por Claudia Molinari¹³ reafirma que enseñar a leer es una responsabilidad compartida por todos los maestros y profesores, sean del nivel, área, o asignatura que fuere: “La lectura supone un proceso activo de construcción de significado, un proceso complejo de coordinación de informaciones de distinta naturaleza, en donde el texto, el lector y el contexto aportan a la comprensión”.

Sin embargo, otorgar sentido al lenguaje escrito para estudiar no es un proceso natural y para la mayoría de los niños, solo es posible en la escuela gracias a la interacción con otros en contacto con enciclopedias temáticas, revistas científicas, manuales, mapas, libros de ciencias con fotografías, etc., textos completos que planteen problemas de complejidad creciente acerca de las formas de decir de los discursos científicos, intermediados por la lectura en voz alta del maestro. Para que los niños aprendan a encontrar significados en ese *interjuego* de informaciones deben ver a su maestro realizar determinadas acciones: orienta para recuperar nociones que va ofreciendo del texto para resolver los aspectos que aún no se comprenden, remite al propósito para adecuar el modo de leer y vuelve al texto para confirmar o descartar conceptos mientras habilita la oralización de los conocimientos que el grupo va construyendo acerca de la naturaleza, el cosmos, el pasado, otras culturas, etc. Si estas prácticas se vuelven habituales en el aula, a medida que buscan, interpretan, reelaboran, profundizan y comunican la información vinculada con los contenidos escolares, los alumnos aprenden a persistir en la lectura a pesar de las dificultades que pueda ofrecer un texto y consecuentemente adquieren mayor autonomía y gratificación personal. Leer para estudiar implica no solo el desarrollo de capacidades cognitivas ni solo la puesta en juego de *destrezas ya adquiridas*, sino también el ejercicio de prácticas y comportamientos que comprometen la curiosidad, la responsabilidad y el vínculo del sujeto con el mundo.

¹³ Molinari, M. C. “La intervención docente en la alfabetización inicial”, en *Enseñar y aprender a leer*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2003, pág. 63.

En conclusión, necesitamos que cada docente organice una diversidad de situaciones de lectura con textos de uso social, relativos a temas de estudio, que permitan a sus alumnos actuar como lectores verdaderos desde el primer día de escolaridad.

2. Aprender a leer textos difíciles

2.1. “Atreverse a leer textos difíciles”: Entrevista a Delia Lerner

<http://www.suteba.org.ar/index.php?r=3208>

2.2. El Diseño Curricular y los textos que no han sido escritos para niños.

“La alternancia entre los textos pensados para el público infantil y los textos de circulación social amplia (libros, enciclopedias, revistas especializadas) es una responsabilidad ineludible de la escuela porque conduce generalmente al logro del propósito esencial de la propuesta de estudiar un tema: conocerlo, formar lectores y estudiantes y enseñar a leer.”

El Diseño Curricular de Educación Primaria reconoce la responsabilidad ineludible de la escuela de enseñar a leer textos que no han sido escritos para niños desde Primer Ciclo y propone la lectura de textos complejos con el propósito de profundizar y reorganizar el conocimiento en Segundo Ciclo:

- **Leer textos complejos.** *Muchas veces los aportes más interesantes para el tema que se estudia se encuentran en revistas especializadas, artículos de divulgación científica, libros sobre temas específicos, enciclopedias temáticas, etc. Se trata de textos que –a diferencia de los manuales– no han sido escritos especialmente para uso escolar y, en muchos casos, ni siquiera para el público infantil. Sin embargo, enseñar los contenidos de las ciencias supone acercar a los chicos a estos lenguajes específicos y ayudarlos a encontrar maneras de comprender de un modo progresivamente más ajustado y autónomo. Para esto es necesario, en primer lugar, que los alumnos conozcan los motivos por los que se les propone la lectura y su valor para el tema que están estudiando: conocer los propósitos otorga dirección a la lectura y contribuye a que asuman progresivamente la responsabilidad por su propio aprendizaje.*

