

CUADERNOS PARA EL DOCENTE

Cultura escrita y escuela rural: aportes para leer y escribir en el plurigrado



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación

CUADERNOS PARA EL DOCENTE

Cultura escrita y escuela rural: aportes para leer y escribir en el plurigrado



Ministerio de
Educación

Presidencia de la Nación

Presidenta de la Nación

Dra. Cristina Fernández

Ministro de Educación

Prof. Alberto Estanislao Sileoni

Secretaria de Educación

Prof. María Inés Abrile de Vollmer

Subsecretaria de Equidad y Calidad Educativa

Lic. Mara Brawer

Subsecretario de Coordinación Administrativa

Arq. Daniel Iglesias

Directora Nacional de Gestión Educativa

Prof. Marisa del Carmen Díaz

Directora General

Unidad de Financiamiento Internacional

A. G. María Inés Martínez

Ministerio de Educación

Cultura escrita y escuela rural: aportes para leer y escribir en el plurigrado. - 1a ed. - Buenos Aires:
Ministerio de Educación de la Nación, 2007.

170 p.; 24x17 cm.

ISBN 978-950-00-0646-0

1. Formación Docente. I. Título
CDD 371.1

Área de Plan de Lectura

Gustavo Bombini, *coordinador*

Patricia Bustamante, Grisel Pires dos Barros y Pablo Sigal, *autores*

Área de producción editorial

Gonzalo Blanco, *coordinación editorial*

MS Comunicaciones eficientes, *corrección*

Lara Melamet, *diseño y diagramación*

María Celeste Iglesias, *documentación fotográfica*

PROMER - Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural

Préstamo BIRF 7353-AR

Leonardo D. Palladino, *coordinador general*

Martín Sabbatella, *responsable de adquisiciones y contrataciones*

María Cavanagh, *especialista delegada*

© Ministerio de Educación

Pizzurno 935, Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Hecho el depósito que marca la ley 11.723.

Impreso en la Argentina

ISBN 978-950-00-0646-0

Agradecemos especialmente a las instituciones que han autorizado en forma gratuita la reproducción de las imágenes y los textos incluidos en esta obra.

Estimados docentes:

Durante los últimos años este Ministerio ha desarrollado diversas acciones tendientes a garantizar la mejor educación a los niños y jóvenes que viven en las zonas más aisladas de nuestro país. En este sentido, nuestra gestión se ha propuesto el desafío de asegurar que todos los niños y jóvenes de zonas rurales accedan a la educación y completen la escolaridad obligatoria.

La Ley de Educación Nacional aprobada por el Congreso de la Nación el 14 de diciembre de 2006 propició nuevos desafíos para educar en la ruralidad, al constituir la educación rural como modalidad del sistema educativo y fijar la necesidad de determinar propuestas específicas adecuadas a los requerimientos y características de la población que habita en zonas rurales para garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar.

Conscientes de la necesidad de reconocer la singularidad de esta modalidad de educación, hemos desarrollado propuestas pedagógicas que contemplan distintas posibilidades para que docentes de una misma zona trabajen de manera colaborativa en el marco de las salas multiedad y el plurigrado, potenciando la riqueza que ofrece a la tarea de enseñanza proponer situaciones de aprendizaje para alumnos de diferentes edades y años de escolaridad, en simultáneo y en un mismo espacio.

Es mi expectativa que el conjunto de propuestas desarrolladas aquí contribuya a enriquecer la tarea de enseñanza que desarrollan docentes de las escuelas rurales de todo el país, a fin de afianzar la construcción de una educación de calidad con igualdad de oportunidades para todos nuestros niños y jóvenes.

Alberto Sileoni
Ministro de Educación

Estimados colegas:

El material que aquí presentamos está destinado al conjunto de docentes de educación rural de todo el país y constituye el fruto de un trabajo de observación y reflexión sobre los desafíos que plantea la tarea de enseñar a leer y a escribir a nuestros alumnos.

Se trata de una invitación a recorrer distintos itinerarios característicos de las prácticas docentes, deteniéndose en temas clave de la cultura escrita: la relación del propio docente con la lectura, del alfabetizando con los textos, la biblioteca en la escuela como recurso de movilización cultural, la modalidad de taller como herramienta diaria de trabajo, la consideración de los niños como sujetos lectores.

Sabemos que incluir a nuestros niños en la cultura escrita no es una tarea sencilla, que los desafíos son muchos y que cada certidumbre que logramos con la experiencia despierta otras tantas preguntas y vacilaciones.

En este sentido, esperamos que las reflexiones que aquí se presentan contribuyan a enriquecer los posibles modos de promover situaciones de lectura y escritura y constituyan una ocasión para compartir e intercambiar experiencias, modalidades de trabajo, recorridos y textos con otros colegas, abriendo nuevos caminos en la labor docente.

Por último, no queremos dejar de mencionar que las páginas que siguen no sólo se nutrieron de saberes teóricos acerca del hacer docente, la ruralidad, la literatura, el lenguaje y la cultura escrita, sino también del propio aporte de muchos de ustedes, que participaron activamente en cursos y talleres de capacitación a lo largo de estos años.

Es por ello que les agradecemos e invitamos a seguir contribuyendo con sus prácticas, críticas y reflexiones a enriquecer las experiencias de lectura y escritura, fortaleciendo así las situaciones de enseñanza en los ámbitos rurales.

Laura Pitman

Directora Nacional de Gestión
Curricular y Formación Docente

Gustavo Bombini

Coordinador del Plan
Nacional de Lectura

ÍNDICE

▶ A manera de brújula	11
▶ 1. El docente como lector	13
Escenas inaugurales	14
Una red de textos	24
Una red de gente	34
▶ 2. El niño como lector	39
En torno a la infancia	40
Donde la intimidad y el hacer son posibles	43
Una red de textos: el entramado cultural	48
Susurros de nuestros viajes: escribir(se)	50
La experiencia del encuentro	54
▶ 3. Lectura y alfabetización	59
Leer: una ocasión para tomar la palabra	60
Pedagogías de la vida	67
▶ La vida y la escuela: el texto libre de Freinet	69
▶ Pedagogías de la esperanza: ¿quién enseña a quién?	70
▶ Pedagogías de la vida y la esperanza en la Argentina	73
Lectura de cuentos en Primer Ciclo	75
¿Escritura de textos en Primer Ciclo?	78
▶ Experiencias	78
▶ Otras escrituras en Primer Ciclo	81
▶ Compartiendo la tarea	82
▶ Experiencias	83
▶ Bichonario	83
▶ Conociendo al tiburante	84
▶ ¿De qué signo sos?	86
▶ 4. Donde viven los libros. Biblioteca y escuela rural	89
Donde viven los libros	91
El problema del laberinto	95
Un montón de libros	99
Un espacio de lectura	107
Ampliar el círculo	112

