

# Lenguaje y lectura desde la escuela

María del Pilar Gaspar

Pamela Archanco



Serie: Desarrollo del Lenguaje y la Comunicación No.9



**IESALC**  
Instituto Internacional  
para la Educación  
Superior en América  
Latina y el Caribe

# Lenguaje y lectura desde la escuela

María del Pilar Gaspar

Pamela Archanco



Serie: Desarrollo del Lenguaje y la Comunicación No.9



**IESALC**  
Instituto Internacional  
para la Educación  
Superior en América  
Latina y el Caribe

410

GAS

Lenguaje y lectura desde la escuela

Pamela Archanco

Caracas: IESALC UNESCO, 2006.

21,5 X 19 cm.

Escuela y lectura, comprensión lectora, problemática de la lectura.

*“Uno no es lo que es por lo que  
escribe, sino por lo que ha leído”*

*Jorge Luis Borges*

## **Las autoras:**

**María del Pilar Gaspar:** Maestra y Licenciada en Letras, egresada de la Universidad de Buenos Aires-Argentina Ha trabajado como docente del nivel primario, secundario, terciario y universitario. Ha realizado trabajos de investigación en Lingüística y en enseñanza de la Lengua, y es autora de libros de texto y diversos materiales para docentes y alumnos de distintos niveles del sistema educativo. Actualmente se desempeña como profesora en la carrera de Letras de la Universidad de Buenos Aires, como especialista del área de Lengua en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina y como profesora del “Diploma Superior en Lectura, escritura y educación”, de modalidad virtual, de FLACSO-Argentina.

**Pamela Archanco:** Profesora en Letras, egresada del Instituto Nacional Superior del Profesorado “Joaquín V. González”, Buenos Aires, Argentina. Es autora de libros de lengua, literatura y de aprendizaje de la ortografía, y de publicaciones destinadas a la capacitación docente. Coautora de Enseñar Lengua y Literatura: Actividades que favorecen el aprendizaje, también compila y adapta textos literarios para antologías, y escribe cuentos y poemas para niños. En la actualidad, se desempeña como docente y editora de materiales didácticos escolares y como profesora del “Diploma Superior en Lectura, escritura y educación”, de modalidad virtual, de FLACSO-Argentina.

Esta serie constituye una iniciativa del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC UNESCO) y de la Corporación Andina de Fomento (CAF), desarrollada con el propósito de apoyar los conocimientos docentes sobre aspectos fundamentales del lenguaje y la comunicación.

Los autores son responsables de la selección y presentación de los hechos contenidos en esta publicación, así como de las opiniones expresadas en ellas, las que no son, necesariamente, las del IESALC UNESCO ni las de la CAF, no comprometiendo a estas organizaciones.

## **Equipo de coordinación editorial**

María Bethencourt  
Emanuele Amodio

**Serie:** Desarrollo del lenguaje y la comunicación

**Título:** Lenguaje y lectura desde la escuela

**Autoras:** María del Pilar Gaspar y Pamela Archanco

**Diseño, diagramación e ilustraciones:** Lucía Borjas y William Estany

**Ilustración de portada:** William Estany

**Corrección de textos:** María Bethencourt y Emanuele Amodio

## **IESALC UNESCO**

Edificio Asovincar, Av. Los Chorros c/c Calle Acueducto, Altos de Sebuacán.

Apartado Postal 68.394. Caracas 1062-A, Venezuela.

Teléfonos / Phones: (58) 212-286.05.55 - (58) 212-286.10.20

Fax Administración / Administration Fax: (58) 212-286.05.27

Fax Dirección / Director's Office Fax: (58) 212-286.03.26 (58).212-286.20.39

E-mail: iesalc@unesco.org.ve

## **Deposito Legal:**

lf: 645 2006 370 4413

**Caracas, Octubre, 2006**

# Índice

Presentación .....	9
Introducción .....	13
1. La problemática de la enseñanza de la lectura .....	15
1.1. Perspectivas contemporáneas en el estudio de la lectura .....	15
1.2. Los propósitos de la formación de lectores en la escuela .....	19
1.3. Tradiciones en la enseñanza de la lectura .....	22
2. Conceptualizaciones en torno del acto de leer .....	35
2.1. La comprensión lectora .....	35
2.2. Los saberes implicados en la lectura .....	37
2.3. Propósitos y modos de leer .....	40

3. La formación de lectores en la escuela .....	43
3.1. La formación de lectores de textos de estudio .....	43
3.2. La formación de lectores de textos literarios .....	48
4. La lectura en la escuela: la posibilidad de la experiencia .....	57
4.1. La escuela como comunidad de lectores .....	57
4.2. Lectura, subjetividad y formación .....	61
Conclusiones .....	67
Glosario .....	69
Bibliografía comentada .....	73
Bibliografía .....	77

# Presentación

La construcción de la identidad y de la personalidad de los individuos está fundamentada en procesos comunicacionales de orden social y cultural, siendo el desarrollo del lenguaje la condición para que estos procesos puedan realizarse. Asimismo, la formación del pensamiento, que del lenguaje depende, capacita a las personas para percibir su entorno, relacionarse con los demás integrantes del grupo, adquirir saberes tradicionales y producir otros propios, en el contexto de su horizonte cultural. En este sentido, podemos entender el lenguaje como una herramienta, como una bisagra necesaria para conectarnos con el mundo externo y con nuestro mundo interior. Tanto la realidad subjetiva como la que está por fuera de los individuos, solo tiene un significado concreto y real cuando es abstraída y atraída por el lenguaje.

A lo largo de los primeros años del niño y de la niña, la familia y su grupo social más próximo son los responsables de transmitir los elementos básicos del lenguaje, mediante los cuales los niños pueden desarrollar



instrumentos comunicativos para integrarse a su sociedad. Este proceso de formación es complementado, en el caso de las sociedades occidentales o de las directamente influenciadas por ellas, por la institución escolar, la que está llamada a enriquecer el lenguaje en sus distintas manifestaciones, haciendo consciente a los estudiantes de sus formas, funcionamiento e importancia.

En contextos de pobreza, como los que son vividos por gran parte de la población de América Latina y el Caribe, el aprendizaje del lenguaje dentro de la familia y en la escuela no se realiza cabalmente, debido a las condiciones de precariedad económica, social y cultural que prevalecen en la vida de estas poblaciones. Por esto, el dominio pleno del lenguaje supone también una forma de emancipación; no solo porque las personas con un adecuado dominio de su lenguaje y cultura poseen mayores oportunidades de encontrar un trabajo digno, sino también porque a través del desarrollo de su capacidad comunicativa, tanto oral como escrita, junto al desarrollo de su pensamiento creativo, pueden llegar a realizarse como sujetos autónomos y críticos. Por algo Paulo Freire insistía, desde los años 60, en la importancia de enseñar a decir las palabras propias.

Por lo general, la cultura escolar ha reducido la enseñanza del lenguaje a los aspectos formales de una lengua, desdibujando sus sentidos y potencialidades, y restringiendo las capacidades de expresión, de pensamiento, de conocimiento y de creatividad en alumnos y alumnas. Esta situación puede ser revertida definitivamente por los educadores, en la medida en que puedan ellos también tener acceso a distintas perspectivas de asumir el lenguaje y al cómo tales perspectivas pueden llegar a socializarse dentro del aula, nutriendo así su práctica educativa en esta área.

Pensando en ello, el IESALC-UNESCO, con apoyo de la Corporación Andina de Fomento (CAF), ofrece a los docentes una serie de doce libros

destinados al estudio del lenguaje (y de los lenguajes) asumido desde sus sentidos culturales, políticos, lingüísticos y sociales. Se trata de una serie estructurada con la finalidad de brindar a los educadores de educación básica y media diversificada, herramientas conceptuales y prácticas capaces de ampliar sus propios horizontes de pensamiento y acción sobre los fenómenos del lenguaje, al mismo tiempo que sugiere algunas alternativas pedagógicas para su puesta en práctica dentro de las aulas.

El recorrido de la serie comienza con cuatro libros destinados al análisis del lenguaje visto desde sus finalidades comunicativas, culturales y sociales (Cultura y lenguajes; lenguajes, ideología y poder; lenguajes y transmisión del saber; y lenguajes y medios de comunicación) seguidos de cuatro textos donde abordamos su análisis desde una perspectiva psicolingüística y expresiva (Pensamiento y lenguaje; la lengua; literatura y lenguaje; y tipos de textos) para culminar con cuatro libros dedicados a los componentes pedagógicos del lenguaje (Enseñanza y aprendizaje de la escritura y la lectura; la enseñanza y aprendizaje inicial del lenguaje; y la promoción general del lenguaje en la escuela).

Esperamos que esta serie contribuya a fortalecer nuestros conceptos y vivencias a la hora de comprender lo humano y sus sociedades, las formas de significar la realidad, de hacerla “conocible” mediante palabras y de transformarla también con ellas desde el lugar que cada uno de nosotros ocupamos como educadores.

María Bethencourt y Emanuele Amodio  
*Editores*  
Caracas, 2006

# Introducción

La lectura ha sido y sigue siendo objeto de reflexión, indagación y posicionamiento desde perspectivas muy diversas. En este libro nos ocuparemos de su enseñanza y aprendizaje en el ámbito escolar, teniendo en cuenta que la escuela es en las sociedades occidentales, desde hace siglos, la responsable de su enseñanza y que, por lo tanto, ha sido caja de resonancia de las disputas y debates sociales sobre la concepción y distribución de esta práctica. De allí que, en la primera parte de este libro, se torne necesario revisar por un lado los discursos actuales en torno de la lectura y los propósitos de su enseñanza, para luego poner esos propósitos en clave histórica por medio de la consideración de las tradiciones de enseñanza de esta práctica.

Desde las últimas décadas del siglo XX la lectura ha sido objeto de múltiples indagaciones científicas y filosóficas y hoy constituye un tema rico y complejo. Desde una mirada pedagógico-didáctica, preguntarnos acerca de qué es leer resulta un paso necesario para revisar las prácticas y las propuestas de enseñanza de la lectura. En la segunda parte, nos

abocaremos a indagar la problemática de la comprensión lectora y, en la tercera, presentaremos algunas perspectivas en torno de dos tipos de lectura diferentes: la lectura de textos de estudio y de textos literarios.

En la cuarta parte, finalmente, analizaremos la posibilidad de la constitución de la escuela como una comunidad de lectores, en donde tenga espacio la construcción de subjetividades y en el que se dé lugar a la experiencia de lectura.



# 1. La problemática de la enseñanza de la lectura

## 1.1. Perspectivas contemporáneas en el estudio de la lectura

En las escuelas, día a día, los docentes se abocan a la tarea de enseñar a leer y a escribir. Sin embargo, cada tanto, los resultados de esta tarea parecerían ser puestos en tela de juicio por distintos actores: los medios de comunicación, los organismos oficiales nacionales e internacionales, las familias y también por las voces mismas de los docentes. “Los niños y jóvenes no comprenden lo que leen” o “No tienen interés por leer, al contrario de lo que sucedía en otras épocas”, son dos frases que vemos reiteradas con mayor

o menor asidero en distintos discursos, que oscilan entre los datos estadísticos acerca de la cantidad de libros que se leen y la denuncia de un escándalo que parece rondar a las nuevas generaciones; escándalo que se adjudica no solo a las acciones o inacciones de las escuelas, por supuesto. En efecto, la comprensión lectora y la escasa lectura parecen haberse convertido en un problema social fundamental. Pareciera que algo extraño, algo sorprendente ha sucedido. Un quebranto que afecta a muchas personas y que parece invisible en la vida diaria se vuelve visible a la luz a partir de sucesivos informes nacionales o internacionales.

Haciéndose eco de esos informes, de manera esporádica, pero con cierta continuidad, los medios hacen pública la noticia de que hemos vivido ignorando un gran flagelo a gran escala. Según Anne-Marie Chartier y Jean Hèbrard, que estudiaron estos discursos en Francia, en estos alegatos el “shock de las cifras” es más intenso que el de las palabras.<sup>1</sup> La indignación es el sentimiento explícito que acompaña a las cifras en los discursos sobre la catástrofe que sobrevino. Los periodistas, los hombres de la cultura y los políticos alertan al público, ponen en el centro las estadísticas e invitan a la acción de lucha en términos de solidaridad. Para estigmatizar el fenómeno y darle un carácter claramente negativo se utilizan metáforas como “flagelo de los tiempos modernos”, “catástrofe que se abate sobre la sociedad”, “un mal de la sociedad”, “un virus que se contagia”, “un síntoma a erradicar”. Como señalan Brito y Finocchio, “El déficit en la comprensión lectora y la poca lectura son los enemigos contra los que hay que luchar y a los que hay que destruir. La maximización de los efectos retóricos tiende a la clásica exageración para llamar la atención del auditorio o la audiencia”.<sup>2</sup>

1. Chartier, A-M. y Hèbrard, J. (1994): *Discursos sobre la lectura*. España, Barcelona, Gedisa.
2. Brito, A. y S. Finocchio (2005): “Nuestra preocupación puesta en los medios”. Buenos Aires, FLACSO, Mimeo.
3. Brito, A. y Finocchio, S. (2005): op. cit.
4. Chartier, A-M y Hèbrard, J. (1994): op. cit., p. 27.

Además, para sensibilizar la opinión pública se intenta tocarla en su costado más

susceptible y apelando a denunciar y revelar el escándalo en nombre de un principio “universal”, que pueda colocarse por encima de toda sospecha y que considere el “bien común” en términos de ciertos valores, principios, ideales indiscutibles, colocados por encima de toda sospecha y por encima de todo interés particular. “Si son el cuerpo social, su cohesión, su unidad o su continuidad los que son puestos en cuestión, entonces la situación es muy grave. En tiempos de guerra la patria está en peligro. En tiempos de déficit lector son la democracia -desde un punto de vista colectivo- y el ciudadano -desde un punto de vista individual- los que se encuentran en riesgo”.<sup>3</sup>

En efecto, en estos discursos en torno del problema lector, parecería que este resulta ser, según Anne Marie Chartier y Jean Hèbrard, “causa y consecuencia de todas las injusticias y humillaciones que viven niños y adultos en los ambientes más desfavorecidos”,<sup>4</sup> siendo colocado incluso por encima de la pobreza, la enfermedad, la falta de vivienda y el desempleo. En tanto se conserva la imagen del “tejido social”, se teme que ese tejido comience a romperse por efecto de la pobreza lectora: fractura del cuerpo social, explosión social, quiebra social son los su- puestos implícitos.

Como señalan Brito y Finocchio, también se apela a las desventajas en la vida individual, en la persona, en la calidad ética, en la felicidad, en la autonomía, en la independencia, en la dignidad y en la humanidad, en las condiciones principales que hacen a la vida y a la existencia humana -expresiones todas de suma vaguedad-. E incluso más, la lectura ya no es sólo un valor sino la condición de existencia de valores tales como la plenitud personal, la sociabilidad, el respeto, la cultura y la vida ciudadana. Por cierto, no todo el mundo está en condiciones de indignarse públicamente con éxito y de movilizar estos valores centrales. Como dijimos, sólo los grandes periodistas, editorialistas, los hombres políticos, los intelectuales o los escritores pueden hacer

uso de los lugares más grandes y comunes para alertar a la opinión pública. También es cierto, cabe reconocer, que algunos mensajes no solo refieren a cuestiones de orden social sino también incluyen en su retórica objetivos y críticas menos elevados: la amenaza de lo audiovisual, la difícil inserción económica y social, la modernización de las empresas.