Aprender a leer en profundidad requiere de manera imprescindible la mediación del maestro, quien ayuda a sostener la lectura sin abandonar frente a las dificultades; retoma las interpretaciones y propone volver al texto para buscar indicios que permitan corroborar o modificar las interpretaciones realizadas; guía para establecer relaciones entre lo que saben y la información que comunica el texto, contribuye a detectar las dificultades y sugiere cómo superarlas; hace evidentes algunos problemas que los chicos no habían notado, etc. Dado que conoce el tema con más profundidad y ha leído el texto con anterioridad, el maestro puede anticipar los segmentos que resultarán más difíciles para los chicos y reponer la información que el texto omite (porque el autor dio por sentado que el lector ya la posee) y que los chicos no pueden aportar. Al hacerlo muestra también que los textos no son autosuficientes, que siempre cuentan con lo que aporta el lector de su propio conocimiento, o con la posibilidad de completar lo que falta apelando a otros textos. Estas intervenciones, sostenidas a lo largo de múltiples y variadas experiencias compartidas, colaboran para que los chicos puedan darse cuenta de la importancia de ejercer un control sobre lo que comprenden, y comenzar a diferenciar lo que entienden de lo que les resulta confuso, ambiguo o incomprensible.

Las situaciones de clase se organizan de diversas maneras: en algunos casos el maestro lee para todos y comparte con los chicos las estrategias de un lector experimentado, explicitando muchos de los procesos que se ponen en marcha al tratar de comprender y que usualmente no son observables (se pregunta por el sentido de lo que lee, formula anticipaciones, busca indicadores para corroborarlas o corregirlas, toma notas de las cosas importantes, hace marcas en el texto, vuelve atrás). En otros, propone la lectura individual o en parejas para que los chicos tomen contacto con el texto y obtengan una primera impresión general, o leen en conjunto parte por parte, los invita a centrarse en un fragmento que considera importante (por las ideas que contiene o porque sabe que presenta determinados problemas y quiere trabajar sobre ellos), señala distintos párrafos para que los chicos lean de a dos con consignas específicas, etcétera.

Diseños Curriculares en: abc.gov.ar/lainstitucion/.../disenioscurriculares/default.cfm

2.3. Propuestas para incluir la lectura de “textos difíciles” en el aula

En algunas oportunidades, cuando los alumnos tienen que leer textos expositivos con el propósito de averiguar sobre un tema que les interesa o necesitan buscar información alrededor de contenidos de ciencias, enfrentamos situaciones de la realidad institucional y áulica que nos hacen pensar en la inclusión de textos difíciles como una misión imposible.

Pensando en esos diferentes contextos y condiciones didácticas, el PPL intenta aportar ideas para que el docente de cualquier área pueda organizar situaciones de lectura de textos complejos dentro de su proyecto o secuencia didáctica.

2.3.1. Lectura de enciclopedias en 1º ciclo:

Los niños de 1º año frecuentan la biblioteca escolar para escuchar leer a la bibliotecaria y también retirar libros de cuentos para que les lean en sus casas. Algunos niños no se interesan por los cuentos ni las poesías, entonces la maestra bibliotecaria les muestra enciclopedias, revistas, manuales y libros sobre animales, planetas o civilizaciones desconocidas para ellos. Los niños se entusiasman pero la maestra del grado considera que son textos muy difíciles para ellos, ya que todavía no saben leer convencionalmente.

Seguramente en la biblioteca institucional hay materiales que resultan atractivos a pesar de que no han sido escritos para niños. Abordar la lectura de esos materiales implica un desafío para el docente y para los niños. Anexamos a continuación situaciones de lectura de un texto difícil en Ciencias Sociales que pueden orientar al maestro de 1º ciclo sobre posibles intervenciones para buscar información con niños que aún no leen convencionalmente.

Las **situaciones de lectura** que se desarrollan a continuación integran contenidos del área de Ciencias Sociales¹⁴ y de Prácticas del Lenguaje en el ámbito de la formación del estudiante, explicitados en el Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires.

El grupo de niños al que se hace referencia en el desarrollo de la propuesta pertenece a Primer Año, están acostumbrado a trabajar con textos de estudio y a visitar la biblioteca escolar, y han realizado lecciones-paseo al Museo de Ciencias Naturales.

¹⁴ Bloque: Sociedades y culturas: Cambios y continuidades:

- vida familiar y social en sociedades de la antigüedad;
- viviendas y objetos de la vida cotidiana en distintos grupos sociales;
- trabajos, trabajadores y técnicas.

Diseño Curricular para Educación Primaria, Primer ciclo. Vol.1, Ciencias Sociales (pág. 233).

Se prevén dos clases, la primera de exploración y lectura sobre antiguas civilizaciones, y una segunda clase en la que se profundiza sobre un pueblo: los sumerios.

Primera clase

En la clase de Ciencias Sociales se venía hablando de pueblos de la antigüedad debido a la curiosidad originada por un artículo periodístico, publicado por un diario local que trajo uno de los alumnos, acerca de un hallazgo arqueológico de una antigua civilización.

