

LA LECTURA DE TEXTOS EN SITUACIÓN PERMANENTE-Eje 1

Irene Telo y Patricia Rossi-**CIIE Alte. Brown**, Región 5, Buenos Aires.

Contacto: irene_telo@yahoo.com

CV Irene Telo: Profesora de Castellano, Literatura y Latín, INSP “Joaquín V. González”.

Docente capacitadora en Prácticas del Lenguaje, ETR, Región 5, Buenos Aires.

Docente capacitadora en entornos virtuales, ETR, Región 5, Buenos Aires.

CV Patricia Rossi: Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, UNLZ.

Profesora en Inglés, Profesorado en Lenguas Vivas.

Profesora de Historia, ISFDN° 41, Adrogué.

Docente capacitadora en Cs. Sociales, ETR, Región 5, Buenos Aires.

Diferentes modalidades de lectura pueden utilizarse, en distintas situaciones, frente a un mismo tipo de texto (Lerner, 2001). La inclusión de esta diversidad (Ferreiro, 1994) es necesaria en función de una didáctica compleja, ineludible en el tratamiento de la lectura. Las actividades habituales, que se reiteran en forma sistemática y previsible una vez por semana o quincena (Lerner, 2001) durante un tiempo, permiten interactuar con la lectura y los textos para mostrar las infinitas formas de comportarse como lector. Por otra parte, estas actividades posibilitan un encuentro (Petit, 2008) que evidencie la relación con los libros y que puede cambiar la historia de cada uno con respecto a la lectura. Acaso podrían ser una excursión, nada más, al imaginario. Un ir y volver hacia y desde un otro orden (Montes, 1999) si la lectura es literaria exclusivamente. Quizás estas lecturas para nuestros chicos que provienen de puntos de partidas diferentes sean una apertura al mundo de la cultura, la cultura de los libros (Hébrard, 2006) en la que los docentes son fundamentales para apuntalarlos en su adquisición, sobre todo, en las clases más bajas en las que los padres carecen de las competencias para hacerlo antes de que sus hijos entren en el sistema escolar. La escuela es trascendental en esta apertura, ya que es la institución del Estado responsable de garantizar el acceso equitativo a ese mundo. Desarrollar estrategias que fomenten la lectura es una de las tareas principales si se quiere lograr ese objetivo, aceptando así nuestro rol. Consideramos importante que los docentes recuperen la mirada crítica sobre sus propias experiencias de lectura y conozcan e implementen nuevas formas de promocionarla.

Compartir la lectura (Lerner, 2009) facilita conceptualizarla. Como lectores, lectores en soledad, no importa demasiado considerar nuestro quehacer en forma conciente; como docentes, tenemos la necesidad de saber qué se pone en juego en esta práctica para poder dar cuenta cabal de ello y tener clara la interacción entre lector y texto que permite interpretaciones dispares. Compartir la lectura favorece observar, hacer observar más fácilmente cómo se ejerce esta práctica social de manera significativa y cómo preservar este sentido. Esto implicaría reconsiderar la experiencia; y otro modo de pensar la

educación, ni mejor ni peor (Larrosa ,2003) pero reconsiderarla porque ella permite ubicar esta práctica de lectura en un espacio y tiempo específicos, es decir, contextualizadamente facilitando una apertura al hoy y ahora, a lo singular, a la subjetividad, a la elaboración de un espacio propio (Petit, 2008). El contacto con esta subjetividad le da sentido a la experiencia y es el paso que puede conducir a una transmisión más pertinente.

Es fundamental en la formación docente y en su capacitación continua recuperar la experiencia de la lectura. Esta se ha convertido en un espacio central para la transmisión cultural que antes se realizaba a través de prácticas colectivas en espacios familiares, comunitarios que requiere hoy de un lugar específico en las prácticas escolares, que se puede generar como una situación permanente. Se trata de recuperar en los docentes las propias vivencias de lectura (anteriores y nuevas) como una manera de revitalizar el gusto por ella y el deseo de leer. Esto es complementario de la reflexión y conceptualización sobre estas experiencias para favorecer la planificación de prácticas más ricas que introduzcan a los alumnos en la cultura de los libros (Hébrard, 2006) y que les permitan apropiarse de la misma ya que son sus herederos y tienen derecho a ello (Meirieu, 1998)

El Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires nos dice en su Marco General:” [Hay que] asumir que el futuro no está determinado de forma absoluta sino que se construye, se inventa...entonces lo que suceda en el futuro depende de las decisiones que hoy tomamos...No existe un futuro-único y predeterminado- sino un abanico de posibilidades. Estos “futuros posibles” se encuentran en germen-como indicios- en el presente, en mayor o menor medida. La concreción de un camino u otro depende entonces de las decisiones y las acciones humanas que clausuran, potencian o desarrollan esas posibilidades. Este enfoque nos permite recuperar la esperanza, pero también el poder y la voluntad: el futuro, como espacio de libertad, depende de las voluntades de los sujetos...”. Estas palabras nos interpelan como ciudadanos y como docentes en nuestro diario accionar, frente a cualquier decisión pedagógico-didáctica que asumamos. Como sujetos actores políticos activos en el proceso de formación, qué futuro nos proponemos para nuestros alumnos, para todos nosotros; qué “abanico de posibilidades” estamos dispuestos a plantear y desarrollar para un más profundo acercamiento al mundo de la cultura de nuestros alumnos. Estamos convencidas de que solo la apertura cultural estimula, crea lazos sociales, genera pertenencia, colabora en una convivencia más armónica y equitativa. El sentido de la tarea pedagógica se da desde dos movimientos que esta conlleva: *entre tiempos y entre culturas* (Brito,2010). Si esto es así, la lectura es un camino, para hacer un tránsito más efectivo, fácil y placentero a la cultura, a otras culturas de ahora, de antes, cercanas o lejanas.El Diseño expresa con claridad este derecho al patrimonio cultural y, a la vez, al respeto por la heterogeneidad que debemos reconocer e incorporar en nuestro quehacer cotidiano en pro de ser más justos, más democráticos.

En nuestra experiencia como capacitadoras en el nivel primario en el conurbano bonaerense hemos puesto en práctica estas cuestiones. Al comenzar- y a veces al concluir- un encuentro en un curso o una asistencia técnica en las escuelas leemos un texto. La selección de textos es variada, incluye diferentes géneros-literarios o no-, aborda temáticas y autores diversos. Es cuidadosa; consideramos los destinatarios, los contenidos por tratar, la circunstancia-tiempo y lugar- en la que cada uno será leído, la extensión. No se realiza ninguna actividad sobre el texto, al menos no la acostumbrada y, por lo tanto, esperable/esperada: el cuestionario “modélico”, aquel que no difiere aun en la diversidad de textos; puede volverse sobre la lectura realizada solo si los docentes quieren comentar algo o si puede servir como disparador para desarrollar temas. Se trata de leer por el gusto de leer, para conectarse con una experiencia colectiva, pero al mismo tiempo absolutamente subjetiva.

Algunos comentarios de los asistentes a los cursos sobre esta experiencia:

“...gracias por....**la buena lectura**” (MG, Alte. Brown-2011)

“llama la atención la lectura de un texto tanto en el inicio como en el fin de la clase...” (MG, Pte. Perón- 2011)

“lo que primero me atrapó del curso son las lecturas que nos llevan a **reflexionar sobre nuestras acciones** como enseñantes y aprendices...” (MG, Pte. Perón)

“Me gustó... la lectura de recortes o breves cuentos que **invitan a pensar...**” (MG, Alte. Brown-2009)

“Algo que me resultó **muy ameno** fue que cada clase fuera iniciada y terminada con la lectura de algún texto” (MG, Alte. Brown-2010)

“Empecé a **implementar** a partir del curso la lectura de un cuento, anécdota o experiencia...Me dio buen resultado pues a fin de año, **ellos** [los alumnos] **esperan que les lea y disfrutan...Aprendí a leerlos antes y que pasen por mi piel...**” (MG, Pte Perón)

“Muy interesantes los cuentos de apertura y cierre que me permitieron **conocer nuevos autores.**”(MG, Alte. Brown-2009)

“**Me gustó mucho que me leyera y estar en el lugar de alumna...**” (directora, E. Echeverría)

“Tuve...el **placer** de **escuchar** leer...” (MG, E. Echeverría)

“Utilizar un texto... me sedujo... trataré de... imitar... tarea nada fácil... **encontrar el adecuado para lograr un mensaje...**” (MG, Alte. Brown-2010)

Los comentarios de los docentes sobre las situaciones permanentes de lectura permiten algunas consideraciones.