Por su parte, la difusión a través de los medios de los resultados sobre los indicadores de desempeño en comprensión lectora o bien el número de libros que un alumno lee por año -resultados que suelen contrastarse con lo que ocurre en tiempos y/o territorios “más felices”- supone no sólo que en un mundo globalizado los resultados de



aprendizaje son ampliamente mensurables y de carácter público, sino que “el mismo aprendizaje se convierte en un nuevo modo de gobernanza de un sujeto que deberá hacerse cargo de su propio aprendizaje y que deberá dar cuenta de su performance a lo largo de toda su vida”.<sup>5</sup> Y en estos términos no solo se habla de los individuos sino de las sociedades, como puede verse en las siguientes expresiones de Scott Murray -director general de estadísticas sociales e institucionales de Canadá- en el momento de darse a conocer los últimos resultados de las pruebas de comprensión lectora de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos): “la habilidad de comprender la lectura es una medida importante de la habilidad de un país para desarrollar una fuerza de trabajo competente con la cual pueda adquirir una ventaja competitiva en la economía global”.<sup>6</sup>

Y en esta retórica de los discursos mediáticos sobre la lectura suele presentarse también una serie de alternativas que habitualmente se plantean en términos de “campana”: si la lectura y el libro están en crisis, y si esa crisis afecta a la sociedad en su conjunto, entonces la lectura resulta ser una cuestión de Estado. Los medios acompañan la movilización y describen a la población el

modo en que se llevará a cabo la avanzada por la lectura: miles de libros, colecciones masivas, maratones de lectura, concursos de reseñas, premios para lectores, bibliotecas rodantes, recursos didácticos para las distintas edades, orientaciones para enseñar a leer, cuentacuentos, talleres de animación de la lectura, jornadas de fomento de la lectura, comités para el desarrollo de la lectura, ferias de libros, ferias de trueque de libros, club de libros, descuentos en libros para usuarios de servicios públicos, deportistas y artistas que leen en escuelas, fiestas de lectura, semanas del libro, fiestas de la palabra. Claro que en muchos países latinoamericanos que padecemos la censura e incluso quemamos de libros, esta promoción de la lectura resulta incuestionable en términos de democratización de la cultura, en la medida en que acerca un bien indudable a grandes masas de la población. Además, la difusión que los medios hacen y que permite la noble y entusiasta participación de muchos colegas en las diversas actividades que proponen los planes, significa un apoyo a la oportunidad concreta de que niños y jóvenes se encuentren con la cultura letrada.

En el cuadro de la retórica acerca de la crisis de la lectura y de la pobreza del escenario educativo, los maestros y profesores quedan

5. Brito A. y Finocchio, S. (2005): op. cit.

6. Murray, S. (2001): “Alberta teens top worldwide literacy tests”. En *The Globe and Mail*, Wednesday, December 5th, p. 3.



entrampados en una situación ambigua en la cual, al mismo tiempo que reconocen el carácter problemático del tema, comprenden que sus responsabilidades no son absolutas. El pedagogo portugués Antonio Nóvoa señala como característica del actual escenario esta cuestión, en la medida en que señala que si bien los docentes son considerados los actores protagonistas del necesario cambio en la educación y los responsables de cumplir la promesa de un futuro alentador, son mirados con desconfianza desde la sospecha de una formación y un desempeño insuficientes para asumir la tarea de enseñar. Ante estas y otras superabundancias de discursos externos a la escuela, Nóvoa<sup>7</sup> traza un mapa de condiciones necesarias para delimitar aquello que hoy es necesario enseñar en las escuelas: la definición de una política educativa que sienta posición sobre la función de los docentes; la coherencia de esta política con una formación de maestros y profesores que recupere el saber construido en las escuelas; y un conjunto de docentes que, desde el trabajo colaborativo, fortalezca su labor a partir de la reflexión sobre su hacer cotidiano de enseñanza y, así, construir un saber autorizado.

Sería interesante, en tanto receptores de estos discursos, pensar en otras lecturas posibles. Esta invitación implica discutir qué

es hoy la lectura y su enseñanza en la escuela, considerando la contextualización de esa práctica y, al mismo tiempo, definiendo ciertos sentidos que garanticen una igualdad en la enseñanza, más allá de las necesarias variantes

## **1.2. Los propósitos de la formación de lectores en la escuela**

Actualmente, resulta innegable el papel fundamental atribuido a la escuela como transmisora de la herencia cultural en su conjunto y la recreación de la cultura escrita, en particular. Su propósito de formar a los alumnos como “ciudadanos” de esa cultura determina la necesidad de incorporarlos a la comunidad de lectores y escritores desde su ingreso a la escolaridad.

La lectura es una actividad social porque supone grupos de personas que comparten significaciones; y justamente los alumnos asisten a la escuela para comprender y apropiarse de esas significaciones del mundo cultural; la enseñanza escolar de la lectura colabora de modo central en el papel socializador, cohesionador e incluyente que dé la escuela. Según el sociólogo francés Pierre Bourdieu, esto ha servido para reproducir jerarquías y arbitrariedades en la distribu-

7. Nóvoa, A. (1999): “Os professores”. En *Revista Educaçao e Pesquisa* (Vol. 25, N°1, enero-junio de 1999) y reeditado por la revista española Cuadernos de Pedagogía, N° 286, diciembre de 1999.

ción social de la cultura, pero también para extender la ciudadanía lectora a una capa inmensa de la población, que en distintos momentos históricos logró cuestionar esas jerarquías, precisamente también debido a que se les permitió la posibilidad de acercarse, por medio de la lectura, a discursos que les permitieron repensar los lugares sociales.<sup>8</sup>



8. Bourdieu, P. (1983): *Campo de poder y campo intelectual*. Argentina, Buenos Aires, Folios.
9. Bárcena Orbe, F. (2000): "El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender". En *Revista Enrahonar. Quaderns de Filosofia*, Nro. 31.

Sabemos que, en diferentes épocas, las sociedades donde el saber se transmite de manera escrita han atribuido diferente valor a la práctica de la lectura y han depositado en la escuela la tarea de distribución de este bien cultural. La institución escolar ha formado a las futuras generaciones en la apropiación de una práctica de tal modo que su adquisición les permitiera incluirse plenamente en la vida social. En efecto, la lectura, al igual que la escritura, promueve distintas formas de sociabilidad, de acceso al saber, de apropiación de la lengua, de construcción de la propia identidad, elementos todos necesarios para convertirse en un ciudadano activo en estas épocas en que la escritura resulta requerida para múltiples funciones.

Actualmente, las nuevas generaciones se enfrentan a un mundo complejo, plural y fragmentado en el que se da la experiencia de la contingencia, es decir, de aquello que no se puede prever o predecir. Como sostiene el especialista español Fernando Bárcena Orbe, educar es, de alguna manera, preparar a los niños y jóvenes para que puedan tener cierto dominio sobre esa contingencia.<sup>9</sup> Y aprender implica recrear lo que se recibe y al mismo tiempo ser modificados por esto: no hay un aprendizaje genuino al margen

de la experiencia, tal como también sostiene Larrosa, autor que reseñaremos en el último apartado de este libro.<sup>10</sup> Esto conlleva entonces responsabilidad y compromiso por parte de los docentes con los que transitan ese espacio de formación, particularmente pensando cuáles es el valor que tiene una práctica como la lectura para incluirse en un mundo de escasas y variables referencias y cuáles son las formas en que la escuela puede preparar para la inclusión de todos. El aprendizaje es un encuentro de subjetividades porque se aprende siempre en ese encuentro con un “otro”. Y ese encuentro solo resulta fructífero si se da en un marco de libertad y de respeto.

Les cabe entonces a los educadores varios interrogantes en relación con su propio papel en este proceso: ¿Cómo configurar espacios en los que los alumnos puedan aprender libremente? ¿Cómo evitar toda tentativa de control sobre los efectos que la lectura provoca en cada uno de los alumnos y al mismo tiempo asumir plenamente nuestra responsabilidad? Y si enseñar a leer no es nunca neutral ni inocente, ¿cómo tomar distancia y ver cómo nos relacionamos con aquello que enseñamos? ¿Cómo lograr que nuestros conceptos sean más amplios, abiertos, factibles de revisión o cuestionamiento? El

planteo de estas preguntas refiere a la posibilidad de pensar cuáles son los sentidos que la enseñanza de la lectura en la escuela podría tener para lograr una apropiación por parte de niños y jóvenes que resulte relevante en relación con el propósito central de inclusión social y formación para la ciudadanía.

Sin embargo, lograr esta articulación ha sido y continúa siendo un problema para la enseñanza y para los docentes. Para la mayoría de los educadores se hace evidente la distancia existente entre las prácticas sociales de la lectura y la escritura y las prácticas escolares, dado que en la escuela parecen producirse situaciones de lectura o de escritura “ficticias” o artificiales, que atienden más a las exigencias curriculares que a las necesidades/propósitos que los alumnos tienen fuera de ella. Muchos especialistas acuerdan en que un primer paso para abordar esta problemática debería darse en el sentido de cambiar las condiciones didácticas de manera tal que posibilitaran acercar la práctica escolar a la práctica social: leer con distintos y genuinos propósitos, leer con distintas modalidades, leer distintas clases de textos, respetando la complejidad de la lectura como práctica. Es esto seguramente lo que determina la existencia de un inte-

10. Larrosa, J. (2003): *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. España, Barcelona, Laertes.

rrogante instalado en la comunidad toda: ¿es posible leer en la escuela? Esta pregunta abre la puerta a muchas otras: ¿qué se lee y qué leer? ¿Cómo se lee y cómo enseñar a leer? ¿Cómo lograr formas de intervención docente que garanticen la formación de lectores críticos y autónomos?

Si leer es eminentemente una práctica social, es evidente que las respuestas a estas preguntas no han sido siempre las mismas. En el próximo apartado realizaremos una suerte de recorrido histórico que nos permitirá ver cuáles han sido algunos de los debates centrales en torno de ellas.

### **1.3. Tradiciones en la enseñanza de la lectura**

Para comenzar este apartado, los invitamos a realizar un breve recorrido por las siguientes escenas, a las que seguramente cada lector podría sumar muchas otras.

Todos los niños y su maestro tienen sobre las mesas un libro de lectura. Se escucha la voz de Mariano -uno de los alumnos- leyendo en voz alta, mientras el resto, reconcentrado sobre el libro, sigue la lectura en silencio. Mariano confunde una palabra durante su lectura; es inte-

rrumpido por su maestro, quien lo corrige; entonces el niño repite la palabra en cuestión y sigue leyendo hasta llegar al final de un párrafo. El maestro lo detiene, hace una pausa y nombra a María, quien comienza a leer.

Todos los niños están sentados en su aula. Acaban de terminar de leer una fotocopia cuyo título es “Clasificación de los animales”.

El maestro pregunta: “¿Cómo se clasifican los animales?” Los alumnos levantan la mano. Marcela, una niña, contesta. El maestro frunce el entrecejo y, repitiendo la pregunta, mira al grupo; con este gesto demuestra que esa respuesta no lo satisface y espera que los demás niños den la respuesta correcta.

Los niños y su maestro han concluido la lectura de un cuento.

El docente hace un breve silencio, que los invita a expresar sus opiniones personales. Como siempre, se genera un primer momento de incomodidad. Dos chicos comienzan a hablar, superponiendo sus voces. Y el maestro los reconviene con su mirada, lo que es rápidamente compren-

dido como una señal de que se escuchen. Camila explica: “Al principio no entendí quién contaba la historia. Después, te das cuenta de que es el escritor”. El maestro, interesado, le pregunta cómo se dio cuenta de que era el escritor quien la estaba contando y piensa que es hora de comenzar a hablar de la relación entre narrador y escritor.

En la biblioteca de una escuela. A primera vista, se ve algunos niños sentados en el piso, leyendo. Otros continúan revolviendo una mesa sobre la que se encuentran libros de distintos tamaños y formas, y revistas. Tres chicos discuten, peleándose por un ejemplar. Dos niñas escuchan a su maestra, quien les está leyendo un cuento, en un rincón.

Estas cuatro escenas de lectura seguramente resultan familiares para todos los que hemos transitado o transitamos las aulas. A primera vista, tendemos a considerarlas formando parte de distintos momentos históricos, dado que podríamos jugar a anclarlas en el tiempo y ligarlas a conceptualizaciones sucesivas en torno de lo que significa enseñar a leer en la escuela. La primera, centrada en la oralización de la lectura; la segunda, reconcentrada en chequear algu-

nos aspectos de la comprensión lectora o mejor, a la memorización de la información presente en un texto; la tercera, focalizada en la expresión de puntos de vista sobre lo leído; la cuarta, fundada en la exploración de libros y selecciones personales.

Y sin embargo, estas cuatro escenas -y otras que seguramente podemos recordarse registran actualmente en la vida cotidiana de nuestras escuelas y suelen convivir en la misma aula. De allí que el título de este apartado incluya el término “tradiciones”, entendiendo que se trata de prácticas escolares de lectura y de enseñanza de la lectura que se vienen transmitiendo de generaciones en generaciones de maestros, y que nos permiten comprender que formamos parte de una historia. Al mismo tiempo, esta idea de tradición permite dar cuenta de cómo muchas propuestas de enseñanza van “reinventándose” en distintos momentos y lugares.

Las distintas formas de enseñar a leer se inscriben en una serie de supuestos acerca de qué significan leer y enseñar a leer; supuestos ligados a corrientes de pensamiento propias de diferentes momentos de la historia de las ideas pedagógicas que a su vez se anclan en concepciones político-ideológicas. Para un breve recorrido de estas tradicio-

nes resulta interesante, tal como lo plantea Anne Marie Chartier, “preguntarse cuáles han sido los objetivos y las funciones de la escuela a lo largo del tiempo y, conjuntamente, cuáles han sido los objetivos y las funciones de la lectura en la escuela”.<sup>11</sup>

Esta investigadora francesa señala que en la conformación de las prácticas de enseñanza de la lectura en Occidente confluyen dos tradiciones medievales: una ligada a la instrucción de los clérigos en las universidades (centrada en la enseñanza del latín y de los textos litúrgicos) y otra, de carácter práctico, destinada a los comerciantes, que se impartía en las denominadas “escuelas de ábaco” (en las que se enseñaba a contar y a leer y escribir en las lenguas en que se realizaban intercambios comerciales).

La preocupación por ampliar el universo de lectores surge durante las reformas protestantes, ya que se consideraba prioritario que los cristianos accedieran por sus propios medios a las verdades reveladas en los textos sagrados, traducidos a las lenguas locales. Para la instrucción de los niños se utilizaban abecedarios (una libreta de pocas hojas con un alfabeto y un cuadro con sílabas) y un libro de lectura (pequeño catecismo o libro de “urbanidades” en los

que se enseñaban “buenos modales”). La Reforma católica aplicó estrategias similares a las empleadas por las Iglesias protestantes para enfrentar “la ignorancia”. El invento pedagógico más importante de la Contrarreforma en Francia fue el método de Jean-Baptiste de La Salle: escuelas gratuitas ubicadas en centros urbanos, escuelas que enseñaban en francés la lectura, la escritura y el cálculo y que brindaban al mismo tiempo instrucción religiosa y profana. Estas escuelas fueron sumamente exitosas, seguramente porque respondían a los objetivos de dos grupos: los padres enviaban a sus hijos para que aprendieran a leer, a escribir y a contar; los sacerdotes cumplían, además, con su misión religiosa al catequizar a los alumnos.

La gran invención de La Salle consistió en el llamado “método simultáneo”, que consistía en dividir a los alumnos en “clases” por las que pasaban en orden sucesivo: “Habrá nueve tipos de lecciones en las escuelas cristianas: 1º el cartel del alfabeto; 2º el cartel de las sílabas; 3º el silabario; 4º el primer libro; 5º el segundo libro; 6º el tercer libro, que sirve para aprender a leer con pausas; 7º el salterio; 8º la urbanidad; 9º las cartas escritas a mano”.<sup>12</sup> Hasta esta invención, el modo en que los docentes o preceptores se

11. Chartier, A-M. (2001): “La enseñanza de la lectura: un enfoque histórico”. En *La infancia y la cultura escrita*. México, Siglo XXI, p. 15.