▶ 5. Talleres de lectura y escritura	121
El taller en juego	125
▶ Juegos con palabras, personas y objetos	125
▶ Los dos para uno	125
▶ Aviso clasificado	126
▶ Laboratorio de palabras	126
▶ Metáforas de la vida cotidiana	126
▶ Juegos poéticos	127
▶ Persistencias del sonido	128
▶ Autodefinido	128
▶ Cansancios	129
▶ Ojos para caminar	130
▶ Juegos de invención en la escritura	130
▶ Zoología fantástica	131
▶ Del 1 al 25	132
▶ ¡Basta de zurriburri, alumnos!	132
▶ Ahora Brindamos Cuentos	133
▶ Mmm... no entendí	133
▶ El escritor Celestina	133
▶ Choque de personajes	134
▶ Cristales de colores para mirar	134
▶ Donde fueres, haz lo que vieres	135
La lectura en juego	137
▶ Cuentos que cuentan otros cuentos	143
▶ La poesía en juego	144
▶ La estrategia del caracol	144
▶ De voz en voz	145
▶ Los géneros: mucha tela para cortar	146
▶ Las mil y una lecturas, las mil y una escrituras	146
Información que se lee y escribe	149
▶ Bibliografía	169

A manera de brújula

Nos acercamos en este libro a un escenario de la tarea docente geográficamente disperso: las aulas plurigrado de las escuelas rurales distribuidas en el extenso territorio argentino.

¿Cómo dar cuenta en un solo volumen de la diversidad que suponen tantas experiencias culturales? Cuando la apuesta no es unificar, sino proponer ideas que, como piedras lanzadas a un estanque, reverberen azarosamente en consonancia con aquello que se encuentren, la empresa resulta mucho más interesante.

Nos proponemos entonces acompañar a los docentes que en cada recóndito punto del país son protagonistas de la escena que se desarrolla en las escuelas rurales plurigrado, a través de un itinerario de trabajo que dialogue con sus prácticas, que pueda ser retomado en el espacio del aula, que entre en juego en las reuniones de trabajo de escuelas rurales cercanas, y en las maneras en que cada escuela rural piensa su relación con la comunidad en que se inscribe.

Por ello, imaginamos este libro como un mapa de ruta, que pueda ser, incluso, acompañado de una bitácora; un cuaderno de anotaciones que cada maestro lleve sobre sus prácticas, donde registre el recorrido, los escollos, las aventuras, los abordajes, las resoluciones tomadas. Bitácoras parecidas a las del maestro Luis Iglesias, quien con sus diarios dejó una marca importantísima para reflexionar sobre la tarea que se desarrolla en las escuelas rurales; pero también diferentes no solo por el tiempo y las experiencias transcurridas entre las escuelas de Iglesias y las de hoy, sino por la variedad de condiciones en que los maestros y los chicos trabajan día a día en los distintos puntos del país. Bitácoras que soñamos como un espacio de trabajo y diálogo donde entre todos podamos ir desarrollando herramientas para potenciar el aprendizaje de los chicos con los que compartimos las aulas plurigrado.

Proponemos, entonces, a manera de presentación, una hoja de ruta o una carta de navegación para orientar el recorrido que aquí se abre.

En el capítulo 1, “El docente como lector”, dedicamos un tiempo a la propia lectura y viajamos, a través de ese tiempo, hasta el inicio mismo de nuestra relación con los libros, en busca de experiencias que allanen el camino para pensar las prácticas lectoras en el aula y más allá.

En el capítulo 2, “El niño como lector”, nos aventuramos en esa tierra extra-

ña que son los niños con los que convivimos y salimos a su encuentro a través de la lectura.

En el capítulo 3, "Lectura y alfabetización", arribamos al territorio de las primeras letras y exploramos las posibilidades que la lectura de textos literarios podría abrir en el itinerario que se inicia con las primeras historias, pasa por el desciframiento de extraños caracteres y se bifurca en territorios de maravillosas lecturas colectivas inimaginables.

El capítulo 4, "Donde viven los libros", conduce a los viajeros a través de un territorio con múltiples bifurcaciones, en una exploración que permita diseñar un mapa posible de la biblioteca escolar como un punto de partida para tender vínculos entre las lecturas diversas que tienen lugar en el aula plurigrado, las de la comunidad rural en que se inserta, las de otras escuelas cercanas... y más allá.

En el capítulo 5, "Talleres de lectura y escritura", nos detenemos en diversas estaciones ("El taller en juego", "La lectura en juego" e "Información que se lee y escribe") y, con el bagaje acumulado en nuestras bodegas, presentamos una serie de propuestas concretas de trabajo en el aula a partir de la modalidad de taller con todo el potencial que ofrece a las aulas rurales plurigrado.

A lo largo de este libro, los lectores se encontrarán también con consignas de trabajo, cuya clave de lectura se presenta en el primer capítulo, y que actúan como mojones donde es posible detenerse a reflexionar y dialogar con lo leído.

He aquí la carta de navegación. Solo nos resta desear un buen viaje, y soñar con el momento en que se crucen esas bitácoras diversas de quienes estarán zarpando pronto en diferentes puntos del país, en otro viaje al encuentro con la lectura, la escritura y los chicos.

1. El docente como lector



Escenas inaugurales

Lectores, lecturas, formar lectores, hacer leer, *dar de leer*, *leer agranda el mundo*: miles y miles de metáforas y mandatos se entrecruzan y nos interpe-lan en torno al tema de la lectura. Algunos se convierten incluso en lugares comunes: *los chicos ya no leen, los chicos de hoy saben menos que los de antes...* Pero ¿qué nos informan esos dichos? ¿De qué nos sirve conocerlos, repetirlos o discutirlos? Estos lugares comunes ¿permiten entender mejor la lectura y los lectores? ¿O solo opacan los sentidos?

Este es un texto sobre la lectura y los lectores en primero y segundo ciclo de la escuela primaria. Sin embargo, antes de comenzar a pensar en qué y cómo leen los chicos, nos interesa encontrarnos entre nosotros, los adultos, los docentes que estamos a cargo de los chicos, y recuperar (en este espacio de encuentro) nuestra trayectoria como lectores.

¿Cómo leemos nosotros? ¿En qué momento clave de nuestra historia personal nos reconocimos como lectores? Esta es la invitación y el desafío de este capítulo: "revisarnos", reconociéndonos y recuperando nuestras trayectorias lectoras.