En principio, unos nos plantean interrogantes: ¿a qué llama una docente autora del comentario “buena lectura”?, ¿por qué la agradece?, ¿la considera extraña?, ¿no se realizan buenas lecturas en la escuela, en el aula?

Otros nos hacen dudar sobre lo que creíamos incuestionable: ¿no es la escuela, el aula en particular, el ámbito por excelencia donde la lectura se pone en acto cotidianamente? Entonces, ¿por qué una docente cuyo espacio de trabajo es el salón de clase comenta que le llama la atención ese acto de leer? La lectura es un contenido para ser enseñado en la escuela y además es una estrategia, una actividad por lo cual nos preguntamos si no debería estar instalada siempre desde una perspectiva u otra. Para nosotras, lo llamativo ocurre porque esta cuestión no suceda naturalmente siempre.

Algunos nos hacen cuestionar la manera de pensar la tarea docente que exige algo más que planificar un año lectivo, un proyecto, una secuencia didáctica. Creemos que nuestro trabajo pide reflexión sobre cómo vamos implementando esa planificación, cómo se desarrolla el proceso de enseñanza, con qué ajustes en consideración a los resultados que se evidencien mediante los alumnos, en relación a sus saberes, sus expectativas, sus intereses, su evolución. Por otra parte, el proceso de aprendizaje reclama reflexión, para que sea sólido y suponga un avance siempre con la posibilidad de volver hacia atrás para continuar avanzando espiraladamente con pie firme. Entonces, bienvenida la reflexión que se provoca en nuestros cursos pero, sin curso mediante, con textos o sin ellos, ¿no debería de todas maneras llevarse a cabo?, ¿la formación docente no la fomenta?, ¿la escuela no brinda espacios para que suceda?

Algunos nos piden reflexionar sobre el material que se utiliza en las instituciones escolares para leer ya como contenido, ya como estrategia, ya como actividad. El comentario docente alude a la posibilidad de pensar a la que invitan ciertos textos leídos por nosotras. Pensamos entonces en cuáles son los criterios de selección puestos en juego; si los criterios son personales, en relación a cuestiones didáctico-pedagógicas, en coherencia con el resto de los contenidos para enseñar o son los de los manuales o fotocopias que circulan en las escuelas, ajenos al Diseño y a sus propósitos. Nos parece que enseñar no es solo plantearse qué sino cómo; los textos con los cuales decidimos desarrollar nuestro proceso de enseñanza y el de aprendizaje de los alumnos deben permitir pensar, facilitar procesos de inferencias, de relaciones, de comparaciones, de interpretaciones que son los que, en definitiva, generan competencia comprensiva. Tal vez *pensar* esté asociado a esfuerzo, tiempo, displacer por lo cual los textos que convoquen a hacerlo sean vistos como negativos o desagradables y, en consecuencia, descartados. Los docentes de primaria suelen problematizarse por elaborar tareas entretenidas o “divertidas” para sus alumnos, para evitar que “se aburran”; en relación a esto, acaso resulte en consonancia el comentario que valoriza nuestras lecturas como “amenas”. “¿Quién dijo que leer es contentura siempre y no riesgo y esfuerzo?” (Montes, 1999). Leer como jugar nos requieren de una manera particular y total, pretenden involucramiento en un mundo que es nuevo cada vez, que siempre nos sorprende; a veces nos enoja, otras nos alegra, sin embargo, siempre nos

tensiona y nos atrapa; aunque el rito se repita, nunca es el mismo y el lector, tampoco. La transmisión cultural consiste en promover la relación del sujeto con el mundo (Meirieu, 1998), y no todo en él es ameno. La lectura tampoco tiene por qué serlo. Cuando presenta situaciones cotidianas difíciles, desagradables conectan al sujeto con experiencias que permiten el descubrimiento y apropiación del mundo. Por otra parte, ¿cuál es el sentido dado al término “ameno” en la escuela?