12. De La Salle, J. B. “La conduite des écoles chrétiennes”. Citado por Chartier, A-M. (2001): op. cit., p. 93.

dirigían a sus alumnos era individual: cada maestro llamaba por vez a un niño para verificar que supiera la lección y, a posteriori, indicarle que siguiera practicando o que pasara a otro tema. La división en grupos según niveles de conocimiento inventada por La Salle permitía, por el contrario, que todos trabajaran al mismo tiempo de acuerdo con una progresión preestablecida, y era posible, entonces, que mientras algunos alumnos estaban practicando, el maestro pudiera dedicarle un tiempo a un grupo en particular.

A partir de los ideales de la Revolución Francesa, el propósito de la educación deja de tener énfasis en lo religioso (si bien la religión continuó formando parte de la formación general) para concentrarse en la formación del ciudadano. Ya no había que formar al cristiano sino al “Hijo de la Patria”: el ejercicio pleno de la democracia presupone la presencia de una ciudadanía letrada.

Haciendo eco, en lo que concierne a Latinoamérica, la ampliación del acceso a la lectura y la escritura por parte de las grandes mayorías está en la base de la conformación de los sistemas escolares. La construcción de las “identidades nacionales”, que surgen a partir de los procesos

de independización, requería la universalización de ciertos valores morales y cívicos y la unificación de la lengua; de allí que los libros de lectura fueran concebidos como portadores de virtudes y a la vez como vehículos para la normalización de las formas de habla. Recordemos que en nuestros países el español o castellano fue una lengua de dominación que desplazó hacia la periferia material y simbólica a los hablantes de las lenguas originarias; por otra parte, aquellas regiones que recibieron importantes masas de inmigrantes europeos contaban a fines del siglo XIX con gran diversidad de lenguas, lo que parecía dificultar la gobernabilidad. Los sistemas educativos se abocaron entonces a la tarea “civilizadora” que incluía enseñar a leer y a escribir.

Ahora bien, ¿qué prácticas de enseñanza de la lectura circularon en esta etapa? La enseñanza de la lectura y de la escritura en nuestras sociedades occidentales fue inicialmente concebida como la transmisión del código escrito, bajo la idea de que una vez conocidas las correspondencias entre el sistema fonológico (los sonidos distintivos de la lengua) y el alfabeto, se sumarían otros aspectos (la ortografía y la puntuación) para el logro de la lectura y la escritura (tal como se evidencia en las lecciones enumeradas

por La Salle). Esta importancia atribuida al código hace surgir en distintos momentos un debate en torno al método, es decir, a los pasos a seguir en la enseñanza para el logro efectivo de estos aprendizajes.

Los primeros métodos alfabetizadores seguían un orden estricto, basado en ideas racionalistas: se comenzaba por las unidades más simples hasta llegar a las más complejas. De esta manera, se comenzaba con el deletreo: primero los alumnos debían memorizar los nombres de las letras, incluso en orden alfabético (A “a”, B “be”, C “ce”, etcétera) para pasar luego al silabeo (BA: “be, a, ba”; BE: “be e, be”; BI: “be i, bi”) con sílabas en orden directo (ba) e inverso (ab). Si bien el deletreo fue seguido o convivió con el método fónico (los nombres de las letras se reemplazaron por los fonemas correspondientes; esto es, en lugar de pronunciar “be”, los alumnos pasaban a enunciar el sonido “b”) ambos métodos tienen como denominador común el hecho de poner en juego elementos no significativos de la lengua (letras, sonidos, sílabas) para luego llegar a los elementos significativos, también presentados “en orden”: palabras, luego oraciones y finalmente breves lecturas. Este proceso, que implicaba varios años dentro del sistema escolar, tenía como pro-

pósito final el logro de la “bella lectura”, que implicaba alcanzar una “buena” dicción (lo que suponía, en algunos casos, abandonar la entonación y la pronunciación de sonidos del lenguaje que se apartaran de lo considerado estándar) y el ajuste a la puntuación del texto leído. Para su consecución, circulaban cartillas, que seguían el orden mencionado.

En el siglo XIX y, en algunos casos bien avanzado el XX, estas cartillas fueron desplazadas por nuevos manuales de lectura que, si bien partían de los sonidos, intentaban abordar el problema de la significación ya en los inicios del proceso alfabetizador. Es en este momento histórico cuando comienza a plantearse la problemática de la comprensión de lo leído (aunque el término “comprensión lectora” no estaba generalizado). Por ejemplo, Sarmiento -pionero de la política educativa argentina de la época, con fuerte influencia en otros países latinoamericanos- señalaba: “Creo que sin vacilar puede asegurarse que la cartilla será, (...) un obstáculo para la instrucción popular (...) Esta manera de enseñar a leer deletreando, que corta el sentido y la hilación de las frases, ha hecho nacer aquella entonación empalagosa y repugnante con que se habitúa desde el principio a los jóvenes y que en la edad adulta es imposible extirpar del todo



(...) Resultando de aquí que la lectura aún después de que ha pasado la dificultad de repetir las palabras, es árida, sin animación y sin vida, hallándose imposibilitado el que lee de expresar y por tanto de participar de las emociones de la narración, diálogo o discurso, enérgico o sentimental que el libro contiene”.<sup>13</sup>

Surgen en esta época nuevos manuales de lectura en los que se rompe el orden alfabético, propio de las cartillas anteriores: se parte de las vocales para luego presentar las consonantes, en un orden que parece responder o bien a los sonidos más fácilmente perceptibles o bien a los más usuales. Por otra parte, estos manuales suelen organizar cada página de la siguiente manera: el dibujo de una palabra que figura escrita a la derecha o debajo (por ejemplo, “mamá”) las cuatro formas de escritura de la letra M, y debajo otras palabras con esa misma letra, seguidas por alguna frase corta. De esta manera, al mismo tiempo que se pretendía tener en cuenta el sentido (por contraposición al deletreo) se realizaban tareas de análisis de las palabras en sonidos/letras. En las páginas siguientes se presentaban nuevas letras, con sus correspondientes palabras y dibujos, combinadas con las ya trabajadas. Es con estos manuales con los

que aparecen las famosas frases en las que abundan los mismos sonidos (“Mi mamá me mima”, “Susí alisa su pelo”) que han hecho correr tantos ríos de tinta en la didáctica de la lengua, como así también en la reflexión pedagógica.

Otras soluciones para resolver el problema de cómo enseñar a leer partiendo de unidades con significación fueron los métodos globales puros, en los que se trabajaba con las palabras o con oraciones, sin análisis de las letras. Estos métodos tuvieron mayor éxito en los países de habla inglesa o francesa, en los que las correspondencias entre los sonidos y las letras no resultan tan transparentes como en español.

Ahora bien, los métodos globales fueron impulsados, fundamentalmente, por la *Escuela Nueva* -uno de los más vigorosos movimientos de renovación de la educación después de la creación de la escuela pública- cuyo origen corre en paralelo con el surgimiento de la sociología de la educación y la psicología educacional como campos de indagación científica. Si bien resulta imposible sintetizar todos los fundamentos de esta corriente, dado que su teoría y práctica se diseminaron por muchas partes del mundo y adquirieron matices diversos, su

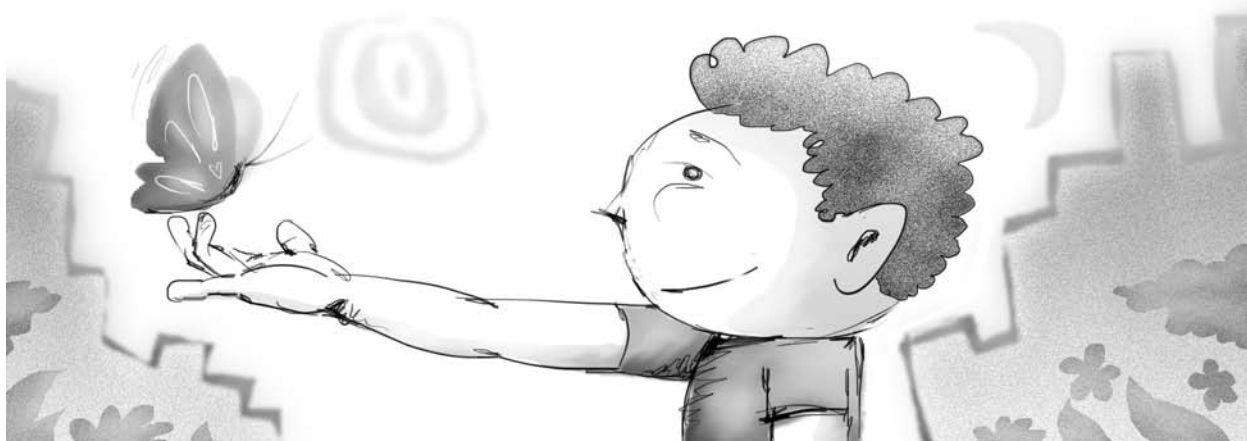
13. Sarmiento, D. (1952): “Análisis de los métodos de lectura”. En *Obras completas de Sarmiento*. Argentina, Buenos Aires, Editorial Luz del Día, pp. 41-42.

14. Gadotti, M. (1998): *Historia de las ideas pedagógicas*. México, Siglo XXI, p. 148.
15. Pineau, P. (2002): "¿Para qué enseñar a leer? Cultura política y prácticas escolares de lectura en el periodo de entreguerras". En Pineau, P. y Cucuzza, R. (dir.) *Para una historia de la enseñanza de la lectura y de la escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida*. Argentina, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 280-281.
16. Decroly, O. "La función de la globalización y su importancia pedagógica". En Luzuriaga, L. (1992) *Ideas pedagógicas del siglo XX*. Argentina, Buenos Aires, Losada, pp. 99-112.

punto de partida fue una fuerte crítica a la escuela tradicional, considerando que "esta había sustituido la alegría de vivir por la inquietud, el regocijo por la gravedad, el movimiento espontáneo por la inmovilidad, las risas por el silencio".<sup>14</sup>

En contraposición con la escuela tradicional y el positivismo, la Escuela Nueva se asienta en dos principios: "1) la centralidad del alumno en el proceso pedagógico -por lo que la 'adecuación a la infancia' se convirtió en un nuevo criterio de validación de las propuestas- y 2) el rescate de las posibilidades educativas del 'hacer'".<sup>15</sup> Poner al niño en el centro de la escena educativa requería, entonces, considerar sus modos de aprender. De allí la fuerte impronta que

en las prácticas de enseñanza adquirieron los resultados de los trabajos de psicología educativa, fundamentalmente la teoría de la Gestalt, en algunos casos las consideraciones de Vigotsky, y más tardíamente los desarrollos de Piaget. En cuanto a la lectura, la implementación del método global partía de la consideración de que el mundo se presenta al niño como un todo, y solo más tardíamente este abstrae las partes. En palabras de Decroly: "Las lecciones que recibe de sí mismo (el niño) no son seriadas según etapas racionales y preconcebidas. Y sin embargo, se encuentra a sí mismo en este aparente caos y llega a comprenderse; su conciencia se edifica gradualmente, como el creador de las cosmogonías hace salir el orden del caos".<sup>16</sup>



Si bien los métodos globales puros tuvieron y tienen larga vida en los países de habla inglesa y francesa, para el castellano rápidamente mutaron hacia la forma de métodos globales analíticos, por diversas razones: la dificultad de encontrar imágenes apropiadas para representar palabras más allá de los sustantivos comunes concretos; la evaluación de que este método no desarrollaba la capacidad de leer palabras nuevas; el costoso esfuerzo de verificación de la fijación de las palabras trabajadas. Se suele optar, por tanto, por el método global analítico -se parte de la palabra para descomponerla en sílabas o letras- y el de la palabra generadora o analítico-sintético. Según este último, se debe presentar una palabra entera acompañada de una imagen, analizarla en sílabas, luego en letras, para reconstruir las sílabas y finalmente llegar la palabra punto de partida. Al usar el método de la palabra generadora, progresivamente se van sumando palabras que contienen letras no trabajadas, por lo que este método supone un fuerte control del vocabulario presente en las lecturas. A pesar de su monotonía, este método tuvo larga vida y aún continúa vigente en muchas escuelas, en la medida en que permite tener en cuenta tanto el significado como la posibilidad de tratar las unidades menores a la palabra para la

reutilización de las letras en palabras no trabajadas.

Ahora bien, ¿qué ocurría una vez transitado el primer momento de la alfabetización? Mientras la lectura estuvo orientada a la formación cristiana o patriótica, los materiales de lectura incluían textos litúrgicos, preceptos cristianos o textos “edificantes” que exaltaban determinados comportamientos para la vida cotidiana (sobre todo en la familia) tomando como modelos episodios de vida de los santos (para la formación del cristiano) o de los grandes héroes de las historias nacionales (para la formación del ciudadano). Progresivamente, los libros de lectura fueron incluyendo una diversidad de textos que, si bien contenían una importante carga moral, remitían a una función informativa: episodios históricos, “estampas” de paisajes, descripciones de objetos o animales, textos prácticos ligados a los oficios o a tareas de la vida cotidiana e incluso poesías. Muchos de estos textos estaban enmarcados por situaciones narrativas y otros reproducían diálogos ficticios dentro del aula, de manera de hacer más vívida la inclusión de un determinado tema.

Por otra parte, mientras la finalidad última de la escuela fue la formación cristiana, la

lectura requería inexorablemente un último momento de memorización. El alumno leía el texto cuantas veces fuera necesario, para llegar a la declamación o a la oralización de las respuestas presentes en un catecismo; luego pasaba a otra lección, tratada de la misma manera. Cuando la memorización final del texto dejó de consistir en un valor, vemos a los maestros realizando una primera lectura en voz alta (denominada, en algunos casos “lectura modelo”) seguida por un comentario (también a cargo del docente) para luego solicitar a los alumnos la lectura oral corriente (es decir, con la velocidad adecuada y respetuosa de los signos de puntuación) y expresiva (que diera cuenta de las “emociones” presentes en el texto) y en algunos casos, a un momento final con preguntas (en general, orales) sobre lo leído, que remitían a un fuerte control del sentido del texto.

Estas escenas de lectura en clase implicaban una importante coacción sobre el cuerpo: al ser convocados por su nombre a leer, los niños debían pararse al costado de su asiento, tomar el libro con la mano izquierda en forma vertical (lo cual garantizaba que su boca no se dirigiera hacia abajo, con lo cual la voz se tornaba más fácilmente audible) mientras los dedos pulgar e índice de la mano derecha sostenían la hoja siguiente

para no alterar el ritmo de lectura, en caso de que debieran dar vuelta la página; también se evaluaba que los alumnos leyeran con un tono adecuado (ni excesivamente bajo ni alto). Ante cualquier error de lectura (por ejemplo, confusión en una palabra, falta de respeto por la puntuación, salteo de un renglón) el maestro corregía al lector, instándolo las más de las veces a releer esa zona del texto. Al concluir la lectura de una parte del texto o cuando el niño cometía un error, el maestro nombraba a otro alumno que debía continuar en el lugar en que el anterior había concluido. En muchos casos, si el niño convocado a continuar la lectura no lograba encontrar el lugar para proseguir, se lo reprendía por falta de atención. Así, “leer suponía todo un régimen gimnástico del cuerpo, un adiestramiento de la mano y la postura corporal, un entrenamiento en la focalización y en la visión, un manejo específico y adecuado de la fonación y la audición, en suma una higiene de la lectura. Si el objetivo moral de la lectura modelaba las conciencias, las prácticas rituales dirigían las conductas, la economía de los gestos disciplinaban los movimientos infantiles”.<sup>17</sup>

A estas formas de disciplinar los cuerpos se sumaba en paralelo un fuerte control de la interpretación de lo leído. Recordemos que

17. De Miguel, A. (2002): “Escenas de lectura escolar: la intervención normalista en la formación de la cultura letrada moderna”. En Pineau, P. y Cucuzza (dir) *Para una historia de la enseñanza de la lectura y de la escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida. Argentina*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

a fines del siglo XIX y comienzos del XX la lectura comienza a ser una práctica social generalizada; vemos a adultos letrados leyendo periódicos, libros “prácticos”, obras de ficción, textos políticos. La escuela toma el guante de los “peligros de las malas lecturas” y, a los fines de lograr la cohesión social y mantener el orden establecido, regula lo que se lee y las formas de leer tanto en el sentido físico como desde la interpretación.