La maestra fue anotando algunos de los interrogantes que surgieron de aquella situación:

- ¿cómo vivía el hombre en otros lugares y en otras épocas?;
- ¿cómo era la construcción de las viviendas? (algunos hacen referencia a las construcciones egipcias por películas que han visto);
- ¿qué vestimentas usaban?;
- ¿qué armas utilizaban?;
- ¿cómo viajaban?

Las anotaciones se realizaron en un papel afiche que quedó expuesto en las paredes del salón.

A raíz de estos interrogantes el docente decide explorar en algunos tomos de una enciclopedia de historia universal. Comenta a los niños que ha traído al aula tres tomos de una enciclopedia, que posiblemente algunos tengan en sus casas, y que se titula *Historia Universal*. Le pareció interesante para leer con ellos porque tiene información sobre “la historia del hombre”.

Organiza la clase en pequeños grupos. Al entregar en cada grupo un ejemplar de un tomo de la enciclopedia nombra el pueblo que les ha tocado leer.

A modo de ejemplo mostraremos el trabajo en tres grupos.

GRUPO 1: trabaja con el Tomo 3: Pueblos de Babilonia (págs. 40 a 43).

GRUPO 2: trabaja con el Tomo 2: Egipto faraónico (págs. 12 y 13).

GRUPO 3: trabaja con el Tomo 6: China (págs. 68 a 71).

El docente recuerda a los niños los interrogantes surgidos en la clase anterior y les comenta que ha marcado en los tomos algunas páginas para que observen las imágenes, y para que quienes puedan lean títulos, subtítulos y/o epígrafes que pueden orientar la búsqueda de respuestas a los interrogantes planteados.

Durante la observación el docente recorre los grupos e interviene para que los niños focalicen en algunos detalles de las imágenes impresas, complementa la lectura que hacen algunos niños al leer el título de epígrafes, leyéndoles el contenido del mismo, etcétera.

Intervenciones en el GRUPO 1:

Algunos niños observan y describen la imagen de un toro en la pág. 41, uno de los alumnos lee la palabra “animales” y otros realizan anticipaciones de lo que dirá el epígrafe, reconocen palabras conocidas, como carro, toro, caballo.

La maestra se acerca y les pregunta si pueden leer o conjeturar qué dice el epígrafe. Y decide leerles un fragmento: *“Al relevante papel jugado por el caballo en la guerra, tanto para el transporte como para tirar de los carros de combate introducidos en la región de los pueblos nómadas, se agregó también una abundante ganadería, bovina, ovina y caprina”*.

Les plantea: “¿El caballo parecía importante?”. Se suscita un intercambio, dando lugar a distintas hipótesis; los niños dialogan entre sí y dicen que los caballos ayudaban “para que no los matasen cuando peleaban”. Otros agregan que cuando tiraban de los carros estaban más expuestos para que los lastimaran.

Luego la maestra propone leer un apartado que a ella le interesó. Lee en “Los fundadores de la astronomía”:¹⁵ *“Crearon un calendario de 360 días agregando un mes cada ocho años...”*. La docente agrega: “¿Crearon un calendario? Ustedes saben qué es un calendario”. Los niños comentan que en el salón hay uno, lo acercan y junto con la maestra miran cómo está formado (las terminaciones de los meses, las fases lunares, cantidad de meses). Comparan el calendario actual con el elaborado por los pobladores de Babilonia.

Intervenciones en el GRUPO 2:

Los niños se detienen a mirar el mapa ubicado en la página 13. Algunos niños han logrado leer “Mar Mediterráneo” y “Mar Rojo” en la representación cartográfica. Cuando la docente se acerca al grupo comenta aquello que se observa en el mapa (los colores y su significado, nombres de regiones, de mares, accidentes geográficos).

¹⁵ “Son numerosos los textos que revelan el alto nivel científico de aquella época. Se cultivaban sobre todo la astronomía, la filología y la historia, y había una literatura semítica propia. Los babilonios son considerados los fundadores de la astronomía por las numerosas y –casi todas– exactas observaciones que registraron. Crearon un calendario de 360 días agregando un mes cada ocho años, dieron 29 ó 30 días a cada mes –según las fases lunares– y calcularon con exactitud el período sinódico de Venus de 584 días y el de Mercurio, que fue estimado con un error de apenas cinco días.