Un comentario nos lleva al uso de las situaciones permanentes. Parece que son “descubiertas” en nuestros cursos y puestas en acto como réplica de las propias vivencias que implican “que pasen por mi piel”, que también generan una reflexión no menor: la lectura docente debe estar previamente experimentada, preparada, y no solo aparecer como el medio de ocupar un espacio temporal, improvisadamente, según la ocasión. Esto pone en el tapete el conocimiento del Diseño Curricular, sus propuestas en cuanto a las distintas modalidades de organizar el tiempo didáctico en el aula y cómo implementarlas o, tal vez mejor dicho, para qué hacerlo.

Leyendo otro comentario, nos preocupa que estas propuestas nuestras sean el medio de conocer autores; no porque no puedan serlo sino porque pareciera ser el único. Nos interrogamos entonces acerca del uso de otras vías de conocimiento, como Internet.

Cuando concurrimos a las escuelas para asistencias técnicas, observamos que hay material en las bibliotecas; variado y profuso en algunas y más modesto en otras. Sin embargo, un importante número de docentes desconocen su existencia. Con esto concluimos, además, que no hay situaciones permanentes o incidentales de lectura en la biblioteca. Situaciones que muchas veces quedan libradas a la creatividad de la bibliotecaria de cada escuela. Otras palabras docentes nos convocan a pensar sobre textos adecuados y suponemos entonces, textos inadecuados. Primero deberíamos preguntarnos sobre la concepción de adecuación versus inadecuación, desde qué perspectiva está dicha, utilizada (cuestión que no importa para este trabajo). Por el otro, nos gustaría que los textos de la literatura seleccionados para compartir con los alumnos sean justamente literarios y, por lo tanto, sin mensaje, solo para disfrutar de cómo se usa la palabra, cómo importa más el relato que la historia; cómo una historia muchas veces contada puede sorprendernos solo por cómo fue escrita.

En muchos de los comentarios de los docentes se alude al placer de que alguien les lea. Esto remite a Larrosa y la experiencia. Recuperan la experiencia de escuchar leer. Ya habíamos destacado cómo esta práctica que operó por generaciones como espacio fundamental en la transmisión cultural, fue retrocediendo o desapareciendo en las últimas décadas. Los docentes rescatan esta experiencia como valiosa y placentera, que articula diversas subjetividades en una práctica social.

Concluyendo, esta experiencia nos marca la necesidad de continuarla y sostenerla en el tiempo porque logra:

- recuperar la experiencia como generadora de conocimiento
- reflexionar sobre la práctica de la lectura de manera significativa
- dimensionar la importancia de una selección meditada de los textos a leer
- poner en juego la diversidad (de formatos, temas, autores) para favorecer la creación de un espacio que se abra a la sorpresa, a la espera de la lectura, a la apropiación de herencias culturales, a la imaginación de los “futuros posibles”.
- favorecer la réplica de la experiencia de lectura como una situación placentera

Bibliografía utilizada

Brito, Andrea (dir.). Lectura, escritura y educación. Homo Sapiens Ediciones.Argentina, 2010.

Ferreiro, Emilia. Pasado y presente de los verbos *leer* y *escribir*. FCE.Bs As, 2011.

Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. Subsecretaría de Educación. Diseño curricular para la educación primaria.2008

Hébrard, Jean.La puesta en escena del argumento de la lectura: el papel de la escuela. Conferencia presentada en FLACSO, Encuentro con lecturas y experiencias escolares. Bs As, agosto de 2006

Larrosa, Jorge. La experiencia y sus lenguajes. Conferencia presentada en el Seminario internacional *La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI*. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Ministerio de Educación de la Nación. Bs As, noviembre de 2003.

Lerner, Delia. Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario.FCE. México, 2001.

____ La formación docente en lectura y escritura. Paidós. Bs As, 2009.

Meirieu, Philippe. Frankenstein educador. Ediciones Alertes. Barcelona, 1998.

Montes, Graciela. La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético. FCE.México, 1999.

Petit, Michele. Lecturas: del espacio íntimo al espacio público.FCE. México, 2008.