Las críticas a esta disciplina (que surgen con énfasis en el seno de la Escuela Nueva y se generalizan en el segundo tercio del siglo XX) no solo se asientan en poner al niño en el centro de la escena como una forma de tener en cuenta los descubrimientos de la psicología educacional, sino también se imbrican en concepciones espiritualistas, individualistas y liberales. Es a partir de este momento en que se abandonan, paulatinamente, las prácticas del control corporal, se alienta la lectura silenciosa y se abre el universo de lecturas. “Esta posición otorgó categoría escolar a todo texto, por lo que los filtros de selección fueron más débiles. Todo escrito (...) era digno de ser enseñado, no sólo las ‘obras consagradas’ y los libros de texto aprobados oficialmente. Se planteaba la necesidad de que en la escuela circulara la mayor cantidad posible de impresos, en los

cuales la estética -mediante ilustraciones y reproducciones- no era de poca importancia. La existencia de distintos tipos de bibliotecas, centrales y de aula, Biblioteca Mayor



y Biblioteca Menor, las prácticas de lectura y comentario de diarios y de otras publicaciones periódicas de enorme difusión en ese entonces marcan la multiplicidad tanto cuantitativa como cualitativa de libros dentro del espacio escolar”.<sup>18</sup> Al mismo tiempo, la lectura de un texto comienza a rodearse de otras acciones: paseos, ilustraciones, conversaciones sobre las propias experiencias de vida a partir de un desencadenante presente en un texto leído o bien como puntapié para la lectura. Leer comienza a ser un punto de partida o de llegada de la “expresión”.

A partir de los años sesenta comenzó a saltar a la vista que el fracaso escolar -que se evidenciaba en la repitencia y en el abandono durante los primeros años de la escolaridad- afectaba fundamentalmente a los alumnos de los sectores populares. Por ello, más tardíamente se comenzó a analizar la cuestión ya no en términos de fracaso de los alumnos, sino del “fracaso de la escuela”. La constatación de que la enseñanza formal excluía a las grandes mayorías, hizo necesario revisar no solo causas ligadas a los métodos, sino abrir el análisis a otros aspectos. Como señala Berta Braslavsky, importante pedagoga argentina, para su país: “Desde que se regularizaron las estadísticas -en la Argentina a partir de la década de 1960- se

comprueba, y ya se repite como un lugar común que el mapa de la repetición en primer grado coincide con el mapa de la pobreza. Pero, investigaciones más precisas descubren que, detrás de dichas estadísticas, se encuentran los efectos que han tenido en el desarrollo cultural de esos niños las variedades lingüísticas, la diversidad cultural, la falta o deficiencia de alfabetización en los padres, además de la ausencia del ambiente de lectura y otras carencias materiales que se presentan, sobre todo en las situaciones de extrema pobreza”.<sup>19</sup>

Cabe señalar que el reconocimiento de estos aspectos suele tener, incluso hoy en día, dos interpretaciones. Por un lado, se detectan perspectivas inmovilizadoras, que son aquellas que implican la denuncia del “déficit” e incluso el lamento o la acusación a las familias. Por otra parte, muchos maestros e investigadores, conscientes de algunas de estas cuestiones, plantean proyectos superadores, tales como la integración de las familias (experiencias concretas dan cuenta, por ejemplo, de escuelas que convocan a los padres para distintas tareas, o han promovido espacios de alfabetización de adultos en sus comunidades) la conformación de un ambiente alfabetizador en sentido amplio en toda la institución, la inclusión de agentes

18. Pineau, P. (2002): op. cit., p. 295.

19. Braslavsky, B. (2004): *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*. México, FCE, p. 89.

culturales que provienen del “afuera de la escuela” (escritores, narradores orales, dibujantes, periodistas, artistas, etcétera) el esfuerzo por aumentar la dotación de materiales de lectura de distinto tipo, la consideración de la cultura y los modos de comunicación de los niños para la producción de materiales que reflejen sus formas de vida y de habla, entre otros.

Pero el cambio de las perspectivas que se han producido en las últimas décadas no solo son resultado de una progresiva toma de conciencia acerca de los distintos puntos

de partida de los niños al ingresar a la escolaridad, sino también de profusas investigaciones acerca de la lectura, que se han apartado radicalmente de la homologación lectura señalada al comienzo de este apartado -descifrado o lectura oral.

Aún con este problema sin resolver, aparecen las preguntas sobre las nuevas formas de lectura que plantean las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, tema abordado en el libro de esta serie: *Lenguaje y nuevas tecnologías: oportunidades y amenazas*, de esta serie.

## ***Guía de investigación***

### *Educadores*

Proponemos releer las escenas de lectura descritas al comienzo de este apartado y analizarlas teniendo en cuenta el recorrido histórico que se ha ofrecido. En otras palabras, se trata de anclarlas en el tiempo, considerando los propósitos a los que cada una de ellas apuntan y a las prácticas que parecerían derivarse de ellos.



## 2. Conceptualizaciones en torno del acto de leer

Como se ha señalado en el apartado anterior, desde las últimas décadas del siglo XX la lectura ha sido objeto de múltiples indagaciones y hoy constituye un tema rico y complejo. A continuación, se presentan algunas consideraciones al respecto.

### 2.1. La comprensión lectora

En principio, una idea que aún pervive en el sentido común es la de que leer consiste en decodificar, es decir, en “devolver la voz” a la letra escrita.<sup>20</sup> Esta concepción, como se señaló, es la que dominó la mayor parte de la historia de la enseñanza de la lectura. Si leer fuera decodificar, bastaría con conocer

las correspondencias entre letras y sonidos; y una vez aprendidas, los avances se harían visibles por medio de una mayor velocidad lectora y expresividad en la oralización de lo leído. Por otra parte, la homologación lectura-decodificación supone que el significado del texto se encuentra en el texto mismo, por lo que leer implica “extraer” lo que está presente en un escrito.

Sin embargo, esta concepción impresionista de la lectura resulta ser equívoca, en tanto descuida el aspecto central del acto de leer, relativo al significado y al sentido que cada lector otorga a lo que lee. Hoy en día, al hablar de la lectura, ningún docente

20. Cassany, D. (2006): *Tras las líneas*. España, Barcelona, Anagrama.



dejaría de mencionar la palabra “comprensión”, en la medida en que aquellas viejas concepciones han sido descalificadas. En efecto, las evaluaciones de la lectura, los diseños curriculares, las planificaciones de aula, los libros de texto e incluso la prensa y el diálogo cotidiano, refieren una y otra vez a la comprensión lectora.

Entre la década del '80 y el '90 hacen su aparición los estudios cognitivos acerca de la lectura. Estas investigaciones, que se dan en el marco de la Psicología Cognitiva y de la Psicolingüística, se han abocado a construir “modelos” del procesamiento del texto, es decir, han intentado, a partir de lo observable (es decir, de las acciones mentales y prácticas que realizan los lectores) formular hipótesis acerca de los procesos mentales que se llevan a cabo al leer. En términos generales, homologan la comprensión lectora al procesamiento de información y consideran que la lectura consiste en un proceso interactivo en el que el receptor construye una representación mental del significado del texto. En la construcción de esa representación, se realizan de manera automática y en paralelo una serie de operaciones mentales de carácter estratégico (es decir, que llevan a la máxima productividad con el mínimo de esfuerzo): los lectores

construyen hipótesis acerca del contenido del texto -hipótesis que se van corroborando o corrigiendo a medida que se avanza en la lectura- elaboran inferencias para suplementar aquellas cuestiones que no se especifican en el texto (conexiones entre las ideas, por ejemplo, de causa-efecto, de temporalidad, de contra-argumentación; saltos temporales no explícitos; el significado de palabras nuevas, etcétera) van integrando lo leído por medio de recapitulaciones parciales, chequean su propia comprensión, entre otras. En estas operaciones juega un papel fundamental la memoria, puesto que para realizarlas los lectores recurren a sus saberes previos, relativos al contenido, a los textos y al lenguaje en general.



En este sentido, los estudios cognitivos superan la idea de que el significado se encuentra en “la letra callada”, puesto que ponen en un plano relevante el bagaje de saberes previos con que los lectores abordan los textos, lo cual tiene como consecuencia el hecho de que un mismo texto admita representaciones mentales diversas. Por otra parte, estos estudios permiten esbozar didácticas de la lectura que tengan en cuenta aspectos como la necesidad de trabajar con los alumnos la elaboración de inferencias frente a cada texto, la reformulación conjunta (maestros y alumnos) de enunciados de compleja legibilidad (por ejemplo, por la presencia de estructuras sintácticas imbricadas) la necesidad de realizar recapitulaciones parciales a medida que se leen textos extensos, la indagación de las formas de formular hipótesis acerca del significado de palabras poco usuales, etcétera.

## 2.2. Los saberes implicados en la lectura

Si leer supone necesariamente apelar a lo que ya se sabe, resulta interesante preguntarse cuáles son esos saberes que implica la lectura. Diversos autores han tratado de construir modelos acerca de cuáles son los conocimientos que se ponen en juego

en las tareas de comprensión y producción (orales y escritas). Siguiendo a Alvarado y Yeannoteguy,<sup>21</sup> consideraremos cuatro grandes conjuntos de saberes:

- **Saberes de enciclopedia o saberes culturales.** Se trata de “los conocimientos acerca del mundo que el escritor y el lector tienen y que pueden provenir de la experiencia directa o de otros textos.”<sup>22</sup> En la comunicación escrita, quien escribe debe decidir qué aspectos de su marco de referencia necesita hacer explícitos (pensemos, por ejemplo, en un texto para niños que versa sobre los orígenes de la escritura: la delicada tarea del escritor-divulgador será evaluar cuántos datos serían necesarios para que la palabra “sumerios” o “griegos” cobre algún significado para los niños); por su parte, el lector poco conocedor de la enciclopedia que se pone en juego en un texto necesita reponer aquello que desconoce, si quiere comprenderlo cabalmente. Sin algún saber previo sobre los conceptos o el “mundo presentado” en el texto leído, el lector solo es capaz de dar cuenta de este de manera superficial, por ejemplo, repitiendo una información sin establecer relaciones con otros aspectos, o brindando una opinión infundada. Por otra

21. Alvarado, M. T. y Yeannoteguy (2000): *La escritura y sus formas discursivas*. Argentina, Buenos Aires, Eudeba.

22. Alvarado, M. T. y Yeannoteguy (2000): op. cit., p. 22.

parte, y desde una perspectiva crítica, estos conocimientos permiten evaluar el grado de validez y de importancia de aquello que se lee o sobre lo que se escribe. Según Hébrard<sup>23</sup> la tarea fundamental de la escuela básica consiste, justamente, en ampliar ese universo cultural para que en la escuela media los alumnos puedan vérselas de manera más autónoma con los textos; al mismo tiempo, si bien la cultura supera lo que está contenido en los libros, leer y dialogar sobre lo leído constituyen las vías privilegiadas de la transmisión cultural en la escuela.

- **Saberes ideológicos.** Van Dijk<sup>24</sup> señala que se trata de las representaciones sociales compartidas por los miembros de un grupo, originadas en “teorías” provenientes de las ciencias y/o del sentido común (sistemas de valores y creencias sociales y personales). Dado que los sistemas ideológicos son variables entre las culturas y los momentos históricos (e incluso, según algunos autores deberían analizarse las variantes individuales) el conocimiento o desconocimiento de los valores explícitos o presupuestos en un texto inciden positiva o negativamente en la comprensión. Preguntarse, frente a un texto, quién dice lo que dice y

por qué lo dice son preguntas centrales para el lector, pero solo podrá hacérselas e intentar responderlas si es capaz de tener en cuenta que hay distintas posibilidades para posicionarse frente a las ideas y que esas posibilidades responden a marcos ideológicos.

- **Saberes sobre el lenguaje.** Se trata de los “conocimientos acerca de la lengua que tienen los usuarios, desde la fonética hasta el conocimiento léxico y gramatical. En el caso de la lengua escrita, se agrega el conocimiento de la ortografía”.<sup>25</sup> La competencia lingüística de quien lee y escribe incluye entonces el vocabulario, las alternativas para la organización de las oraciones y los textos, la cohesión (esto es, las formas de establecer relaciones de significado entre las palabras y las expresiones de un texto) entre otros. Pongamos por caso la ortografía: dado que el español o castellano es una lengua que presenta una sola norma de escritura, pero diversidad de dialectos en el habla, muchas veces los niños no recuperan el significado de una palabra durante la lectura porque su escritura se distancia de manera importante de la pronunciación usual en su dialecto. Esto, obviamente, no significa que su pronunciación sea incorrecta, sino

23. Hébrard, J. (2000): “Lectores autónomos, ciudadanos activos”. Conferencia dada en el Ministerio de Educación de la Nación, Argentina, Buenos Aires, agosto 2000.

24. Van Dijk, T. (1999): *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. España, Barcelona, Gedisa.

25. Alvarado, M. T. y Yeannoteguy (2000): op. cit., p. 31.

que es tarea de la escuela mostrar esas distancias, para que en la lectura asocien las formas escritas con sus formas orales.

- **Saberes retóricos.** Nos referimos a los saberes de los lectores respecto de los distintos usos del lenguaje. Así, un lector avezado en las diferencias entre distintos géneros discursivos (por ejemplo, entre un cuento y una noticia periodística, un afiche publicitario y un folleto turístico,

cuentos, poesías, novelas, instrucciones de uso de aparatos, etcétera) utilizará distintas estrategias y modos de lectura. Para poner un ejemplo propio de la escuela primaria, al enfrentarse con un texto expositivo de las Ciencias Naturales, se detendrá en las definiciones, observará con atención los gráficos o fotografías presentes para establecer correspondencias con lo que está leyendo, prestará atención a las negritas o a los subtítulos que organizan el texto, entre otros.

## ***Guía de investigación***

### *Educadores*

Son muy variadas las tareas que los docentes pueden poner en juego para el desarrollo de los saberes arriba implicados. Los siguientes son algunos ejemplos orientadores. Sugerimos para cada uno de ellos, consignar cuál/es de los cuatro conjuntos de saberes enumerados arriba se está focalizando en las siguientes situaciones:

- Se conversa acerca de qué ilustran las imágenes que acompañan a un texto y por qué se las habrá incluido. Si las imágenes no tienen epígrafes, se los escribe.
- El docente explica el contexto histórico en que fue escrito un texto que se va a leer.
- Se solicita a los niños seleccionar palabras o construcciones de una lista dada, que puedan sustituir a una palabra o expresión de un texto.
- En un texto leído se rastrean los ejemplos, discutiendo por qué están presentes; los chicos agregan más ejemplos oralmente. Si hay comparaciones se explicita entre todos qué es lo que se compara.