Como este será un capítulo de trabajo y autorreconocimiento, propondremos diversas instancias, cada una marcada con un símbolo distinto, con las que se podrá seguir recorriendo los próximos capítulos de este libro:

 ▶ Este símbolo propone actividades de escritura, a través de las que usted podrá recuperar apuntes e ideas que le permitan luego revisar su propio proceso.

 ▶ Cuando vea este símbolo, prepárese para leer textos, recuerdos y fragmentos de otros.

 ▶ Este símbolo constituye una invitación: mírese interiormente, busque, "revuelva" entre sus recuerdos.

 ▶ Esta es otra invitación: comparta sus recuerdos con otros, dialogue con compañeros preocupados por estos mismos temas.

 ▶ Cuando vea esta señal, tómese un tiempo para reflexionar sobre sus prácticas, imaginar soluciones posibles ante una situación planteada y compartirlas con sus compañeros.

 ▶ Este símbolo es una invitación a la búsqueda, a la exploración de su propio ámbito de trabajo a partir de otro punto de vista.

Afirma Silvia Molloy (1996): “El encuentro del yo con el libro es crucial: a menudo se dramatiza la lectura, se la evoca en cierta escena de la infancia que de pronto da significado a la vida entera”. De esta manera explica por qué muchos escritores en Latinoamérica escriben sus autobiografías como lectores, recordando ese primer encuentro con el libro como el instante en que encontraron un sentido distinto a leer. En nuestro caso la búsqueda es la misma; se trata de reconocer un momento que nos parezca particularmente significativo porque hicimos clic con la lectura; ese momento que nos mostró un modo de leer cualitativamente distinto. Esta “escena inaugural” no necesariamente tiene que ser el momento en que aprendimos a leer; se trata, más bien, de un episodio en que reconocimos algo especial en qué y cómo leemos, un episodio en que “valoramos” algo en especial de la lectura.

 Le proponemos que se tome un instante para buscar entre sus recuerdos aquel momento en que alguien le leyó o le narró un cuento, en que un poema definió su gusto por ese género literario o cuando leyó algo que hizo un clic diferente, que abrió caminos y vínculos con la lectura y que invitó a seguir leyendo.

- ▶ Piense: ¿había alguien que le leyera o le contara? ¿Quién era? ¿Dónde ocurría ese encuentro? ¿Cómo eran la voz y los gestos de esa persona? ¿Qué sentía usted?
- ▶ ¿Cuál era el texto? ¿Qué sentía usted al leerlo? ¿Lo leyó una vez o varias?
- ▶ Cuando usted leía solo, ¿dónde lo hacía? ¿En qué momento del día? ¿Leía a la vista de otros o a escondidas? ¿Leía libros recomendados, permitidos o prohibidos?
- ▶ ¿Por qué fueron significativos estos momentos evocados para su formación como lector? ¿Esa lectura lo llevó a pedir o conseguir otros libros?

Antes de seguir, tome un apunte rápido de los recuerdos que recuperó. Relea estos apuntes e intente darles la forma de una **escena de lectura**.

 Escriba su escena de lectura. Trate, como si fuera una escena cinematográfica, de retratar ese momento especial que evocó. Cuéntelo como si lo estuviera viviendo nuevamente: describa el lugar, las personas que intervienen, sus sensaciones, el texto que resuena y todo lo que moviliza en su interior el recuerdo evocado.

Este primer escrito es muy importante: señala el momento que se recupera como particularmente significativo en la propia historia como lector. Consérvelo porque volveremos a él más adelante.

📖 Otros lectores también recordaron sus “escenas” y las escribieron; lo invitamos ahora a compartirlas.

Bajo la sombrera del duraznero

— ¡Basta! ¡A dormir!

— ¡Nooooo...! ¡Unito más...! Siempre es lo mismo, al final mi abuela termina cediendo; cariñosamente vuelve a sentarse frente a nosotros, mientras los cuatro nos acomodamos en su cama apoyados en la pared.

— Ella, con voz tranquila y cálida, comienza: Dice que una vez... Afuera, el canto de un grillo entre las ramas de un *sisico*, o tal vez del viejo molle, acompaña la oscuridad del patio de tierra. Y dice que el Apasca¹ ronda las orillas del río. Y que sus silbidos son largos, muy finos y largos.

— Nos miramos. Seguramente a estas horas estará rondando. El río está furioso y el olor a tierra mojada nos envuelve de a ratos. Ella no sabe que este miedo de niños nos une, nos hace más hermanos. La curiosidad interrumpe su relato; queremos salir al patio, con cualquier pretexto. Tal vez escuchemos al Apasca.

— Hay tardes en que los ojos de mi abuela Marcela se ponen con brillo de lejanías y ausencias. Su voz se vuelve más profunda, como los suspiros del atardecer; y nos lleva a alguna alegría de su infancia, a las faldas de los verdes cerros donde cuidaba ovejas, al humo de la cocina donde anunciaba la llegada de su mamá. Entre estas historias aparecen aquellas de zorros que siempre salen mal parados de sus fechorías.

— Mis hermanos juegan y yo ahora leo fotonovelas de amores desencontrados, de traiciones y esperanzas. Las imágenes en blanco y negro pueblan mi mente y mi imaginación. En mi casa no hay libros; solo revistas de historietas,

¹ Se cree que son las almas de los que mueren en las corrientes del río.

que también lee mi padre: *El Zorro*, *Mandrake el mago* y *El Tóny*. También me voy con ellos a otros países, a otros conflictos que no son los de mi casa, pero mis viajes terminan cuando mi mamá me grita: “¡Apúrate! ¡Qué estás haciendo! ¡Ya casi es la hora de comer! ¡La mesa tiene que estar puesta cuando llegue tu papá!”

Las calles soleadas y repetidas de mi pueblo me vuelven cada día más silenciosa. Mis horas en el colegio se animan con la amistad y el compañerismo de mis pares, no tanto por el estudio. En las horas de literatura el profesor se esfuerza por convencernos, por llevarnos a leer sus propuestas, pero en este tiempo una tristeza me ronda el corazón. Solo la conoce mi abuela, con mi madre casi no hablo. Ella siempre está ocupada con mis hermanos más chicos.

Pienso: tiene que haber una salida; algo tengo que hacer para borrar esta pena. Entonces me animo y le pido a mi profesor de literatura un libro para leer. Sin saberlo estoy entrando por la puerta ancha, por el camino que lleva a la libertad de los que sueñan y son más humanos y ensanchan sus conocimientos con otros mundos a través de la palabra.

Después de ese día.

Las tardes de la siesta bajo la sombra del duraznero poco a poco me van sacando, a medida que avanzo en la lectura de *El llamado de la selva* de Jack London, o *La Isla de las almas perdidas*.