“¿Dónde les parece que hablará sobre este mapa?” Un niño señala el apartado “Un país agrícola”; la docente ayuda a leer el título del apartado y un pequeño fragmento. A raíz de esta lectura los niños descartan este apartado. Continúan leyendo los otros títulos destacados en negrita.

La docente propone volver al mapa, les señala el recorrido del río Nilo y lee en “El marco geográfico”: “*Con sus 6.695 km de longitud, el Nilo es el río más largo del mundo*”; enfatiza nuevamente, “*6.695 km. de longitud*” y les pregunta: “¿Con qué palabra podemos relacionar longitud?” Ante la desorientación de los alumnos la maestra relea el fragmento, discuten y acuerdan que longitud significa largo.

Continúa la lectura: “*Nace en el corazón del continente africano y, al llegar a Egipto, serpentea por el desierto formando una estrechísima banda de tierra fértil que, a excepción del delta, apenas supera los 15 kilómetros de ancho.*” La docente sugiere pensar en el término “serpentea”, y conjuntamente observan en el mapa el dibujo del río que “se parece a una viborita”.

Otro niño observa detenidamente la imagen de un barco al costado del epígrafe titulado “*El arte de la navegación*”. La docente cree oportuno leer el contenido de ese epígrafe ya que menciona el río como un factor importante del desarrollo de la navegación.

Intervenciones con el GRUPO 3

Cuando la docente se acerca al grupo los niños se encuentran observando las diferentes armas que aparecen bajo el título “*Industrias de un mundo inestable*”. Ellos han logrado leer las palabras en negrita “hacha”, “daga” y “espada larga”; y se han dedicado a ver los detalles de las imágenes. Primeramente, la docente comenta el sentido de ese apartado, ampliando información respecto de las innumerables guerras de conquista entre los diferentes reinos que poblaban el territorio. Luego, lee el interior de los epígrafes, y comentan el uso que se daba a esas herramientas y armas.

Posteriormente, les propone que miren la imagen que se encuentra en la misma página, que representa una construcción de la época. Les recuerda uno de los interrogantes surgidos en el primer intercambio acerca de las civilizaciones antiguas: ¿Cómo era la construcción de las viviendas?

Lee el epígrafe: “*Uno de los rasgos más sobresalientes de la época fue la construcción de enormes murallas fronterizas, precursoras de la Gran Muralla. Los altos*

muros proliferaron tanto en las ciudades como en los núcleos aislados. Maqueta de una granja amurallada, procedente de un ajuar funerario de la dinastía Han oriental”.

El docente decide dar lugar a una desviación temática hacia aspectos *éticos* de la organización urbanística cuando un niño interviene diciendo: “En la canchita de mi barrio hicieron una muralla para que no pasen los que no pagan entrada”.

Como cierre de esta primera clase la docente propone socializar lo leído en los grupos. Decide dar un orden para su exposición, teniendo en cuenta el período histórico en el que se desarrolló cada civilización (de los pueblos más antiguos a los más cercanos en el tiempo) y los va ubicando en una línea de tiempo. A su vez, marca en un planisferio actual los diferentes espacios geográficos en que estos pueblos se encontraban.

A medida que los grupos van comentando aquello que observaron y leyeron, la docente retoma los interrogantes iniciales sobre la vida de las antiguas civilizaciones que los niños se proponían conocer, establece comparaciones entre los pueblos con temas en común y relee algunos pasajes solicitados por los niños.

Segunda clase

Al comenzar la clase la docente comenta a sus alumnos que estuvo mirando en su casa algunos libros de historia. Buscando más información sobre antiguas civilizaciones encontró en otro tomo de enciclopedia algo para compartir con ellos sobre los sumerios, quienes formaron parte de una cultura que se conoce como “Cuna de la civilización” por la trascendencia de sus inventos hasta la actualidad.

A continuación les presenta el tomo del que seleccionó el artículo¹⁶ y anuncia que entregará una fotocopia para que lean y trabajen en parejas. Solicita a uno de los niños que lea el título y los subtítulos que aparecen en la primera página: “Los sumerios: El despertar de una civilización.”, “La invención del regadío”. “Avances tecnológicos” y “La revolución urbana”.

Luego pregunta: “¿Sobre qué tema les parece que trata este artículo?”. Algunos niños repiten: “sobre los sumerios”, otros dicen “sobre una civilización”. La maestra inicia la lectura de los primeros párrafos y les solicita que digan de qué está hablando el texto. Los

¹⁶ *Los Sumerios: El despertar de la civilización*, Tomo 1, Prehistoria y Primeras civilizaciones, *Historia Universal de Clarín*. Buenos Aires, 2004.

alumnos intercambian ideas y afirman que el texto habla de los ríos, de la primavera y de las montañas.