- Se leen en clase dos textos de opinión referidos al mismo tema, para contrastar las ideas presentes en ambos.
- Se debate en clase acerca de un tema polémico de la vida escolar o se conversa sobre un texto literario, filme o programa de televisión, y se reflexiona acerca de las ideas, los valores, las creencias que subyacen en las diferentes posiciones presentes en la discusión.
- Entre todos, se reescribe una oración o un párrafo complejos de un texto leído a partir de un comienzo diferente.

### **2.3. Propósitos y modos de leer**

Considerar la existencia de los saberes retóricos requiere repensar un aspecto central de la lectura: las diferencias entre los textos, que muchas veces ha sido desestimada, y que ha llevado a considerar que la comprensión lectora puede medirse acabadamente o definirse por niveles. Efectivamente, no leemos de la misma manera (con la misma velocidad, por ejemplo) un poema que un artículo periodístico, ni un manual de instrucciones que un afiche político; la lectura de literatura, por su parte, requiere que el lector asuma un pacto particular con aquello que lee, en la medida en que debe asumir que se trata de ficción y por tanto requiere una forma diferente de relación con la verdad. En particular, en

los textos literarios, cada género resulta un “horizonte de expectativas” a partir del cual el lector asume una particular forma de leer.

Y sin embargo, estos distintos modos de leer no dependen solo del texto que abordamos, sino de los propósitos que guían nuestra lectura. En palabras de Isabel Solé: “siempre debe haber un objetivo que guíe la lectura, o dicho de otra forma (...) siempre leemos para algo, para alcanzar alguna finalidad. El abanico de objetivos y finalidades por las que un lector se sitúa frente a un texto es amplio y variado: evadirse, llenar un tiempo de ocio y disfrutar; buscar una información concreta; seguir una pauta o instrucciones para realizar determinada actividad (cocinar, conocer un juego nor-

mativizado); informarse acerca de determinado hecho (leer el periódico, leer un libro de consulta sobre la Revolución Francesa); conformar o refutar un conocimiento previo; aplicar la información obtenida de la lectura de un texto para realizar un trabajo; etcétera.”<sup>26</sup>

Los lectores pueden plantearse objetivos de muy diverso tipo frente a un texto, y por ello apuntan sus esfuerzos de atención y comprensión hacia ciertos aspectos y no hacia otros. Pero, además, el propósito que guía la lectura no solo se vincula a los intereses individuales sino también al marco de interacción en que estamos inmersos. Por ejemplo, no leemos de la misma manera una noticia de divulgación científica si tenemos que dar cuenta de ella ante otros o si lo hacemos porque nos interesa el tema. Esto nos lleva a la situación escolar, en la que la

lectura se da en un marco específico, puesto que los objetivos no siempre dependen de los lectores (es decir, de los niños) sino de las intenciones pedagógicas.

En el caso de las lecturas seleccionadas por el docente, es este quien anticipa el propósito de lectura de los textos, y ese propósito está relacionado con el lugar que quiere darle a una lectura particular dentro de una unidad didáctica o secuencia de trabajo, o incluso dentro de líneas de acción más amplias. De esta manera, es necesario que el docente se plantee como punto de partida dos preguntas atinentes al sentido de una propuesta de lectura particular: ¿Para qué doy a leer este texto en particular? y en paralelo ¿cómo enunciar una invitación a la lectura para que los niños también le encuentren sentido a esta propuesta concreta de leer un texto?

26. Solé, I. (1994): *Estrategias de lectura*. España, Barcelona, Graó, p. 21.



### 3. La formación de lectores en la escuela

Dar respuesta al interrogante sobre qué se lee y qué dar a leer implica, teniendo en claro los sentidos, definir criterios para la selección de textos y de los modos de lectura que se promueven en la escuela. Una posible vía, aunque no la única, es pensar dos grandes ejes a partir de los cuales establecer estas cuestiones: la lectura de textos de estudio y la lectura de literatura.

#### 3.1. La formación de lectores de textos de estudio

Cuando hablamos de textos de estudio nos referimos a todos los materiales de lectura que circulan en la escuela y que tienen

como propósito que los alumnos se apropien de saberes científicos o culturales consensuados socialmente, consenso que se manifiesta en el currículo que cada país propone para las escuelas.

Recordemos que la lectura de un texto varía según la clase de texto del que se trate. Por ejemplo, en ciencias, el alumno aprende que los textos que se le presentan como textos científicos (o mejor de la ciencia escolar) utilizan un lenguaje específico. Al contrario de lo que sucede con los textos literarios, en los que habitualmente las palabras y expresiones apelan no a los significados “rectos” sino “connotados” y por tanto requieren

y admiten interpretaciones y recreaciones personales, los textos que vehiculan contenidos científicos utilizan vocabularios especializados, en los que el cambio de un término por otro no resulta igualmente admisible en todos los casos.

Pongamos otro ejemplo: cuando leemos una narración histórica, no nos enfrentamos a un relato imaginario sino a un texto que ha sido escrito a partir de distintas fuentes a las que el historiador recurre; de hecho, para los expertos en historia una de las cuestiones para evaluar un determinado relato histórico es apreciar la relación que existe entre el relato y los documentos (razón por la cual pueden considerar que es más o menos “verdadera”) y, por otro lado, también analizar las concepciones teóricas que lo sustentan, y que al mismo tiempo suponen posicionamientos ideológicos. Ayuda a la comprensión descubrir la forma en que el productor del texto se distancia de su enunciado para producir un efecto de objetividad o, a la inversa, cómo marca el texto con sus opiniones y evaluaciones.

Todo texto es más difícil de comprender si se desconoce totalmente el tema del que trata. En efecto, cuando el contenido del texto le resulta familiar al lector es más

fácil para éste leer e integrar la información presente en él con sus saberes previos; de lo contrario, le resultará muy difícil construir una representación mental de lo leído, en la medida en que no tiene en claro dónde anclar lo nuevo. Esto, por supuesto, no implica que los alumnos deban tener conocimiento acabado del tema presente en el texto (si no, la lectura no tendría ningún sentido ni resultaría interesante) sino la posibilidad de establecer algún tipo de relación con el contenido de lo que lee. La verdadera dificultad para los alumnos de la escuela básica -que están ingresando a diversos campos del conocimiento- consiste en construir esa cultura, ese conocimiento, para poder leer textos de una disciplina determinada. Lo más importante entonces de la intervención pedagógica estaría dado por la preparación para la realización de una lectura autónoma y crítica, en la que los alumnos se vuelvan cada vez más competentes en la regulación de sus propios procesos de lectura y aprendizaje.

En este punto, y tal como hemos planteado anteriormente, indagar en los saberes previos de los lectores a la hora de seleccionar los textos y comenzar el trabajo sobre ellos es un aspecto que deberá considerarse. Como algunos especialistas proponen, se



trata de no dejar a los alumnos embarcarse solos en la experiencia de la lectura y entablar un diálogo previo sobre los textos que les permita un mejor acercamiento a ellos. Tengamos en cuenta que los lectores no son iguales: no tienen los mismos saberes previos, las mismas preferencias, los mismos recorridos ni las mismas experiencias lectoras. Es necesario respetar el universo de experiencias previas de cada alumno para facilitar el acceso a la lectura del texto y, a la vez, generar en la escuela las condiciones propicias para la adquisición de nuevas habilidades, nuevas experiencias y nuevos conocimientos.

Esta preparación para el uso autónomo de la lengua escrita pasa entonces por un buen conocimiento de cada campo cultural, esto es, un conocimiento activo, capaz de cuestionarse, criticarse, y verificar permanentemente la coherencia de lo que se va construyendo. Dado que el alumno suele enfrentarse a una cultura fragmentada y se le hace difícil vincular de manera autónoma los distintos saberes, el reto consiste en tratar de ayudarlos a establecer esos vínculos.

Por otra parte, en la medida en que la lectura es necesaria para el tratamiento de cualquier contenido escolar, es importante

que todos los docentes de una escuela puedan definir conjuntamente ciertos criterios de selección y abordaje de los textos. En otras palabras, para mejorar los aprendizajes de los contenidos involucrados en las diferentes áreas curriculares, resulta pertinente mejorar las prácticas de lectura en todas las áreas. Y una vía posible estaría dada por la generación de espacios en los que se habilite la discusión y el intercambio de ideas y experiencias entre todos los docentes de las distintas áreas y en el diseño de dispositivos en forma conjunta. Por otra parte, el diseño de proyectos que abarquen la intervención de distintas áreas les dará a los alumnos una visión más abarcadora e integrada de ese universo de conocimientos del que intentan apropiarse.

En estas discusiones, resulta fundamental la consideración de los propósitos de las lecturas que se realizan en cada área curricular. En el mismo sentido, y como se ha señalado en el apartado anterior, se torna relevante explicitarles a los alumnos el propósito de cada lectura, en la medida en que resulta una manera de compartir la tarea, generando claves particulares para el trabajo común. Por ejemplo, entre otras finalidades, se puede leer para: buscar una información puntual, informarse de manera general sobre el

tema del texto que luego será comentado y releído conjuntamente, exponer oralmente el contenido del texto como en un juego de “cuánto recuerdan”, escribir un texto sobre el mismo tema para otros destinatarios (por ejemplo, para un grupo de niños más pequeños) tomar el texto como modelo de escritura para elaborar luego otro texto sobre un tema diferente (por ejemplo, leer una serie de cartas formales para escribir una carta dirigida al director de la escuela con el propósito de pedirle permiso para realizar una actividad específica). Si bien todos estos objetivos son posibles, varían en su nivel de generalidad. Optar por uno u otro será una elección estratégica del maestro.

De acuerdo con el momento en que el docente planifica la lectura de un texto, le cabe decidir qué estrategias serán utilizadas para trabajar con él, en función de los objetivos que va a proponerle a sus alumnos y que repercuten en el tipo de lectura que van a realizar. Por ejemplo, cuando el docente presenta un texto de cierta densidad conceptual y que sintetiza una serie de temas incluidos en una unidad de trabajo, es evidente que el interés que tiene con la primera lectura no es que los alumnos comprendan totalmente todos los conceptos presentes en el texto, sino que realicen una primera

aproximación. De esta manera, el objetivo de esta primera lectura es que los alumnos lean para informarse de manera general sobre el contenido. Más tarde, al finalizar la unidad de trabajo, y al haber leído otros textos que amplían o complementan el primero, pueden volver sobre él, para, entre otras cuestiones, reflexionar acerca de cómo muchos aspectos que parecían complejos en una primera lectura, ahora resultan más claros.

Si se trata en cambio de lecturas orientadas a la búsqueda de información (por ejemplo, porque se está realizando un proyecto de investigación sobre un tema) será importante que los alumnos tengan la oportunidad de planificar, con la guía del docente, sus tareas de búsqueda en la biblioteca de la escuela o en bibliotecas públicas. La planificación de esta actividad debería incluir la previa determinación del tema que se investigará, la orientación respecto de la búsqueda y selección de los materiales y la metodología para realizar la toma de notas.

En este punto, la selección de textos y las estrategias de lectura van de la mano. No pueden tener las mismas características los textos que se eligen para abrir un tema y recuperar los conocimientos que acerca de

dicho tema tienen los alumnos, que aquellos textos que serán trabajados durante el aprendizaje de los contenidos o los que serán elegidos para cerrar y sintetizar dicho tema.

También escribir es un medio para aprender a leer pues la escritura ayuda a la comprensión: la organización de las ideas o la recuperación de información importante puede darse a través de la toma de notas, resúmenes, cuadros, es decir, de la organi-

zación de la información recogida. Escribir noticias después de haber leído textos periodísticos es una forma de apropiarse de los rasgos discursivos que le son propios al género y de propiciar nuevas situaciones de lectura. Redactar textos que den cuenta de lo que se sabe o de lo que se ha aprendido sobre un tema posibilita profundizar el conocimiento sobre ese tema y abrir espacios para nuevas búsquedas de información e indagaciones.

## ***Guía de investigación***

*Educadores y estudiantes*

- (1) Las representaciones sobre la lectura son siempre construcciones subjetivas. Les proponemos a los docentes que confronten las ideas de sus alumnos sobre la lectura con las propias a partir de estas preguntas:

### **Interrogantes para los alumnos**

¿Qué significa leer en la escuela? ¿Con qué propósitos leen? ¿Qué dificultades enfrentan al hacerlo?

### **Interrogantes para los educadores**

¿Qué implica /significa enseñar a leer? ¿Qué propósito tiene? ¿Con qué dificultades tropiezan /qué problemáticas enfrentan al hacerlo?

- (2) Recuperen comentarios —suyos y de sus colegas— respecto de las habilidades de lectura de sus alumnos. Luego, enumeren los materiales de lectura que más se usan en la enseñanza de las distintas áreas curriculares y el tipo de actividades de lectura más habituales en las aulas. A partir del análisis de este material, enuncien algunos criterios que consideran que deberían acordar entre todos los docentes.

### 3.2. La formación de lectores de textos literarios

Nos parece interesante comenzar este apartado retomando un planteo de la especialista española Teresa Colomer: “¿Literatura para qué? para ofrecer a las nuevas generaciones las distintas formas de representación de la realidad -la épica, la parodia, la mimesis, la fábula... para darle al lector el sentido de inclusión en una cultura lo que le permitirá proyectarse, distanciarse críticamente, descubrir la otredad, evadirse, imaginar, observar las potencialidades del lenguaje, situarse en esa 'frontera indómita' de la que habla Graciela Montes, compatibilizar sus distintas pertenencias culturales, como nos dice Michèle Petit”.<sup>27</sup>

27. Colomer, T. (2000): “Una nueva crítica para el nuevo siglo”. Conferencia dada en el marco de 27 Congreso IBBY Cartagena de Indias, Colombia.

28. Olson, D. (1994): *The World on paper* Cambridge: Cambridge University Press.

29. Montes, G. (2001): “Mover la historia: lectura, sentido y sociedad”. Conferencia dada en el Simposio de lectura. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, noviembre de 2001.



Lo que hace que un objeto literario lo sea realmente es que ofrece múltiples significaciones que permiten ser descubiertas en cada nueva lectura. Y esa multiplicidad se torna más evidente cuando conversamos con otros a propósito de lo leído. Cuando un libro nos impresiona queremos hablar de él. Así, los lectores se convierten a su vez en promotores de la lectura, y es por eso que socializar la lectura se torna tan importante. Al respecto, dice Olson, “cuando leemos o escribimos un texto participamos de una comunidad textual, de un grupo de lectores que también escriben y oyen, que comparten una determinada manera de leer y entender un corpus de textos”.<sup>28</sup>

Para pensar acerca de estas conversaciones, no deberíamos perder de vista que, a pesar de que las instituciones proponen que los textos se lean de determinada manera, el lector conserva su libertad. En palabras de la escritora Graciela Montes, “la lectura, una vez habilitada, no es tan fácil de mantener bajo el control del poder”.<sup>29</sup> Es de esta perspectiva desde donde puede considerarse a la lectura como uno de los modos de construcción de nuestras sociedades democráticas, ya que permite compartir significaciones y, al mismo tiempo, admite la libertad para la construcción de

esas significaciones. Pero también permite la posibilidad de crear grietas, abrir caminos de crítica y nuevas significaciones en situaciones donde la lectura misma se convierte en uno de los medios para legitimar posiciones hegemónicas y marcar fronteras sociales y jerarquías culturales. Y ahí está la dificultad: darle la libertad al alumno de desplazarse respecto de eso que nosotros entendemos habitualmente en los textos y abrir espacios al debate.