Juanita (docente de Salta)

Mi escena de lectura

Los días en mi pago son muy fríos. En invierno no deja de sorprendernos cada día el espectáculo del Famatina blanco desde la cumbre hasta su base. Solo el sol de la siesta devuelve con sus rayos la posibilidad de que se entibien las manos y los pies siempre helados.

La galería de la casa de mi infancia da a un jardín cuyas plantas, venciendo la terquedad del clima, ofrecen una fiesta de colores y fragancias.

Y estoy en esa galería plena de sol leyendo *Hombrecitos*, emocionándome con cada instancia de la lectura, sintiéndome uno de los personajes, partici-

pando de sus historias, de sus encuentros y desencuentros, deseando conocer el final pero que la historia no termine nunca. Y ese deseo se hace realidad, los “hombrecitos” son reales y yo soy uno de ellos y junto con su historia se entreteje la mía hasta el punto de no saber, o no querer saber, los límites de la realidad y la fantasía. Y aunque el libro se cierra, la historia continúa.

Después siguen otros libros de la misma autora y luego tantos otros. Y desde entonces, estoy convencida que quien haya disfrutado plenamente de un libro, no podrá negarse a ese placer.

Hoy, como en la infancia, cada vez que abro un libro, me entrego a la posibilidad de soñar, de reír, de llorar, de pensar y pensarme, de seguir construyendo la historia, y lo hago con la misma inocencia del primer encuentro. Hoy, lejos de la tierra de mi infancia, de la galería de la casa familiar, siento, ante el libro, que el mismo sol de entonces me entibia las manos, los pies y, también, el alma.

María Teresa (docente de La Rioja)

¡Leer! ¡Qué Aburrido! Desde pequeña nunca fui afecta a la lectura. Solo lo hacía para cumplir los requerimientos de mi maestra.

Me divertía junto a mis primos y tíos, en el verano, por las noches y en el campo, cuando reunidos en torno a un fogón relatábamos diferentes historias, generalmente de terror u otras que tenían que ver con “cosas extrañas” que a veces ocurren en el campo. ¡Cuánto nos divertíamos y disfrutábamos de esas historias! ¡Qué tiempos aquellos!

Al ingresar a la secundaria las exigencias de lectura eran diferentes, y yo seguía sin encontrar el gusto por la lectura.

Sentía y siento una gran admiración por mi hermano que, siendo menor que yo, tiene una gran pasión por la lectura de todo tipo de textos. Fue él quien a menudo compartía sus lecturas y decía: *¿Sabés? Está muy buena la novela que leí...* Y a través de diversos comentarios “a medias”, me invitaba a embarcarme en una aventura distinta.

Fue así que un día el profesor de Lengua de 3° nos pidió que realizáramos un trabajo que consistía en elegir una novela, la que quisiéramos, para luego

compartir lo que habíamos leído. No sabía qué hacer, buscaba una novelita. Nuevamente apareció mi hermano que me sugirió leer *La historia sin fin*. Fui a la biblioteca, busqué el libro, lo tomé entre mis manos y con miedo miré la cantidad de páginas que debía leer. ¡Eran 400! ¡Cuánto me esperaba! Sin embargo, me armé de coraje y comencé la lectura. Al principio me costó un poco, tuve que leer varias veces la introducción, hasta que poco a poco la lectura me fue atrapando y sin darme cuenta cada vez se hacía más difícil cerrar el libro, postergar la lectura, para continuar después. No era fácil dejar a Bastián solo en el desván y me uní a él para descubrir a cada uno de los personajes, su historia y las aventuras, peleas y hazañas que tenían que vivir.

Al igual que Bastián, buscaba la soledad para poder leer, a veces en mi dormitorio, otras debajo de un árbol. Y así comencé a sentirme parte de la historia de la novela; me hubiera gustado decirle a Atreyu ¡cuidado! cada vez que un peligro se le acercaba o consolar a la Emperatriz cada vez que lloraba al ver desaparecer su reino.

Ni yo lo creía, estaba totalmente cautivada por todo lo que pasaba, viví cada situación como si hubiese estado en Fantasía, y de repente me di cuenta de que antes de abrir esta novela yo también era una de las personas que hacía que esta tierra mágica fuera desapareciendo.

Leer esta novela me ayudó a descubrir otro mundo, a usar mi imaginación y a vivir nuevas experiencias.

Verónica (docente de Salta)

¿De qué nos hablan estos textos? ¿Qué historias, emociones y búsquedas nos susurran al oído estos lectores? Sin lugar a dudas, se trata de textos riquísimos, que muestran una variedad de aspectos y prácticas sociales que ocurren en torno a la lectura y la escritura. Intentemos relevar algunas.

- ▶ Resulta evidente en estos textos la presencia del mediador. Alguien que (acaso sin saberlo “teóricamente”, como en el caso de la abuela de Juanita) habilita a otros para escuchar historias, para leerlas o para buscarlas. De algún modo, este mediador está abonando lo que Bruner (1999) llama modalidad narrativa del pensamiento. Es decir, está apoyando un modo de pensar y ocuparse de las intenciones y vivencias humanas. Al analizar esta

modalidad de pensamiento, este autor menciona la importancia que tienen para su desarrollo los relatos literarios y afirma: "Sin duda, los relatos literarios se refieren a sucesos de un mundo 'real', pero representan ese mundo con un aspecto extrañamente nuevo, lo rescatan de la obviedad, lo llenan de intersticios que incitan al lector, en el sentido de Barthes, a convertirse en escritor, en el compositor de un texto virtual en respuesta al texto real".

Si releemos los textos de estas lectoras, reconocemos esta búsqueda de intersticios, explícita en el caso de Juanita (que afirma para sí *tiene que haber algo más...*), pero presente también en María Teresa, que se identifica y emociona con los personajes y reconoce cómo se "entretienen" en su vida realidad y fantasía. También Verónica busca los intersticios al vivir las aventuras junto a Atreyu. Todas ellas encuentran este "algo más" al leer literatura. Michèle Petit (1999) describe a los mediadores como aquellas personas que tienden puentes entre los lectores y los textos, pero que también acompañan el recorrido. Se trata de un concepto importante para pensar nuestro rol como docentes a cargo de la formación de lectores. ¿Cómo mediamos entre los libros y los chicos? ¿Qué lecturas les acercamos? ¿Con qué materiales se construyen los puentes entre chicos, textos y lecturas?