Con la intención de que los niños empiecen a establecer una relación causal entre el depósito de limo y el aprovechamiento de la tierra, relee: “En cada primavera, al fundirse las nieves de las montañas, estos ríos y sus afluentes se desbordan e inundan las tierras ribereñas, depositando en sus márgenes grandes cantidades de limo”. Tras leer, pregunta “¿Qué pasa cuando los ríos se desbordan?”, para dar lugar a la pregunta sobre un término seguramente desconocido, “limo”; entre todos releen el fragmento donde se describe ese material y su efecto en el cultivo.

Posteriormente, les propone buscar si en algún sitio aparece dibujado cómo es el lugar que se describe en los párrafos leídos. Los niños localizan el mapa; la maestra les lee el epígrafe (*A orillas del Tigris y el Éufrates*) y propone mirar si distinguen los ríos Tigris y Éufrates que se menciona allí.

Una pareja de niños hace referencia a las dos imágenes que aparecen en la pág. 91, discuten sobre la manera en que está vestido el personaje de la ilustración. La docente identifica el epígrafe que hace referencia a dicha imagen. Leen y les llama la atención “la cabeza rapada”, y que comentan que “ahora también esta de moda raparse la cabeza”. Para avanzar un poco más les lee: “Un vestuario tosco pero práctico”, y comenta que se quedó pensando en la lana como tejido preferido, abriendo el espacio para reflexionar sobre las ventajas de esta vestimenta.

Un alumno lee lo referente al calendario Sumerio y recuerdan lo visto en la clase anterior sobre el mismo tópico para el caso de los pueblos de Babilonia. La docente pregunta si alguno leyó o encontró alguna imagen sobre cómo eran las casas de los sumerios, recordando que en clases anteriores uno de los interrogantes registrados sobre las antiguas civilizaciones se refería a la construcción de las viviendas. Varios niños han identificado como “casa” la imagen de la pág. 93. Describen la vivienda orientados por la imagen, y la docente deja unos minutos para que realicen una lectura por parejas del epígrafe “Viviendas humildes”; recorre los grupos, interviniendo en aquellos que se resisten a la lectura por sí mismos. Luego, la docente retoma la clase y plantea: “En un grupo los chicos comentaban que hay gente que vive en el campo y otra en la ciudad. ¿Las casas serían iguales para unos y para otros? ¿Dirá algo de esto en el epígrafe?”

A fin de profundizar en las actividades que realizaba este pueblo para resolver la construcción de la vivienda, la docente comenta que bajo el subtítulo “La revolución urbana”

hay una mención sobre la construcción de edificios, templos, materiales utilizados. Se detiene a leer un fragmento: *“a cambio de alimentos, vestidos y cerámicas, los mercaderes conseguían en el norte de Mesopotamia la piedra y la madera necesarias para construir edificios cada vez más grandes y complejos”*. Luego, interviene para que oralmente, entre todos, se retome y se formule una vez más la forma en que solucionaban la falta de materiales.

Como cierre de la clase la docente, a medida que lee el afiche en que habían registrado una serie de interrogantes sobre las poblaciones antiguas, sintetiza junto con los niños todo lo que aprendieron sobre esta civilización. Y propone continuar la semana siguiente con la confección de una galería de objetos que representen al pueblo indagado, a partir de dibujos y escrituras de epígrafes que acompañen esos dibujos.

2.3.2. Enciclopedia en la clase de Ciencias Naturales:

La docente de 4° año ha realizado una breve exposición sobre las características de los seres vivos y en clases anteriores los alumnos intentaron posibles maneras de agruparlos a partir de imágenes de animales y plantas entre los cuales se incluyeron especímenes menos conocidos (almejas, corales, hongos, entre otros). Durante el desarrollo de esta actividad algunos niños expresaron sus dudas respecto de la inclusión o no de los hongos dentro del grupo de las plantas, de si considerarlos en cambio como una clase diferente de seres vivos, debatieron acerca de los criterios utilizados por ellos mismos, realizaron un listado provisorio de las características de los seres vivos y comenzaron a preguntarse sobre el sentido de clasificar. Esto generó la necesidad de buscar información acerca de la diversidad vegetal y animal.