Entrar en la lectura literaria posibilita la identificación: se borra la distancia entre el lector y lo narrado. Al leer ingresamos a otros mundos posibles y al volver de ese viaje ya no somos los mismos. La lectura de textos literarios se convierte en un camino para conocer el mundo y a nosotros mismos. Es por esto, tal vez, que la lectura literaria resulta sumamente exigente: requiere abandonar las certezas que nos constituyen en nuestra vida cotidiana para aceptar los pactos que nos ofrece la ficción.

Para leer literatura es imprescindible también saber que hay otros textos detrás de cada texto, por lo que es un dominio del saber extraordinariamente complejo. Y es el docente en el marco del ámbito escolar el encargado de facilitar ese acceso.

En el sentido de facilitar los accesos, podrían entonces encuadrarse propuestas tendientes a que los niños descubran los juegos intertextuales que presentan algunos textos (por ejemplo, un género de gran tradición escolar es la fábula; en la actualidad, muchos autores vuelven sobre este género y construyen “contrafábulas”, ya sea modificando los argumentos de las historias o discutiendo las consabidas moralejas). También resulta interesante plantear recorridos que permitan construir intuitivamente el verosímil propio de algunos géneros (por ejemplo, el de los cuentos de hadas, el del texto policial o el de los relatos folklóricos) mediante la lectura de un corpus de textos que respondan a ese verosímil y también de otros, que lo pongan en jaque y que permitan, justamente por la contrastación, indagar conjuntamente qué es lo toman de las “reglas de género” y en qué sentido se apartan de él. En el caso de la poesía, habitualmente se comienza por acercarse a ella a través de placer estético que produce el juego con la sonoridad, presente incluso en los textos de tradición oral, pero también resulta interesante, a través de una gran cantidad de textos contemporáneos, ver cómo en muchos casos esos juegos sonoros se abandonan o pasan a un segundo plano para concentrarse en la connotación

de las palabras y en la exploración del espacio gráfico como un modo de significar, como sucede por ejemplo en los caligramas. Los textos teatrales resultan particularmente difíciles: no solo se trata de comprender las convenciones de su escritura (la diferencia, por ejemplo, entre los diálogos y los distintos tipos de acotaciones) sino también y sobre todo de tener en mente permanentemente que esos textos se han escrito para ser representados; en estos casos resulta interesante plantear un tipo de lectura que no se concentre solo en la historia que supone la obra teatral, sino en el tipo de puesta en escena que propone; así, “leer como” vestuaristas, sonidistas, iluminadores, escenógrafos, puede ser una vía interesante para abordar estos textos.

Ahora bien, un aspecto central respecto de la lectura de literatura en la escuela es la definición del canon literario escolar, en tanto y en cuanto en el recorte y la selección de textos que el docente realiza entran en juego, por un lado, su subjetividad, su historia como lector y aquellos textos que en ella resuenan, y, por otro, la regulación social de la lectura literaria. Se trata de un tema de particular relevancia, si consideramos que la delimitación del canon literario escolar supone una definición político-curricular, puesto que la

posición de los docentes frente a este tema implica formar lectores en relación con cierto corpus que puede o no ser el que nosotros consideramos legítimo, valioso, relevante, necesario. Considerar esa posición implica mirarnos como sujetos sociales insertos en un entramado político, económico, cultural e institucional cuyas propias vinculaciones con la lectura también trazan las reglas de juego de lo que es considerado legítimo leer. Supone, entonces, revisarnos como sujetos lectores: sujetos que leen, que tienen determinados gustos, que acceden a determinados libros, que no acceden a otros, que se guían por ciertos criterios y por ciertas fuentes a la hora de elegirlos, que recomiendan algunos títulos y otros no, que comparten y confrontan con otros conversando sobre sus lecturas.

Un caso particular en la conformación del canon lo representa la llamada “literatura para niños”, objeto complicado de recortar conceptualmente. ¿Es literatura para niños todo lo escrito para ellos? ¿Comienza en las nanas, las canciones y avanza con los cuentos de hadas? En tal caso, ¿cómo definir literatura para niños: como literatura que ha sido escrita para el público infantil o como literatura que es leída o puede ser leída por los niños? Y a todo esto: ¿en qué niños pensamos cuando delimitamos lo que “puede

ser leído” por ellos? ¿Cómo definir lo que “puede ser leído por los niños”: como aquello de lo que se puede tener una comprensión acabada o como los textos que sabemos que suelen interesarles, más allá de que logren o no dar cuenta de su “contenido”? Traemos a colación aquí la mirada de M. Alvarado y E. Massat: “sería pertinente aprovechar el resquicio que la denominación del género (se refieren al término “literatura infantil”) abre y pensar si -como sucede con la “cultura popular”- lo “infantil” de la fórmula no podría indicar pertenencia por derecho propio y no por delegación. Entendida en este sentido, la literatura infantil sería la literatura de los niños, un sistema literario armado por ellos, que se remontaría -entonces sí- a aquellas primeras lecturas compartidas. Como sugiere Michel Tournier: ‘...Pero entonces, dónde situar los cuentos de Perrault, las fábulas de La Fontaine, la Alicia de Lewis Carroll?’ Y a esas obras maestras habría que añadir los cuentos de Grimm, los de Andersen, las leyendas orientales, Nils Holgersen de Selma Lagerloff, El principito de Saint Exupéry. Pues bien, creo que es preciso atreverse a recordar que, con excepción de Selma Lagerloff, estos autores no se dirigían en modo alguno a un público infantil. Mas, como tenían genio, escribían tan bien, tan límpidamente, tan brevemente -calidad rara y difícil de alcan-

zar- todo el mundo podía leerlos, *incluso los niños...*”<sup>30</sup>

Es innegable que la literatura oral, folklórica, tradicional está unida al surgimiento de la literatura infantil y también a la imposición de “formar y aleccionar”. Este aspecto didáctico formativo la acompaña hasta bien entrado el siglo XX y, si bien a fines de los años sesenta se operan cambios importantes, la necesidad de formar en valores parece seguir vigente, aunque resulta particularmente conflictivo. Al respecto, citemos a Adela Díaz Rönner: “Un rumbo oblicuo toma nuestra peculiar literatura infantil cuando se la mira desde sus utilidades o servicios morales o moralizadores. (...) El discurso didáctico que apunta hacia la moral o la moraleja engendra verdaderos desconsuelos, ya que desbarata el placer por el texto literario —en su grado de gratuidad y trasgresión permanentes— para los incipientes lectores. Los educadores, padres o docentes, tergiversan a menudo la dirección plural de los textos para consumarlos en una zona unitaria de moralización. (...) lo literario se subordina a la ejemplificación de pautas consagradas que tienden peligrosamente a homogeneizar las conductas sociales desde la infancia. O, sencillamente, sugieren que se las acate sin ninguna crítica.”<sup>31</sup>

30. Alvarado, M. y Massot, E. “¿De o para la infancia?” En Alvarado M, y H. Guido (1993) *Incluso los niños. Apuntes para una estética de la infancia*. Argentina, Buenos Aires, La Marca Editora, p. 65.

31. Díaz Rönner, M. A. (1989): *Cara y cruz de la literatura infantil*. Argentina, Buenos Aires, Libros del Quirquincho, p. 19.



Otras vías posibles para pensar en el sentido de la literatura infantil es considerar otras de sus funciones: el acceso a la representación de la realidad que ofrece la literatura y que comparte una determinada sociedad, y el aprendizaje de las formas del discurso literario “para adultos” a partir del cual trabaja la literatura infantil contemporánea. Aunque también vale la pena recordar que la literatura es un juego (entre otros) un juego que se construye con palabras y que vale la pena jugar, pues es justamente a través del juego como los niños van simbolizando el mundo al que han llegado.

La transformación en las sociedades alfabetizadas y los cambios pedagógicos que se han experimentado han hecho aparecer libros para los primeros años de vida, para lectores principiantes, para la etapa adolescente, para todos los sectores sociales. Pero cabe destacar que esta profusión de textos no responde solo a lógicas de carácter “elevado”: sin duda, el mercado ha encontrado también en los libros para niños un nicho interesante. Se hizo necesario entonces indagar sobre la lectura infantil con el objetivo de precisar la idea de una infancia lectora en relación con las variables de edad, género y entorno sociocultural, los usos y formas de alfabetización en nuestras socie-



dades, los contextos escolares y familiares que favorecen la lectura. Otro aspecto que se erige como un fuerte condicionante para la producción y selección de libros para niños es la consideración de las habilidades de lectura de los niños en distintas edades. Atendiendo a ello, se produjeron libros aplicando fórmulas de legibilidad que tenían en cuenta la complejidad del vocabulario, la longitud de las frases o el esquema narrativo canónico, por ejemplo. También los libros se clasificaron por edades según la evolución de las capacidades infantiles y se diseñaron programas escolares para adiestrar a los niños en una multitud de estrategias y

habilidades de lectura. Sin embargo, para algunos investigadores, el conocimiento sobre el proceso lector, las etapas evolutivas o el análisis textual no se detenía en lo que los chicos leían y en la presencia de la literatura en la adquisición del lenguaje, en la formación lectora y en la construcción cultural de la personalidad: aún hoy debemos progresar en el conocimiento de qué les gusta a los niños, o mejor, en las vías posibles para que cada uno encuentre sus propios proyectos personales de lectura. Y para eso hay que escucharlos hablar sobre lo que leen, lo que eligen leer, los efectos que determinadas lecturas producen en ellos.

## ***Guía de investigación***

### *Educadores*

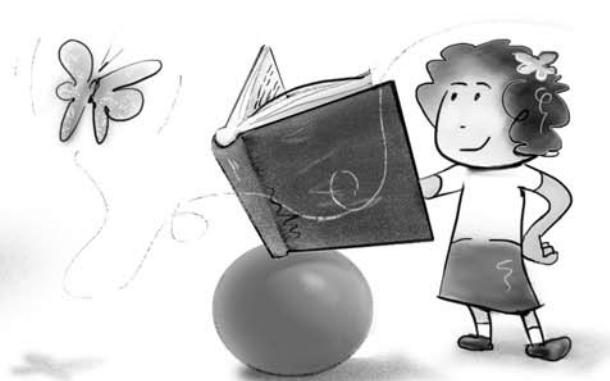
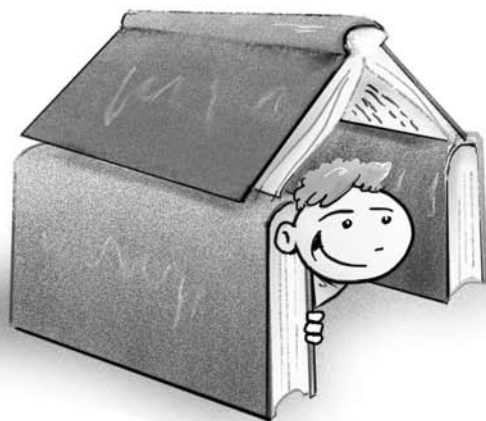
Para revisar la experiencia de lectura personal, les proponemos narrar su historia como lectores. Luego revisar esa historia a partir de estos interrogantes: ¿qué libros les han dejado huellas profundas? ¿Cómo llegaron a esas lecturas a ustedes, es decir, quién ofició de mediador en cada caso? ¿Cuáles de esas lecturas fueron luego compartidas con otros? ¿Con quiénes las compartieron? ¿Qué lecturas dieron lugar a la escritura? ¿Qué aprendieron sobre el mundo y sobre ustedes mismos después de estas experiencias? ¿En qué se vieron modificados?

A partir de su experiencia como lectores, les proponemos que intenten primero describir cómo sería para ustedes un encuentro interesante entre los libros y los niños. Luego, intenten enunciar estrategias factibles de implementar para propiciar este tipo de encuentros dentro del marco escolar al que pertenecen.

Colocar la literatura para niños como literatura de aprendizaje, como formación de los nuevos lectores parece especialmente interesante porque es un marco adecuado para fusionar y rentabilizar los avances producidos en las otras líneas de investigación dentro del campo. La producción infantil no deja de desplegar nuevas formas, de experimentar nuevos modelos. Por ejemplo, la relación con la imagen ha creado un género innovador en el panorama literario a través de los libro álbum; las posibilidades de usar nuevos materiales explorando las relaciones entre juego y ficción han desarrollado una gran tipología de libros juego

o de libros objeto; los hábitos de recepción audiovisual de los niños actuales han influido en los libros que se les destinan, de un modo aún más evidente que en el impacto audiovisual también producido en la literatura para adultos; las nuevas tecnologías inician nuevas formas de ficción y de participación en la recepción literaria y todos estos soportes han ofrecido instrumentos para la penetración de tendencias artísticas actuales.

Frente a esta producción vertiginosa de nuevos tipos de libros y de nuevas formas de lectura debemos generar estrategias que



## **Guía de investigación**

*Educadores y estudiantes*

Muchos escritores han utilizado diferentes formas para encontrar lectores de sus textos. El poeta Walt Whitman, por ejemplo, promocionaba su libro “Hojas de hierba” mediante entusiastas reseñas redactadas por él mismo, en las que dejaba traslucir sus impresiones como lector.

Para hablar de las preferencias y de lo que se lee, les proponemos elaborar por escrito alguna recomendación de una lectura realizada, compartirla con los alumnos y luego solicitarles que elaboren también recomendaciones sobre algún texto en particular que quieran dar a conocer a sus compañeros.

nos permitan abordar estos materiales. A la hora de promover la lectura en la escuela se impone la necesidad de un docente pre-ocupado por ella, que se vuelva actor de las historia de lectores de sus alumnos. Un docente que interactúe con ellos: el docente es un lector más pero un lector que sabe más y que, por lo tanto, puede intervenir enseñando aspectos de la práctica de la lectura literaria: el uso particular del lenguaje, los efectos en el lector, habilitando la reflexión sobre el texto y el trabajo del escritor y de los lectores. Para Mempo Giardinelli, intentar explicar cómo puede transformar a

una persona la lectura requiere contar con paradigmas lectores: sin padres lectores, sin docentes lectores, sin modelos sociales lectores es muy difícil la transformación.<sup>32</sup> La escuela tiene en ese sentido la posibilidad de transitar un camino que dé lugar a las transformaciones y a la creación de una comunidad de lectores que incluya esos paradigmas a través de proyectos, planes o programas. Además, para que la propuesta resulte más eficaz debe asemejarse a la práctica de lectura de literatura por parte de los niños fuera de la escuela y ampliar el universo de textos posibles.

32. Giardinelli, M. (2004): Conferencia presentada en la V Jornada Nacional de Bibliotecarios Escolares. Argentina, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.



## 4. Lectura en la escuela: La posibilidad de la experiencia

Analizar el tema de la enseñanza de la lectura supone, como hemos visto, recuperar los estudios que colaboran en el conocimiento de los procesos de comprensión de los lectores frente a un texto pero, también, no perder de vista que la lectura supone la posibilidad de un encuentro con el otro, ese otro presente en el texto y ese otro que también lee el texto. Desde allí es que resulta necesario pensar la escuela como un espacio privilegiado para el encuentro entre textos y lectores, y en el papel fundamental de mediación que los docentes llevamos adelante para convertir ese encuentro en experiencias de lectura.

### 4.1. La escuela como comunidad de lectores

Para formar lectores (y escritores) hay que dedicarle mucho tiempo escolar a la práctica de la lectura (y de la escritura). Frente a esta tarea, surge la paradoja del control que vive la escuela: si se pretende enseñar mucho, no se puede controlar todo; si se quiere controlar todo se reducen los contenidos. Durante la lectura, si se evalúa todo el tiempo se corre el riesgo de que los alumnos se apropien de las estrategias de autocontrol del docente; si no se evalúa, no se pueden monitorear los aprendizajes y el alcance de los propósitos planteados.