- ▶ En los relatos vislumbramos, además, diferentes estrategias con que los mediadores acercan los textos: hay quien presta su voz a los relatos, quien entra a ellos por la puerta de la oralidad; hay quien recomienda, acerca textos, títulos y autores. Vemos además que los mediadores pueden tener un rol institucional determinado; como el docente de Juanita, que se esfuerza por convencer a los lectores, o el de Verónica, que impone la lectura como actividad escolar con algún resquicio de libertad para la posible elección por parte de los lectores. Pero encontramos también mediadores que a veces son los pares o miembros de la familia; como el hermano de Verónica, que recomienda libros desde su propia experiencia y gusto; o una abuela que recupera la tradición oral y prepara disponibilidades lectoras a partir de ella.
- ▶ En estos relatos aparecen también diferentes modos de leer y motivaciones para hacerlo: hay quien busca la soledad para leer y quien lee porque se siente solo. Hay quien se identifica con lo que lee, quien busca respuestas vitales, quien lee por obligación escolar (pero desde allí arma nuevos derroteros), quien lee para ensanchar los horizontes del lugar en el que vive, quien lee a escondidas.

► Por otra parte, es interesante detenernos un momento en el inventario de los textos que se relevan en estas escenas: narraciones provenientes de la tradición oral, revistas de historietas y “clásicos” de la literatura infantil (como *Hombrecitos* y *La historia sin fin*). Textos que, en general, están fuera del canon si se observa la historia de la enseñanza de la lectura en la escuela, pero que evidentemente marcaron un hito en la vida de estas lectoras que recuerdan su escena inaugural.

En suma, podemos reconocer que las trayectorias lectoras se construyen de diversas maneras, a través de distintas prácticas y de multiplicidad de textos: leer para la escuela, leer en contra de la escuela, leer para buscar salidas existenciales, leer porque alguien nos recomendó un libro, porque queremos encontrar respuestas a nuestras vidas, leer porque...

Respecto de las prácticas de lectura, puede ser interesante recordar lo que afirma Petrucci (1998): “El orden tradicional de la lectura consistía (y consiste) no solo en un repertorio único y jerarquizado de textos legibles, sino también en determinadas liturgias de comportamiento de los lectores y uso de los libros que necesitan ambientes consecuentemente preparados [...]. En la milenaria historia de la lectura siempre se han contrapuesto las prácticas de utilización del libro rígidas, profesionales y organizadas con las prácticas libres, independientes, no reglamentadas”.

A veces, las prácticas de lectura resultan rígidas o estereotipadas, como lo muestra la divertida “escena” retratada por Graciela Cabal en su novela *Secretos de familia*.

Mi mamá dice que pare un poco de practicar la lectura delante del espejo y que vuelva al piano. Pero a mí me gusta leer, más que nada en el mundo. Y practico y practico hasta que me sale perfecto: con los pies en ángulo recto, la columna erecta alzando los ojos cuatro palabras antes de llegar al punto.

Cuando llega una visita al grado, la Señorita me llama a leer en voz alta, porque soy la mejor. Yo quiero leer “Chaveche”, pero ella dice que mejor lea “El ahorro” o “Flores para la maestra”.

Llevo a la escuela *Colmillo Blanco*, para terminarlo en el recreo de la leche. Pero la Señorita me dice que ese libro no se puede llevar a la

escuela porque es de diversión. Y que lo que sí puedo llevar son fábulas, que dejan mucha enseñanza.

“¿Y cómo si mi papá lo tiene en la biblioteca de su grado a *Colmillo Blanco*?”, pregunto yo.

La Señorita se queda un rato callada y después dice: “Con varones y de sexto es otro cantar”.

En la escuela hay una biblioteca grandísima y llena de libros. Nosotros nunca vamos para no desordenarla y que siempre esté prolija. Solamente cuando nos portamos mal vamos, porque en la biblioteca está el esqueleto, que se llama Benito, y el cuerpo humano, que no sé cómo se llama, pero que si querés le podés sacar los sesos, el hígado, el corazón y otras cosas de las que tienen sangre.

Llegan corriendo a avisar que está por venir la Inspectora. Y dos chicas, de la impresión, se hacen caca. A nosotros nos mandan ligero a la Biblioteca, para que cuando llegue la Inspectora nos encuentre leyendo.

Yo nunca había visto la Biblioteca con las persianas abiertas. ¡Hay muchísimos libros! ¡Y todos los regaló un señor que se murió y que quería que los niños argentinos leyeran! Benefactor Casco se llama el señor, pero no era pariente de Oscar Casco, el de las novelas de la radio, como preguntó Gennaro.

Para que la Inspectora diga “¡Cuánto leen estos chicos!” a cada uno nos ponen un libro gordo en las manos, y nos dicen que nos quedemos así hasta que llegue la Inspectora. A mí me tocó uno buenísimo, lleno de fotos y de láminas brillantes, que se llama *Las enfermedades infecciosas*. Como al final la Inspectora no viene, yo me lo leo bastante al libro.

Lástima que ahora me tengo que ir a confesar, porque me volvieron los malos pensamientos.

A Rodríguez le tocó uno de la vida de las arañas, que seguro deja mucha enseñanza. La pena es que no tiene dibujos y que está en inglés. (Ella se avivó de que es de arañas porque espiando por debajo del forro vio un dibujo de araña.)

Mi papá me trae a casa *Los Caballeros del Rey Arturo* (a él le encanta el Rey Arturo), *El último de los mohicanos* y *El prisionero de Zenda*, todos forraditos y con etiqueta “¿De dónde los sacaste?”, pregunto yo. “De la Biblioteca de la escuela”, se ríe mi papá. “Son para devolver...”.

¡En la Biblioteca de la escuela hay un montón de libros de diversión, pero están en los estantes de arriba para que los chicos no se enteren!

Mi papá, que es alto, los agarra. ¡Y se los da a los chicos del grado de él, que los leen en hora de clase y hasta se los llevan prestados a la casa!

Mi papá quiere abrir la Biblioteca para los chicos de todos los grados y también para las personas que pasan por la calle.

Pero a él no lo dejan hacer eso ni ninguna otra cosa porque él es contrera de Perón.

Mi papá dice que le diga a mi Señorita que los libros de diversión también dejan mucha enseñanza. Pero yo no le digo eso ni la otra cosa que me mandó que le diga, para tener la fiesta en paz.

Graciela Beatriz Cabal, *Secretos de familia*.

El reconocimiento de los diversos caminos que los lectores recuerdan resulta importante (y por eso partimos de él en este libro) para pensar en el mandato escolar de “formar lectores”. Las “escenas” leídas hasta aquí nos muestran que no hay un solo modo de leer, que no solo los textos consagrados como “buena literatura” forman lectores, que se lee por diferentes motivos y de distintas maneras. En definitiva: que leer es una búsqueda y un camino y que se *hace camino al andar*.