¿Cómo abordar conceptos estructurantes como clasificación, materia, energía, transformación y sistema, a través de la lectura de un texto en la clase de Ciencias Naturales? *“Estos conceptos pueden ocupar un lugar importante en el aprendizaje del área solo en el caso de que, desde la enseñanza, se presenten situaciones que permitan a los alumnos establecer relaciones entre ellos y los contenidos que se estudian”*.¹⁷

El grupo con el que trabajamos en esta situación tiene experiencia en la búsqueda de información en distintas fuentes, pero en esta oportunidad es la docente quien elige el texto

¹⁷ Espinoza, A., Casamajor, A., Pitton, E.: *Enseñar a leer textos de ciencias*. Buenos Aires, Paidós, 2009.

titulado “Clasificación de los seres vivos” (*Gran Enciclopedia Autodidáctica Interactiva*. Buenos Aires, Océano, págs. 1222 y 1223). La docente considera que su lectura aportará a la comprensión de la idea de clasificación y que acercará a los niños al campo científico en la medida en que se problematiza la relación entre los modos de ver el mundo natural y el conocimiento de que dispone el sujeto para interpretarlo.

Al comenzar la clase les comenta que van a avanzar con un tema que ya venían trabajando y que, esta vez, todos van a leer el mismo texto en lugar de buscar información en diferentes materiales de la biblioteca, y que para ello les entregará una copia para que lean en pareja. Les muestra el tomo del cual hizo la fotocopia, les lee el nombre de la enciclopedia y les entrega las copias con la consigna de que lean los títulos y subtítulos.

Luego pregunta sobre qué les parece que tratará el texto. Los niños anticipan la temática, identifican en qué otras situaciones desarrollaron estos temas y las dificultades que se presentaron para ubicar algunas especies porque no las conocían o porque no sabían en qué grupo poner tal o cual ser vivo, es decir cómo clasificarlos; hipotetizan significados que pueden encontrar en el texto, recuerdan algunos términos como “ser vivo”, “clasificación”, “biosfera”, “diversidad”, entre otros. Deciden la toma de notas en un afiche, por parte de la maestra. A medida que se avance en la lectura del texto se registrarán dudas y conclusiones, ya que las retomarán en otro momento.

A continuación se les solicita que lean desde la introducción hasta el apartado

“¿Cómo se denomina a los seres vivos?”. Luego de la lectura, durante el intercambio entre pares y docente surgen algunas referencias temporales (antigüedad clásica, último tercio del siglo XX, Edad Media, actualidad) que conviene aclarar para que se entienda cómo fue cambiando la forma de organizar el estudio de los seres vivos a lo largo de la historia. La maestra arma una línea de tiempo para complementar la explicación.

Surgen interrogantes acerca del término “biosfera”, la docente explica que se trata de una palabra compuesta como otras que ya conocen, los niños enuncian algunas como “biología”, “biodegradable”; les pregunta si conocen el significado de “bio” y con qué palabra estará relacionada “esfera”. Entre docente y alumnos logran escribir una definición provisoria. Finalmente la docente lee en voz alta el párrafo: “*El conjunto de los seres vivos que habitan en nuestro planeta junto con el ambiente que los rodea, constituye la biosfera*”. A pesar de estar familiarizados ahora con el término, a los niños, les resulta difícil recortar la definición por su construcción sintáctica. La docente orienta a algunos de los niños en una reescritura de la definición, sobre el pizarrón, que puede retroceder a la fórmula sintética

“biosfera = seres vivos + ambiente” y, recuperando los matices que se pierden en la fórmula, regresar desde ella a la definición completa inicial.

Cuando los niños preguntan quién es Aristóteles, el docente comenta que fue “un maestro de Grecia” y les pide que releen el párrafo “desde muy antiguo se han realizado clasificaciones... se mantuvo vigente durante toda la Antigüedad”; pregunta luego: “¿entonces, en qué época vivió?”.

La mención de Aristóteles así como la de San Isidoro en la Edad Media demanda un tiempo de lectura, ubicación histórica y análisis, ya que se confrontan criterios de clasificación que pueden ser motivo de extrañeza o risa para los alumnos; pero su comprensión facilita la apropiación del tenor provisorio de los conocimientos y de su carácter histórico, propósito de esta clase.

Para hacer consciente ese carácter histórico y humanamente construido del conocimiento acerca del mundo natural, el docente pregunta: “¿y por qué creen que para los hombres de la Edad Media la vaca estaba en el mismo grupo que el perro?” (en el texto se hace referencia a que en esa época los animales con cuatro patas formaban una misma clase).