Al tema se refiere la especialista de didáctica de la literatura, Teresa Colomer, cuando asegura: “Los autores que han reivindicado la lectura libre de los textos han señalado repetidamente la contradicción existente entre reconocer teóricamente la libertad del lector y controlarla fuertemente en la práctica a través de guías y trabajos de lectura”.<sup>33</sup>

Su planteo presenta el desafío de pensar conjuntamente el placer directo del texto literario recibido o creado por los alumnos y despertar el interés por la indagación sobre ciertos temas de estudio, en definitiva se trata de acabar con ciertos prejuicios sobre lo escolar, como las dicotomías “si uno aprende, no juega; si se divierte, no estudia; si no copia, olvida; si el profesor no dicta, no sabe; o si se cede el protagonismo es que no se quiere trabajar”.<sup>34</sup>

Tal vez deba plantearse la búsqueda de equilibrio entre la intervención y la apertura a las múltiples interpretaciones. Esto implica alejarse de actividades que promueven un único camino para la interpretación y propiciar la apertura a un diálogo sobre lo que se ha leído, en el que el docente es un integrante más, y a su vez, un participante con una mayor experiencia, que debería ser

capitalizada como disparadora de nuevas exploraciones y experiencias de lectura.

También, quizás sea necesario repensar el lugar de la lectura en la escuela no solamente como una relación entre maestro y alumno sino también teniendo en cuenta la potencialidad que conlleva la conformación de comunidades alrededor de las lecturas. En este sentido, la lectura se convierte en una práctica no solamente atada a criterios “escolarizados” sino que colabora en la conformación de lazos entre distintos actores alrededor de una producción cultural. En este sentido, ya nos hemos referido a la importancia del trabajo a nivel institucional de los maestros y profesores de todas las áreas a la hora de planificar estrategias conjuntas para la enseñanza de la lectura y la escritura.

Como sabemos, el libro es un bien cultural no siempre de fácil acceso y disponibilidad. Por esa razón es necesario también avanzar con estrategias que permitan acercar los libros a todos y promover la lectura, sostenidas en el tiempo, es decir, que superen las “campañas” de las que hemos hablado al comienzo de este libro. De ahí la relevancia de la biblioteca escolar o pública como espacio privilegiado para el encuentro con el libro, y del bibliotecario como un mediador

33. Colomer, T. (2001): op. cit.

34. Colomer, T. (2001): op. cit.

importante en las experiencias de lectura que realizan docentes, alumnos y otros integrantes de la comunidad. Marc Soriano señaló a las bibliotecarias como “la primera oleada” de profesionales interesados en la literatura infantil desde una perspectiva moderna.<sup>35</sup> Con la fundación de las bibliote-

cas infantiles hace poco más de un siglo se comenzó a pensar qué libros debían figurar en los estantes y qué actividades favorecerían su lectura.

Y es que las bibliotecas, quizás, son las que mejor representan el valor de la lectu-

## ***Guía de investigación***

### *Educadores*

- (1) En relación con las reflexiones anteriores les proponemos realizar una indagación en la escuela acerca de qué leen los niños y los docentes que pertenecen a ella y cómo leen y cómo circulan esas lecturas.
- (2) Teniendo en cuenta sus prácticas profesionales, proponemos dar una respuesta personal a estos interrogantes: ¿Cuánto tiempo dedican a la lectura dentro y fuera de la clase? ¿Qué tipo de lecturas realizan? ¿Qué sentido tienen las situaciones de lecturas diseñadas para los alumnos?
- (3) La selección de textos, especialmente los escolares, es una tarea necesaria y difícil. En general, la mirada sobre la lectura escolar está más centrada en los “problemas de lectura” que manifiestan los chicos que en pensar cuáles son las características de los textos escolares que dificultan la comprensión. En función de esto, sugerimos que definan cuáles los criterios que tienen en cuenta al seleccionar los materiales de lectura.
- (4) Describan cuál es el panorama de bibliotecas escolares y públicas de la zona en la que se desempeñan profesionalmente, teniendo en cuenta si resultan accesibles, están actualizadas, resultan útiles para los usuarios por el tipo de material que tienen o la facilidad de búsqueda que les proponen, si están atendidas por personal capacitado para su función, si se realizan actividades orientadas a la promoción de la lectura.

35. Soriano, M. (1995): *La literatura para niños y para jóvenes*. Argentina Buenos Aires, Colihue.

ra dentro de una comunidad. En ellas hay libros que condensan y reaniman el legado cultural de las sociedades; hay bibliotecarios, mediadores o iniciadores en este traspaso cultural; y hay palabras y lecturas que circulan entre todos aquellos que comparten las búsquedas y recorridos por los estantes. Las comunidades que configuran las bibliotecas son un punto central para pensar el hacer de la escuela, en tanto los vínculos que allí se construyen pueden constituirse en una “marca” importante en la historia -en construcción- de la lectura de nuestros alumnos. Para dar cuenta de ello, tomamos un valioso ejemplo trabajado por Michèle Petit, quien investigó el lugar de la lectura en los procesos de construcción de identidad de jóvenes pertenecientes a familias inmigrantes, residentes en las zonas empobre-

cidas de las afueras de París. Se trata de Zohra, una joven que encontró en la lectura y en la biblioteca un espacio particular para armar lazos con otros: “La biblioteca fue un hallazgo extraordinario porque modificó el curso de mi vida. Me permitía salir de mi casa, conocer gente, ver cosas interesantes. Escuchaba cosas, porque en las bibliotecas se dicen muchas. Había conversaciones. La biblioteca, para mí, era también un lugar de intercambios, hasta cuando oía a los pequeños reír, jugar, correr por todas partes (...) Era un lugar vivo, donde pasaban cosas (...) Fue allí donde verdaderamente leí, devoré, recibí consejos de los bibliotecarios. De inmediato, los intercambios fueron agradables. Iba a la biblioteca a leer, por mis libros, a escogerlos, por el contacto con las bibliotecarias. En verdad, era muy importante”.<sup>36</sup>

## ***Guía de investigación*** **Educadores y estudiantes**

La lectura como una práctica cultural que se comparte atraviesa la escuela y la excede. En este sentido, les proponemos el diseño de un proyecto de lectura que, teniendo en cuenta las características de la escuela donde se desempeñan y el contexto donde está inserta, incentive experiencias que propicien la relación de la escuela con otros espacios de la vida social: familia, bibliotecas, bibliotecas populares, sociedades barriales, comedores infantiles, centros de jubilados, gremios.

36. Petit, M. (1999): *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México, Fondo de Cultura Económica, p. 158.

Las palabras de niños y jóvenes sobre el valor de establecer lazos con otros a través de la lectura bien valen el esfuerzo de pensar cómo este vínculo es posible de forjar desde la escuela. En las aulas, entre aulas; con las bibliotecas de la escuela o de la zona o de otros espacios a los que nos pueden permitir el acceso las nuevas tecnologías, entre maestros o con otros maestros de la escuela o actores de la comunidad que, apasionados por la lectura, ayuden a construir puentes entre los alumnos y el mundo de los libros. De ese pasaje habla el sentido último de la formación de lectores en la escuela.



#### **4.2. Lectura, subjetividad y formación**

Si bien la comprensión lectora parece ocupar un espacio central en los discursos escolares y sociales acerca de la lectura, en este término no se agota la cuestión. De hecho, y como hemos venido sugiriendo a lo largo de este libro, es necesario considerar otras dimensiones, ligadas a la subjetividad, la afectividad, la relación íntima de los lectores con los textos y con el acto de leer, que podrían pensarse como continuidad de las perspectivas que, en las tradiciones de la enseñanza, abordan los principios de la Escuela Nueva, comentados en el primer apartado de este libro.

En consonancia con estas miradas, hacen su aparición en el ámbito educativo otros términos como “placer de leer”, “proyecto personal de lectura”, “formación de lectores” y también “lectura crítica”, “toma de posición”, estos últimos más ligados a una dimensión política de la educación. Tomemos dos autores que nos permiten revisar algunas de estas cuestiones.

Desde la filosofía de la educación, el especialista español Jorge Larrosa, ha indagado la lectura desde distintos puntos de vista;



nos interesa aquí especialmente su noción de experiencia. Esta expresión da cuenta de su convicción de considerar la lectura como acontecimiento, como algo que “nos sucede”. Al leer, entonces, el lector de alguna manera pierde su identidad, para dejarse capturar por aquello que lee y es en ese leer, finalmente, en que deja de ser quien era antes. Claro que no toda lectura resulta una experiencia de lectura; y esto no depende de los textos o del lector, sino de una suerte de azar: algunas lecturas (es decir, acontecimientos de lectura) conmueven todos nuestros preconceptos, nuestras certezas: son esas las lecturas que consisten en una verdadera formación. A partir de esta idea, Larrosa plantea que la pregunta no es tanto cómo enseñar a leer “bien”, sino en qué consiste “dar a leer”, a lo que responde: “El maestro de lectura se hace responsable, primero, de las palabras que ha recibido como un don de lectura y que, a su vez, quiere dar a leer. Esta responsabilidad que se llama respeto, atención, delicadeza o cuidado, le exige desaparecer él mismo de las palabras que da a leer para darlas a leer en su máxima pureza. Y el maestro de lectura se hace responsable también de los nuevos lectores que deberán producir nuevas lecturas. Por eso también tiene que desaparecer en la lectura de lo que da a leer para que sea una

lectura nueva e imprevisible”.<sup>37</sup> En otras palabras, para Larrosa la enseñanza de la lectura no puede homologarse a la enseñanza de la comprensión lectora (término que discute enfáticamente) sino que se trata de plantear el lugar del docente como alguien que, apasionado por la lectura, da a leer a otros, sabiendo que esos otros no leerán lo mismo que él. Esto implica que un aula de lectura podría pensarse como una comunidad de lectores en la que un docente que vive la lectura con pasión convoca a los niños a leer y a encontrar lo que cada texto le dice, de manera más o menos singular.

La socióloga y antropóloga francesa Michèle Petit -cuyos trabajos han tenido una importante difusión en Latinoamérica y de los cuales se extrajo el fragmento referido a Zohra, que figura más arriba- se ha ocupado de indagar los relatos de experiencia narrados por algunos sujetos provenientes de los medios populares. A través de esos relatos es posible ver cómo, especialmente los jóvenes, dan cuenta de que la lectura los constituyó como individuos, los convirtió en sujetos más conscientes de su destino, les transformó la vida; en sus palabras: “un texto viene a darnos noticias de nosotros mismos, a enseñarnos más sobre nosotros, a darnos claves, armas para pensar nues-

37. Larrosa, J. (2003): *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. España, Barcelona, Laertes, p. 32.

tra vida, para pensar la relación con lo que nos rodea”.<sup>38</sup> Para la tarea que nos ocupa como docentes resulta especialmente interesante un hallazgo de esta investigadora: en toda biografía de lectores apasionados hay alguien que en algún momento ofició el lugar de iniciador: “Cuando los padres no han impulsado a sus hijos a introducirse en los libros, a veces la intervención de un maestro, el apoyo de un prefecta, de un animador en una asociación, de un asistente social, de un bibliotecario o una biblioteca, fue lo que logró cambiar el destino.”<sup>39</sup>

Ahora bien, ese iniciador no es simplemente alguien que “hizo leer”, en el sentido de dar una tarea, sino que fue alguien que verdaderamente experimentaba la pasión por la lectura. En este sentido, Petit señala: “les corresponde a los maestros hacer que los alumnos tengan mayor familiaridad, que se sientan más capaces al acercarse a los textos escritos. Hacerles sentir su diversidad, sugerirles la idea de que, entre todos esos textos escritos –de hoy o de ayer, de aquí o de allá-, habrá algunos que les digan algo a ellos en particular”.<sup>40</sup>

## **Guía de investigación**

### *Educadores y estudiantes*

- (1) Para que una escuela verdaderamente haga una apuesta por la lectura, es evidente que deben cumplirse varias condiciones; entre ellas resulta indispensable estar abiertos a las distintas interpretaciones que los alumnos hacen de los textos, es decir, propiciar diálogos sobre lo leído en los que el chequeo de la comprensión no ocupe el primer lugar. Si bien todos los textos pueden convocar a este tipo de diálogo, son los literarios los que, por su propia naturaleza, admiten por excelencia variadas interpretaciones, y por tanto, indagaciones compartidas sobre la propia experiencia de la lectura.

Además de los diálogos sobre las lecturas realizadas, resulta interesante proponerles a los chicos escribir sus experiencias como lectores. Es decir, le sugerimos convocarlos a escribir un texto en el que puedan dar cuenta de sus gustos e intereses, de sus textos o personajes favoritos, de sus disgustos, también. Estos textos pueden ser leídos en voz alta en el aula y seguramente resultarán un puntapié para hallar

38. Petit, M. (1999): *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: FCE, p. 184.

39. Petit, M., op. cit., p. 152.

40. Petit, M., op. cit., p. 184.

coincidencias y disidencias entre los alumnos. A modo de ejemplo, a continuación se incluye un fragmento de un texto escrito por Camila, una niña argentina de nueve años (se ha respetado la forma original del texto que contiene usos del lenguaje poco convencionales). En este escrito, se ve cómo, si bien la niña intentó comenzar a dar una definición de tipo clásica, luego apela a sus propias experiencias como lectora, y, a medida que escribe, comienza a establecer lazos entre distintas lecturas (no solo de libros).

### **Lo que pienso de los cuentos**

Un cuento son renglones formados por letras y también los cuentos son algo que conmueve a las personas y las protege. El libro es algo que a alguien le gusta y le da energía para sentir lo que siente la persona del libro.

Mi cuento favorito es Dailan Kifki porque empieza con algo que conmueve a la persona, la chica siente algo que todos podemos sentir. La chica le gusta estar con el elefante porque parece que ella estaba triste y en un momento le vuelve la felicidad. También hay una parte que ella se conmueve cuando encuentra al bombero.

También hay una novela que se llama querida susi y querido paul. Ese cuento te emociona porque ellos se escriben a través de cartas y va pasando una historia y se van contando lo que hacen en su vida.

El cerezo también me gusta porque te emociona y te hace sentir como algo en el cuerpo porque ellos eran pobres pero eran felices por lo que tenían y se divertían con lo que podían formar una familia y aunque les pase algo siempre van a estar juntos. También hay una parte que hay un viejito envolviendo el cerezo y los chicos le preguntan qué está haciendo y el señor contesta que el cerezo lo iba a cuidar porque le daba felicidad porque él quería vivir hasta que el cerezo puede renacer su flor. Entonces le da alegría los chicos al señor por cuidar el cerezo y envolverlo con paja para el invierno.

En cambio hay cuentos que empiezan con algo feliz que tienen como algo que los inspira a los escritores para saber lo que pasa en el mundo. Las musas los inspiran. Pero las musas los inspiran a algunos escritores a otros no. Algunos escritores no tienen musas y escriben lo que hicieron.

A mí me gustan más o menos los cuentos de miedo. La del moñito me gustó y la del anillo porque tiene algo que se repite y algo que no. Y me dio risa que el hombre lo persiga al rey y me da miedo también. La del moñito es el cuento que más me gustó en la vida, dailan kifki también pero es más de gracia en cambio la del moñito te parece que estás ahí. Yo me puse un moñito pero no se me caía la cabeza como el jinete sin cabeza pero él no tiene y la anda buscando y sale de un árbol. Esa es una película pero es como un cuento. Igual que matilda que es primero una película y después un cuento, pero es muy largo yo prefiero la película.

(2) Proponemos analizar el siguiente diálogo posterior a la lectura del cuento “Rapunzel”, que se registró en un aula de primer grado (niños de seis años) de una escuela argentina.