Antes de avanzar, relea la escena de lectura que escribió al comenzar nuestro trabajo. ¿Qué aspectos de su propia historia como lector recuperó?

 Intente buscar algún momento de encuentro con otros docentes de escuelas rurales. Comparta con algunos de ellos las escenas de lectura que recuerdan. Reconozcan en ellas las figuras que se presentan como mediadores, las estrategias con que estos acercaron lecturas y los textos que se recuerdan.

 Registre en un apunte rápido sus observaciones.

Una red de textos

Decíamos que leer es una búsqueda y que no solo los textos “consagrados” forman lectores. En realidad, todo lector está atravesado por diferentes textos (entendemos texto en un sentido amplio: como texto de la cultura, como organización de signos que construyen sentidos) que habilitan nuevos caminos y preparan otras lecturas.

Laura Devetach (2003) afirma que no hay lectores sin caminos, que todos los lectores (aun aquellos que se consideran “no lectores” o “poco lectores”) tienen una serie de **textos internos** que constituyen **disponibilidades abiertas**, puntos de partida y de llegada que permiten ir armando nuevos recorridos. Como una provocación para que recuperemos y reconozcamos nuestros propios textos internos, la autora nos ofrece un pedacito de su propia **textoteca**.² Escuchémosla mientras oímos resonar muy dentro nuestro otros textos que dialogan con los que ella teje.

Había una vez el va y el ven, el va y ven, el vaivén, de un arrorró mi niño, arrorró mi sol, arrorró pedazo de mi corazón. Duerme, duerme negrito, que tu mama está en el campo, trabajando, duramente trabajando. Ay que viene el coco a comerse a los niños que duermen poco. Noni noni noni, mm, mm, mm. Scht, scht, scht...

Un día el arrorró mi niño hizo tortita de manteca, para mamá que le da la teta, tortita de cebada, para papá que no le da nada. Y entonces este cazó un pajarito, este lo desplumó y este pícaro se lo comió.

Y siempre el tilín tilín, el chas, el broom, el guau, el pío, el cocó, el tolón, el ¿qué?... Eto, eto icá tá! Y entonces vino un gato que tenía calzón de trapo y la cabeza al revés. ¿Querés que te lo cuente otra vez? No me digas sí porque los zapatitos me aprietan, las medias me dan calor, y

² Laura Devetach (2003) afirma: “Una textoteca interna armada con palabras, canciones, historias, dichos, poemas, piezas del imaginario individual, familiar y colectivo. Textotecas internas que se movilizan y afloran cuando se relacionan entre sí. A la manera de las retahílas infantiles podemos decir que en cada persona hay muchos textos, que la unión de los textos de muchas personas arman los textos de una familia, de una región, de un país. Las formas literarias no son arbitrarias, no nacen solo por una voluntad estética de las personas que escriben, de los pueblos que escriben, nacen porque suelen ser una manera de construcción”.

aquel mocito de enfrente me tiene loca de amor. No me digas no porque a Juancito de Juan Moreyra hay que darle la escupidera, que anoche comió una pera y le vino una cursiadera. Todo porque Cenicienta quería ir al baile del príncipe y la madrastra no la dejaba. Mientras tanto, Blancanieves vivía en el bosque con sus siete enanos.

Y siempre, el chungo chungo, el crack, el ring, el blablablá. Y diostesalveMaría... ElfrutodetuvientreJesús. (¿Qué es tesalve? ¿Qué es tuvientreJesús?)

Y entonces, un día, ala, a la, a-l-a, a la, ala.

Alas para la gallina turuleca que sentada en el verde limón, con el pico cortaba la rama, con la rama cortaba la flor. Pero cuando los cinco patitos se fueron a bañar, escucharon: febo asoma sordos ruidos oír se dejan tras los muros del histórico convento (¿Qué ruidos hacen los sordos detrás de los muros?)

Bum burumbum pam papam Bum burubum, pam papám, viene la murga. Yo por vos me rompo todo, y te vengo a saludar y a decirte que el gobierno de hambre nos va a matar. Bum burumbúm, pam papam. Mamá eu quero, mamá eu quero, mamá.

–¿Qué gusto tiene la sal? –preguntó Hansel a Gretel con la boca llena de casita de chocolate.

–¡Salado! –contestó Pinocho mientras se tiraba al mar desde la boca de la ballena, llevándose a Gepetto al hombro.

La princesa está triste, ¿qué tendrá la princesa?, los suspiros se escapan de su boca de fresa.

–Este año, sin regalos no va a parecernos que estamos en Navidad –dijo Jo con disgusto.

–A mí no me parece justo que algunas tengan tantas cosas bonitas mientras que otras no tenemos nada –añadió Amy.

–Tenemos a mamá y a papá y nos tenemos las unas a las otras –dijo Beth.

–¡Esta familia es una cooperativa! –comentó Mafalda mientras Susanita declaraba que las casas tienen que ser como la del hornero que tiene sala y tiene alcoba y aunque en ella no hay escoba, limpia está con todo esmero.

Pero: Hombres necios que acusáis a la mujer sin razón sin ver que sois la ocasión de lo mismo que culpáis. Todo de angaú nomás. Por eso Malena tiene pena de bandoneón: todos los viernes el amado se con-

vierte en lobizón. Se non é vero, é ben trovato.

Y así fue como la luna vino a la fragua con su polizón de nardos. Los flamencos bailaban y bailaban con sus medias coloradas, blancas y negras. Y despertaron a Alicia que venía del país de las maravillas, y allí estaba Batman, esperándola.

–Bésame –cantó. Bésame mucho, como si fuera esta noche, la última vez. Se callaron las luces, se encendieron los grillos y una música los abrazó. Era Lisa Simpson en un solo de saxo.

Y colorín colorado, seguramente este cuento no ha terminado.

Laura Devetach, “La construcción del camino lector”.

Decíamos al comienzo de este apartado que utilizamos un concepto amplio de texto, que abarca no solo los textos escritos y consagrados como literarios, sino también un conjunto de producciones de la cultura: la música, la televisión, las historietas, los cuentos infantiles, el discurso religioso, el discurso de la historia escolar que constituyó nuestra nacionalidad, las canciones y juegos de la primera infancia y la iniciación a la lectoescritura. En suma, todo aquello que configura nuestro imaginario colectivo y que, al modo de un gran tapiz, se entreteje en nuestro interior y dialoga con cada nuevo texto que leemos. Esto es lo que podemos leer en la *textoteca* de Devetach: la presencia de diferentes textos de la cultura, que configuran un recorrido lector. A través de ellos, reconocemos diferentes épocas, distintas prácticas sociales y diversos textos. Seguramente, todos informan y dialogan con cada nuevo texto de esta lectora.