Cuando los niños no explicitan el desconocimiento del vocabulario específico puede continuarse con la lectura si ello no impide la construcción global del sentido del texto. Sin embargo, en el caso del término “estructura” es necesario intervenir con una pregunta: “¿qué querrá decir que la clasificación se apoya en la semejanza que se observa en la estructura de los seres vivos?”

Muchas dificultades en el léxico se presentan como consecuencia de las diferentes acepciones de un mismo término o expresión, por ejemplo “la gran división”. El docente ayuda a contextualizar con otras preguntas: “¿Por qué dirá la gran división? ¿Qué es una división? Y en este texto ¿a qué se refiere? Vamos a leer un poco más”.

En el caso de “reino” pide que releen, para especificar que es una categoría de clasificación “acordada por los científicos desde muy antiguo (Linneo siglo XVIII) hasta nuestros días”. Explora a través de preguntas si los alumnos pueden establecer el parentesco semántico entre “reino” como subdivisión de seres naturales y las ideas de dominio, ámbito, campo, mundo.

Las dos situaciones de lectura con enciclopedia que describimos intentan mostrar, en casos particulares, cómo es posible construir estrategias didácticas que vuelvan productiva la lectura de textos ajenos a criterios de adecuación respecto de años o ciclos escolares. Las

estrategias didácticas del docente previamente planificadas son imprescindibles, por supuesto, para que en el encuentro con este tipo de lecturas se produzcan experiencias productivas que amplíen los horizontes de los alumnos como lectores en formación.

3. La selección de los textos: una previsión didáctica

La planificación de las situaciones de lectura requiere por parte de cada docente la consideración de condiciones e intervenciones didácticas dentro de las cuales ocupa un lugar privilegiado la selección de los textos.

El docente habrá de seleccionar aquellos materiales que brinden oportunidades de avance en las trayectorias lectoras de sus alumnos, acorde a cada situación de lectura exploratoria, búsqueda orientada, localización de información específica, profundización de la información –ya sea porque son extensos o porque implican resolver problemas de comprensión que representan una novedad para sus alumnos.

Ahora bien, para el estudio de las ciencias o para profundizar en un tema de interés los alumnos disponen de materiales impresos que son aportados por las familias, el docente, la escuela y las bibliotecas barriales. ¿Cómo seleccionar los materiales para ampliar el universo lector?

Al iniciar el ciclo escolar cada docente aspira a la formación de la biblioteca del aula, ya que al asumir roles y responsabilidades en su organización y funcionamiento los niños frecuentan el contacto con los materiales impresos.

Ana Siro¹⁸ realiza un aporte interesante con respecto a la responsabilidad del adulto y a la censura en la selección de los materiales en general, proceso en el que se “tendrán en cuenta por lo menos cinco criterios importantes:

1. la necesidad de que los niños amplíen su universo lector;
2. el hecho de que todo lector no solo se forma leyendo por sí mismo, sino también escuchando leer;
3. los intereses y gustos lectores de los niños (no siempre explícitos);
4. la participación efectiva de los niños en la elección;
5. la relación entre la biblioteca de aula y la biblioteca institucional.

¹⁸ Siro, Ana. “Materiales de lectura para Bibliotecas de aula”, pág. 20, en *Enseñar y aprender a leer*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2003.

En relación con los textos informativos, las bibliotecas institucionales suelen contar con un fondo bibliográfico –diccionarios, enciclopedias, atlas, colecciones– de difícil adquisición para las bibliotecas áulicas, y con un ámbito estable y organizado para la lectura. Es necesario que así sea y que ambos espacios, aula y biblioteca, se complementen en la formación del estudiante.

Teniendo en cuenta los diversos orígenes de los materiales reunidos, la posibilidad de contar con algunos que no sean adecuados para los niños es una realidad que el docente podrá aprovechar para generar con el grupo intercambios, opiniones y argumentaciones en relación a la pertinencia y elección de los textos, tanto como estrategias de familiarización con textos y libros en apariencia *no adecuados o aún no apropiados* para ese grupo, año o ciclo. En esta responsabilidad compartida los niños podrán reflexionar acerca de la edición y su fiabilidad, las ilustraciones, la veracidad de la información, el lenguaje, etcétera.

Ana Siro recomienda seleccionar los textos para estudiar según las siguientes pautas:

1. Nivel de informatividad en textos de menor y mayor complejidad: *“El docente analizará la pertinencia de la información desde el punto de vista científico. Si es necesario recurrirá a especialistas para aclarar concepciones y evitar la distorsión conceptual de la información”*.