- Maestra: ¿Cuál les parece que es el personaje más importante?
- Varios niños: El príncipe.
- Otros niños: La princesa.
- Maestra: Parece que no estamos todos de acuerdo. ¿Por qué piensan que es el príncipe o la princesa?
- Niña 1: Porque es el nombre del cuento.
- Maestra: Así que vos decís que el personaje más importante es la princesa porque el título del cuento es su nombre.
- Niña 1: Sí.
- Niño 1: No, es el príncipe. La princesa no hace nada.
- Niña 1: Ella le tira la trenza.
- Niño 2: Pero él la va a buscar. Y va con el caballo y se pelea.
- Niña 2: Ella tiene nombre.
- Niño 2: Él también.
- Niña 2: No. Él es cualquiera.

- Maestra: Voy a revisar el cuento (se toma un tiempo para releer). Tiene razón, el príncipe no tiene nombre.
- Niña 3: No importa, ella no hace nada.
- Niña 1: Ella es la más importante. Es el nombre del cuento.
- Niño 3: Los dos son importantes. Ella está para que él la busque y él la busca.
- Maestra: Es decir, vos decís que los dos son los protagonistas, porque sin ellos no pasa nada. ¿Y la bruja?
- Niña 1: Es la mala. No es importante.
- Niño 3: Al final pierde.

Si bien la pregunta inicial no parece ser excesivamente interesante, la maestra, atenta a las dos primeras respuestas, en su segunda intervención abre las posibilidades de la conversación. ¿Cómo promovería usted la continuación de este diálogo? ¿Cómo lo analizaría en términos de comprensión lectora? ¿Y de subjetividad?

# Conclusiones

Hasta aquí un recorrido posible en la reflexión, la indagación y el posicionamiento frente a la significación y las implicancias de la lectura en la escuela. Sin duda, se trata esta de una práctica compleja, objeto de debate permanente, en la que se ven proyectadas, por un lado, las representaciones construidas por los educadores a partir de sus experiencias y de diferentes marcos teóricos de referencia, y, por otro, los fuertes condicionamientos que las tradiciones construidas por la cultura escolar imponen. También es un debate el que cada docente se posiciona y hace elecciones a la hora de enseñar a leer en el aula. Que esa posición refleje una enseñanza continua y sistemática, consensuada entre todos los docentes, es una aspiración que intentamos promover desde nuestras reflexiones.

Queda abierta entonces una invitación a iniciar otros recorridos que permitan repensar las problemáticas y las prácticas, revisar nuestros marcos y propuestas pedagógicas, resignificar los procesos de lectura y aprendizaje individuales y grupales que nuestros alumnos realizan, de manera tal de convertir toda lectura en el marco escolar en una experiencia genuina.

# Glosario

## **Consignas de lectura**

Enunciado de tipo directivo que le propone al lector realizar una determinada tarea. Si bien es innegable que toda consigna resulta un texto imperativo, resulta importante reflexionar acerca de cómo lograr que su construcción y su sentido no resulten obturadores de los sentidos que los niños o jóvenes lectores construyen a partir de los textos.

## **Clase de texto**

Se trata de un término utilizado por la Lingüística del texto, que alude al resultado de las clasificaciones sobre los textos, de orden empírico e intuitivo, que realizan los miembros de una comunidad lingüística; en otras palabras, las clases

de texto no son clasificaciones que atienden a rasgos fijos e inmutables, sino que son delimitadas social e históricamente. Los participantes de una determinada comunidad lingüística, entonces, adjudican a los textos una determinada categoría: distinguen un telegrama de una carta, una noticia periodística de un cuento, etc. Estas clasificaciones se tornan especialmente relevantes en los procesos de comprensión y de producción de textos.

## **Cohesión**

Fenómeno que permite dar cuenta de las relaciones semánticas (de significado) entre los elementos que conforman los textos. Básicamente, la cohesión se verifica cuando el significado (o la

interpretación) de un ítem depende de otro; es por esto que se realiza por la presencia de dos ítems, uno referente y otro referido.

### **Competencia lingüística/comunicativa**

La *competencia lingüística* es un término acuñado por el lingüista Noam Chomsky y que alude al conjunto de reglas o principios flexibles, propio de la especie humana, que se desarrolla cuando un individuo se pone en contacto con datos lingüísticos; se trata de un conocimiento intuitivo de la estructura de una lengua que permite al hablante de una lengua particular, por ejemplo, el español, producir y comprender el conjunto infinito de oraciones de su lengua; reconocer y producir oraciones gramaticales (gramaticalmente correctas); observar que oraciones construidas a partir de elementos (palabras, expresiones, entonación, etc.) muy diferentes, pueden tener una estructura gramatical idéntica, y, a la inversa, oraciones construidas a partir de los mismos elementos (por ejemplo, las mismas palabras) pueden ser gramaticalmente muy diferentes; reconocer oraciones ambiguas.

Sin embargo, la *competencia lingüística* no es suficiente para que un individuo use su lengua, u otra, de manera adecuada, sino que es necesario que, además, haya desarrollado *competencia comunicativa*. Este conocimiento consiste, no en reglas gramaticales, sino en reglas culturales, so-

ciales y psicológicas que permiten usar la lengua de manera apropiada en distintas situaciones de comunicación, es decir, permite tomar decisiones, en cada acto de comunicación, acerca de cómo, dónde, cuándo y a quién hablar/escribir y es puesto en juego en la comprensión y evaluación de las actuaciones lingüísticas de los demás.

### **Estrategias de lectura**

Acciones que realizan los lectores con el propósito de cumplir sus objetivos de lectura. No se trata de técnicas precisas o infalibles, sino de la puesta en juego de la capacidad de representarse los propósitos, analizar las vías alternativas para lograrlos y seleccionar alguna/s de ellas, además de evaluar su efectividad.

### **Intertextualidad**

Relación que se da entre un texto y otro u otros previos a él, bajo diferentes formas: cita, plagio, alusión, entre otras. Esta relación entre un texto y otros textos permite generar clases textuales particulares: la parodia, la contra-argumentación, los informes, las reseñas críticas, etc. En el proceso de producción de estas clases de texto, el productor textual debe consultar continuamente el texto previo para construir así su discurso paródico, contra-argumentativo, informativo o crítico; por su parte, los receptores textuales necesitarán conocer el texto previo para entender el texto actual.



## **Psicolingüística**

Cruce interdisciplinario entre la psicología y la lingüística, lo que supone poner en cuestión la relación fundamental entre lenguaje y pensamiento, y que se ocupa de cuestiones relativas a la adquisición del lenguaje, a las afasias y otras patologías específicas del lenguaje y, desde otro punto de vista teórico, al procesamiento de textos y discursos.

# Bibliografía comentada

**Cassany, Daniel (2006): *Tras las líneas*. Barcelona, Anagrama.**

En este libro, el autor propone analizar los cambios que en el proceso de lectura se están produciendo a partir del desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. Las transformaciones de los formatos, la cuestión de la fiabilidad de la información y las nuevas características de los textos son, en este marco, algunas de las cuestiones objeto de su análisis. Así, en la primera parte de este libro, Daniel Cassany pasa revista a los distintos enfoques sobre la lectura, teniendo en cuenta los desarrollos de la Lingüística del texto, la Psicología Cognitiva y los estudios culturales. En los siguientes tres apartados se aboca a trabajar distintas temáticas: la dimensión ideológica de la lectura, la lectura en distintas lenguas, la lectura en pantalla y la lectura de la ciencia.

**Chartier, Anne Marie y Jean Hébrard (1994): *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*. Barcelona, Gedisa.**

En esta obra, resultado de una investigación colectiva de largo aliento, los autores presentan una selección y comentario crítico de los discursos sobre la lectura en Francia, provenientes de distintos sectores (la Iglesia, los organismos oficiales, las revistas para docentes, la prensa, entre otros) en el siglo que va de 1880 a 1980. A través del análisis de esos discursos, es posible, como señalan sus autores, verificar “sus discordancias, sus semejanzas y sus diferencias, pero también su dinámica conflictiva”.

**Petit, Michèle (1999): *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México, Fondo de Cultura Económica.**

Distanciada tanto de los estudios que centran su atención en el análisis de las obras como de los acercamientos estadísticos al fenómeno de la lectura, y alejada de la tónica catastrofista o nostálgica común en los discursos contemporáneos sobre el tema, este libro es el resultado de una investigación llevada a cabo en Francia con jóvenes de barrios marginales, para los cuales la lectura significó un cambio profundo en sus vidas. Con una sólida formación en ciencias sociales, Michèle Petit consigue en esta obra un acercamiento inteligente y clarificador a una comprensión profunda del sentido vital de la cultura: la dimensión humana de un sujeto que encuentra en la frecuentación de la palabra escrita, la posibilidad de construir el sentido de su vida y participar en el mundo.

**Solé, Isabel (1993): *Estrategias de lectura*. Barcelona, Graó.**

En este libro la autora plantea sustentos teóricos y orientaciones sobre la enseñanza de la lectura, entendida ésta como un proceso complejo que requiere de una intervención antes, durante y después del abordaje de los textos. Asimismo, desarrolla reflexiones sobre la relación existente entre leer, comprender y aprender.

**Soriano, Marc (1995): *La literatura para niños y para jóvenes*. Buenos Aires, Colihue. Traducción, adaptación y notas de Graciela Montes.**

En esta guía publicada por primera vez en Francia en 1975, Marc Soriano, uno de los investigadores con mayor formación que incursionaron en la crítica de la literatura infantil y juvenil, centra su mirada en el conjunto de manifestaciones culturales para niños y jóvenes y analiza a través de artículos ordenados alfabéticamente temas, autores, obras clásicas y contemporáneas con un enfoque multidisciplinario (incorporando categorías del psicoanálisis, la psicología, la sociología, la antropología y la historia). Así aborda las grandes cuestiones, los grandes temas, bucea en los momentos históricos más reveladores y relee a los grandes clásicos del género, iluminando ese terreno de la crítica en el que abundan aún las dudas, instalando el libro para niños en la médula misma de

la cultura. Esta obra, que representa un trabajo minucioso sobre el tema, fue actualizada antes de su fallecimiento.

En su traducción y adaptación al español, la escritora e investigadora Graciela Montes ha conservado todos los artículos temáticos, los históricos, los de autores clásicos y también los de diversas figuras destacadas que le sirven a Marc Soriano para desarrollar ciertas cuestiones; y ha agregado información que consideró útil para un lector español o latinoamericano, con el objetivo de enlazar las reflexiones de Soriano a nuestras realidades. Con respecto a la bibliografía, ésta aparece citada en forma íntegra y se han agregado traducciones (en el caso de haber sido detectadas) y bibliografía complementaria.

# Bibliografía

**Alvarado, M. y Yeannoteguy** (2000): *La escritura y sus formas discursivas*. Argentina, Buenos Aires, Eudeba.

**Alvarado, M. y Massot, E.** (1993): “¿De o para la infancia?”. En Alvarado M, y Guido, H. *Incluso los niños. Apuntes para una estética de la infancia*. Argentina, Buenos Aires, La Marca Editora.

**Bárcena Orbe, F.** (2000): “El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender”. En *Revista Enrahonar. Quaderns de Filosofia*, No. 31. España, Universidad de Barcelona.

**Bloom, H.** (1995): *El canon occidental*. España, Barcelona, Anagrama.

**Bourdieu, P.** (1983): *Campo de poder y campo intelectual*. Argentina, Buenos Aires, Folios.

**Braslavsky, B.** (2004): *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*. México, México D.F., FCE.

**Brito, A. y Finocchio, S.** (2005): “Nuestra preocupación puesta en los medios”. Buenos Aires, FLACSO, Mimeo.

**Cassany, D.** (2006): *Tras las líneas*. España, Barcelona, Anagrama.

**Chartier, A. M.** (2000): "Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação". En *Revista Educacao e Pesquisa*, Vol. 26, julio/diciembre 2000, Nro. 2, pp.157-168. Brasil, San Pablo.

**Chartier, A. M.** (2001): "La enseñanza de la lectura: un enfoque histórico". En *La infancia y la cultura escrita*. México, México D. F., Siglo XXI.

**Chartier, A. M. y Hèbrard, J.** (1994): *Discursos sobre la lectura*. España, Barcelona, Gedisa.

**Colomer, T.** (2000): "Una nueva crítica para el nuevo siglo" Conferencia dada en el marco del IBBY Colombia, Cartagena de Indias, 2000.

**Colomer, T.** (2001): "La enseñanza de la literatura como construcción de sentido". En *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año 22, N° 4, marzo de 2001. Argentina, Buenos Aires.

**De Miguel, A.** (2002): "Escenas de lectura escolar: la intervención normalista en la formación de la cultura letrada moderna". En Pineau, P. y Cucuzza (dir) *Para una historia de la enseñanza de la lectura y de la escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida*. Argentina, Buenos Aires, Miño y Dávila.

**Decroly, O.** (1992): "La función de la globalización y su importancia pedagógica". En Luzziariaga, L. *Ideas pedagógicas del siglo XX*. Argentina, Buenos Aires, Losada.

**Díaz Rónner, M. A.** (1989): *Cara y cruz de la literatura infantil*. Argentina, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.

**Gadotti, M.** (1998): *Historia de las ideas pedagógicas*. México, México D. F., Siglo XXI.

**Giardinelli, M.** (2004): Conferencia presentada en la V Jornada Nacional de Bibliotecarios Escolares. Argentina, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

**Hèbrard, J.** (2000): "Lectores autónomos, ciudadanos activos". Conferencia dada en el Ministerio de Educación de la Nación, Argentina, Buenos Aires, agosto 2000.

**Larrosa, J.** (2003): *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. España, Barcelona, Laertes.

**Lerner, D.** (1998): "Lectura y escritura. Aportes desde una perspectiva curricular". En *Lectura y vida*, No.4, Argentina, Buenos Aires.

**Montes, G.** (2001): "Mover la historia: lectura, sentido y sociedad" Conferencia dada en el Simposio de lectura. España, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, noviembre de 2001.

**Montes, G.** (1999): *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México, México D. F., Fondo de Cultura Económica.

**Murray, S.** (2001) "Alberta teens top worldwide literacy tests". En *The Globe and Mail*, Wednesday, December 5th.

**Nóvoa, A.** (1999): "Os profesores". En *Revista Educacao e Pesquisa*, Vol. 25, N°1, enero-junio de 1999, y reeditado por la revista española *Cuadernos de Pedagogía*, N° 286. España, Barcelona, diciembre de 1999.

**Olson, D.** (1994): *The World on paper*. E.E.U.U., Cambridge, Cambridge University Press.

**Pennac, D.** (1994): *Como una novela*. España, Barcelona, Anagrama.

**Petit, M.** (1999): *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México, México D.F., FCE.

**Pineau, P.** (2002): “¿Para qué enseñar a leer? Cultura política y prácticas escolares de lectura en el período de entreguerras”. En Pineau, P. y Cucuzza, R. (dir.) *Para una historia de la enseñanza de la lectura y de la escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida*. Argentina, Buenos Aires, Miño y Dávila.

**Sarmiento, D.** (1952): “Análisis de los métodos de lectura”. En *Obras completas de Sarmiento*. Argentina, Buenos Aires, Editorial Luz del Día.

**Setton, J.** (2004): “La literatura”. En *Problemas de enseñanza de la lengua y la literatura Coordinadora*. Maite Alvarado Argentina, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.

**Solé, I.** (1994): *Estrategias de lectura*. España, Barcelona, Graó.

**Soriano, M.** (1995): *La literatura para niños y para jóvenes*. Argentina Buenos Aires, Colihue.

**Van Dijk, T.** (1999): *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. España, Barcelona, Gedisa.





**IESALC**  
Instituto Internacional  
para la Educación  
Superior en América  
Latina y el Caribe

Lenguaje y lectura desde la escuela