En efecto, eso es el mundo de la cultura: un gran tapiz en el que antiguos y nuevos hilos de diferentes colores se combinan entre sí dibujando formas inéditas. Dentro de este mundo, el *sistema literario*³ constituye una importante trama, en la que un texto lleva a otros en un diálogo incansable y continuo.

³ Hablamos de *sistema literario* en tanto entendemos a la literatura como un conjunto interrelacionado de textos y autores que se articulan horizontalmente (en función del momento sociohistórico y cultural en que se producen) y verticalmente (atento a las transformaciones de los textos y los modos de escribir y leer que se producen con el transcurrir del tiempo).

📖 Escuchemos de nuevo a otros lectores.

— *Seis años*, el dormitorio de soltera de mi tía, muchos cosméticos que ensayo en mi cara hasta hartarme, camisones de seda y raso y en un rincón la biblioteca prohibida durante tanto tiempo. Las historias de amor que se pueden deducir de las tapas de los libros no son lecturas para niñas, ni siquiera sus tapas que ostentan mujeres bellísimas y héroes increíbles. Tendrán que pasar tres años más, para que mi tía alivie mi fiebre de rubeola y lectura con tres ejemplares de Corín Tellado. Las hojas llenas de letras no me producen el mismo cansancio que los libros de lecturas escolares, en cambio siento que estoy entrando en un mundo nuevo pero ya sospechado. Las pasiones se suceden unas tras de otras, los besos, las caricias, las lágrimas y yo soy otra, soy esa mujer que aparece ahí, soy la heroína, la más amada, la mujer hermosa, la mujer...

— El cuarto de mi tía ya no es el mismo, ahora es el refugio de lectura y de mi transformación en distintos personajes. Unos años más tarde vendrán *Boquitas pintadas* y *Madame Bovary*. Historias de mujeres signadas por una sociedad que no las contiene me abren el apetito a nuevas lecturas. Más tarde, el colegio y la universidad se encargarán de separar la buena y la mala literatura, me mostrarán lo que se “debe” leer para llegar a “ser”, e intentarán hacerme creer que lo que sentí la primera vez que abrí un libro “prohibido” no tiene nada ver con “la literatura”. Tal vez no, pero estoy segura de que sin esa primera emoción no hubiera conocido ni a Borges, ni a Cortázar y no estaría aquí intentando describir lo indescriptible.

Sonia

Es interesante el recorrido que muestra Sonia: libros “prohibidos”, opuestos al mandato escolar, pero que la apasionan, la convocan y le permiten ser ella misma siendo otra. Libros que, con el tiempo, ella (como lectora que ha crecido y ampliado sus disponibilidades) podrá evaluar con otra perspectiva, pero que en ese momento inicial llevaron a otros libros: del folletín a la literatura amorosa, de la identificación ingenua al interrogante y la lectura crítica. Los lectores, como afirma Petit (2001), *no dejan de sorprendernos*.

 Tómese un momento y escuche esas voces que resuenan dentro suyo. ¿Qué textos le susurran? Registre sus propios textos internos antes de continuar.

Como vimos en varias de estas historias, el movimiento de identificación de los lectores con los protagonistas de las ficciones que leen es aparentemente uno de los primeros pasos de este recorrido lector. Está presente en los testimonios de María Teresa, de Verónica y de Sonia. Pero ¿qué otros caminos abre esta identificación primera?

 Escuchemos a Lorena.

*¿Es más real el agua de la fuente
o la muchacha que se mira en ella?*

Nicanor Parra

— Recuerdo, como una instantánea de colores borrosos, mi primera experiencia de lectura: me encuentro acostada en la cama de mi habitación, toda amarilla y abro el primer libro que no sé cómo llegó a mis manos, es *Mujercitas* de Louise May Alcott. La primera sensación, como la de todo lector inexperto, fue de identificación. Creo que yo tenía doce o trece años y me fascinó el personaje de Jo. Unos años después me siento en un escritorio con sombrero azul y flor amarilla y escribo mi primer poema de adolescencia: *Caminemos juntos / tomados de la mano / codo a codo / y seremos mucho más que dos*. Obviamente la emulación ya era completa, no solo imitaba al personaje de Josephine sino que también plagiaba —sin saberlo— el poema de Mario Benedetti. Es innegable que este primer libro inició mi futuro destino como artista, sirvió como puntapié para el primer poema y eliminó la duda, yo quería ser Josephine. —

— El camino continuó con la saga de novelas de Alcott, más tarde leí sin detenerme ni un día, o mejor dicho ni una noche, la historia completa de los jóvenes rosarinos creada por Alma Maritano (*Vaqueros y trenzas, El visitante, En el sur, Cruzar la calle*). Con el *Diario* de Ana Frank comencé las lecturas “fuertes”, esas que trastornan los sentidos. Desde ese año empecé a escribir un diario íntimo, pensaba que de algún modo tenía que guardar en la memoria todos mis pensamientos, “mirá si me pasa lo mismo que a Ana”, me decía. La lectura y la

escritura siempre fueron una dupla inseparable, a pesar de que Cervantes, extrañado ante estos ensayos, gritaba, desde su descanso, desde su ausencia: “¿Quién es esa dama que crea letras de ambición? Por favor, cállenla”.

Todo era, además, catarsis –en toda la dimensión del término– a tal punto que a los dieciséis años me enamoré de Juan Pablo Castel. *El túnel* y Ernesto Sábato marcaron el comienzo de las lecturas “serias” y esto significó la elección de una profesión.

Hasta acá recupero el recuerdo de las lecturas placenteras, esas que son reflejo de la pasión por la soledad. La sensación de estar en un mundo imaginado, ajeno a la realidad y a la cotidianeidad, esa que permite que los balcones se colmen de olores, de fantasmas, de fantasía pura. Ese sentir que da licencia para que el ombligo baje hasta los pies para ser capaz, en ese instante, de levantar la vista para soltar una lágrima.

A la distancia pienso que la lectura forma parte de mi corporeidad. Más allá de cualquier experiencia particular, la lectura, sobre todo de literatura, ha marcado todo un destino: empecé a leer porque me gustaba, luego se desgajó la escritura que posibilitó el encuentro con esos mundos irreales y solitarios que hilvanan la existencia. La elección de la profesión fue consecuencia de esos placeres, hedonismo puro.