Los textos escolares suelen ser breves con la pretensión de hacerlos accesibles a los niños; sin embargo la omisión o síntesis de la información puede llevar a errores científicos en la redacción y en la interpretación. Por eso, para la búsqueda de información el docente evitará seleccionar textos que traten los temas de manera simplificada o hermética, por la abundancia de terminología específica no aclarada y especialmente de sobreentendidos.

2. Estructura discursiva y léxico adecuado al tipo de texto:

Sabemos que los niños comprenden más fácilmente ciertas estructuras narrativas que las expositivas; sin embargo no es cierto que volcando la información enciclopédica en una estructura de trama narrativa, y no argumentativo-explicativa, se ayude a los niños a aprender a leer textos de estudio (la semilla narra su nacimiento y desarrollo hasta llegar a ser una planta); aprender a leer textos de estudio es aprender a leer descripciones, hipótesis, clasificaciones, formulación de problemas, argumentaciones, demostraciones, no narraciones.

Una situación similar se produce cuando se sustituye el vocabulario específico por términos *familiares* para los niños, dando lugar a todas las confusiones que genera un pensamiento analógico inapropiado (en lugar de aparearse, los animales “se casan”).

Algunas editoriales de textos escolares pretenden acercar a los niños pequeños al conocimiento científico con recursos propios de la literatura. Así, por ejemplo en un manual de 4º año, el *personaje* Tierra festeja su cumpleaños porque ha dado una vuelta más alrededor del Sol. Al disparate de confundir un ciclo del movimiento de traslación del planeta Tierra con un año más de su formación o de su edad, se suma la antropomorfización innecesaria de un planeta.

3. Adecuación de aspectos paratextuales:

La información que brindan algunos indicadores como títulos, subtítulos, gráficos, fotografías, epígrafes, índices, glosario, tipo y tamaño de letra, negritas, subrayado y otras marcas de edición, facilitan la coordinación con los propósitos de la lectura y los conocimientos del tema que poseen los niños. El docente enseñará a los niños a apoyarse en estas pistas y marcas para realizar anticipaciones de sentido. Aun cuando los niños no lean todavía convencionalmente, pueden reparar en la imagen, en una palabra, en la cantidad de palabras del epígrafe, la letra de inicio de un título, etcétera.

4. Bibliografía para profundizar y ampliar

- Propuestas para el Aula - EGB1 GCBA- N° 3: *Lectura exploratoria para localizar información específica* y N° 4: *Escuchar leer lo que no ha sido escrito para niños*.

http://www.me.gov.ar/curriform/pub_ppea_egb1.html

- Lerner, D; Lotito, L; Lorente, E; Levy, H; Lobello, S y Natali, N. “Práctica de la lectura, práctica de la escritura. Un itinerario posible a partir de cuarto grado”. *Lengua. Documento de trabajo N° 4*. Dirección de Currículum, Dirección de Planeamiento. Buenos Aires, GCBA, 1997 (pp 68-83).

<http://www.bsas.gov.ar/areas/educacion/curricula/docum/lengua.php>

- Torres, M.. “Leer para aprender historia: el lugar del texto en la construcción de un contenido”, en *Revista lectura y vida*, año 29, 2008.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2870591>
- Valls, R., Soler, M. y Flecha, R. “Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura”, en *Perspectivas en torno a la lectura. Revista Iberoamericana de Educación*, Nro. 46, enero-abril, Madrid, OEI, 2008. Disponible en <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article2534>
- Montes, Graciela. *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*, Buenos Aires: Ministerio de Educación de La Nación, 2003. Disponible en http://planlectura.educ.ar/pdf/La_gran_ocasion.pdf
- Lahire, Bernard. “En los sectores populares no se lee poco ni sin interés” entrevista en *Clarín*. Disponible en <http://www.clarin.com/suplementos/zona/2006/07/30/z-03815.htm>
- Rockwell, Elsie. “La lectura como práctica cultural”, en Lulú Coquette. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires, El Hacedor-Jorge Baudino Editores, Año 3, Nro. 3, noviembre del 2005, pp. 14-15. Disponible en http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100002
- Bombini, G. “La literatura en la escuela”, en Alvarado, M. (comp.). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Flacso/Manantial, 2001. Disponible en <http://teorialiteraria2009.files.wordpress.com/2009/04/bombini-gustavo-la-literatura-en-la-escuela.pdf>
- *Imaginaria. Revista de Literatura Infantil y Juvenil*: www.imaginaria.com.ar