Sin embargo, ahora imagino como utopía el sueño de ser en ese universo creado por la eficacia del lenguaje. Quisiera sumergirme en esos paisajes bucólicos con verde y agua, sentarme en un cómodo sillón cortazariano como el de “Continuidad de los parques”, leer una historia que irrumpa en mi realidad, donde pueda caminar por Macondo o alinearme a las tropas del coronel Aureliano Buendía, donde pueda saborear las deliciosas recetas de *Como agua para chocolate* o cantar junto a García Lorca “verde que te quiero verde”, donde toda certeza sea sospecha y no quede ni un diminuto intersticio para dudar si uno puede ser y existir a partir de esos dudosos placeres de la “mentira”.

Lorena

Lorena pone en juego, en su “escena”, una serie de cuestiones teóricas a pensar en esta tarea de formar lectores: el hecho de que toda lectura genera otro texto, un texto virtual, propio, que el lector produce al levantar la vista y evocar otras

cosas. Pero, también, nos pone frente a todo un proceso de lectura y escritura: personajes y temas que permiten una primera identificación y hasta imitación, textos que provocan otros textos, lecturas que marcan caminos de vida, escrituras que permiten ser y estar en el mundo. Todo se entrecruza en esta “escena”.

A lo largo de este material, estas serán cuestiones que iremos tratando de problematizar juntos: ¿qué lleva a un lector a elegir tal o cual texto? ¿Qué encuentra en él? ¿Desde dónde lo lee? Los códigos culturales, las búsquedas personales y las prácticas sociales: todo informa los modos de enfrentarnos a los textos y de leerlos.

Desde esta perspectiva, es posible recuperar algunas reflexiones acerca de la lectura y la escritura en el ámbito escolar. Preguntarnos, por ejemplo: ¿para qué enseñar a leer y escribir en nuestras escuelas? En el ámbito rural, este interrogante parece agigantarse.

 Escuchemos a Mabel evocar su relación con la lectura en una perdida colonia agrícola del norte de la provincia de Salta.

Entre el pecado y la redención

—“Dos de Isidoro, una Nipur y una de Hijitus por el libro gris de Morris West”.

—“Pero hasta el viernes nomá!, si mi vieja lo busca el sábado...”.

Si a los siete años era una tortura leer y levantar la vista calibradamente cada vez que “chocaba con un punto”, a los nueve ya había tejido una red secreta solidaria con mis dos hermanos menores que se encargaban de conseguirme el material de lectura que en mi casa estaba prohibido.

No sé por qué siempre trataba de conseguir aquello “que era la voz del demonio” y en cambio no me atraían tanto el Catecismo, la Biblia y los libros de lectura de cuarto grado.

Mi padre, un empedernido *cuentacuentos*, se reunía después del “fierro” a narrarle historias a los peones; pero no permitía que “los chicos escuchen”, así fue que picada de curiosidad empecé a explorar el mundo de las revistas, estas me pusieron en contacto con todas las lejanías del mundo que parecían tan distantes de aquel pueblito rural de mi infancia: conocí Buenos Aires, el casino de Las Vegas; sin entender lo que era un magnate, ya sabía de Onassis, tenía una clasificación de nombres en relación con profesiones y comporta-

mientos o tipos humanos (el ladrón, el estafador, el pícaro, el bueno, el disciplinado y sincero, etc.).

Por ser la mayor de cuatro hermanos, merecí “el premio” de viajar a la provincia de Formosa, donde vivían mis abuelos paternos. Allí me encontré por primera vez con Horacio Quiroga y sus bellos cuentos de la selva, tuve que “robar” el tomo para leerlo a escondidas porque, según mi abuela, esos no eran libros para chicos.

Cuando volví a mi casa tuve una grata sorpresa, ya que los primeros libros del Círculo de Lectores habían llegado a la casa de los Rearte, y Mario era mi amigo, así que seguro que si le daba cuatro revistas de las mías, él me prestaría uno de esos libros para grandes. Hicimos el trato. Mis hermanitos menores eran los encargados de realizar “la operación trueque”, como llamábamos nosotros al sistema de intercambio, nombre tomado por supuesto de alguna revista leída a escondidas. Con estas artimañas evitaba dos cosas: que sospechen de mí y que mis hermanos también lean.

De mis dos hermanos, uno, el más chico, prefería dibujitos: “porque yo no puedo leer mucho como hacen estos”, decía. En cambio, José tenía especial preferencia por los libros que enseñaban sobre el arte de hablar bien y cómo escribir cartas de amor.

Puedo decir que mis prácticas de lectura se realizaban generalmente en la soledad de mis escondites. Sin embargo, aquello nunca llegó a cansarme y, en este sentido, el ingreso al secundario fue un avance maravilloso en tanto me puso en contacto con otras posibilidades de lectura.

En algún momento, alguien que no era del pueblo (y por lo tanto no pensaba que la lectura fuera “peligrosa”) me regaló las *Rimas* de Bécquer y un valioso consejo: “Tratá de leer otras cosas”, mientras se dirigía a mi madre diciéndole: “¡Josefa, trate de sacarlos a los chicos de esta aldea!”

Mi pobre madre debe haber pensado aquellas palabras, porque desde entonces no se opuso a que leyésemos “todo” lo que nos pedían en la escuela.

Si antes existió “el pecado de leer”, actualmente existe la redención en el placer de leer...

Mabel

En su relato, Mabel retoma varios aspectos importantes: la idea de “lecturas buenas” permitidas y constructivas, frente a otras que resultaban pecaminosas, peligrosas y reprobables. En muchas etapas de la historia de la humanidad, la lectura ha sido vista como peligrosa, tal vez porque aquel que lee puede convertirse en incontrolable para el poder. Varios textos literarios y películas han trabajado esta perspectiva. Por ejemplo, la película basada en la novela de Ray Bradbury, *Fahrenheit 451*.

Esta idea del potencial peligro que la lectura (sobre todo de ciertos textos) presenta se encuentra también representada en una serie de prácticas y valoraciones que vivimos cotidianamente, más allá del cine. Pensemos, por ejemplo, en cuánto y cómo censuramos ciertos textos o autores cuando pensamos en qué dar a leer a los chicos. Muchas veces adjudicamos a los libros poderes casi mágicos, como si por sí mismos pudieran incrementar la violencia cotidiana, la indiferencia hacia los otros o el abuso y la explotación. En otras ocasiones, consideramos que los chicos no podrán comprender algunos textos porque hablan de cosas ajenas a su medio y a su vida. Sin embargo, al censurar libros, autores o temas, solo estamos limitando las posibilidades de los lectores, lo que les impide conocer las *lejanías del mundo* desde el propio lugar cotidiano. La escena narrada por Mabel nos pone frente a una realidad innegable: la potencialidad de la lectura para ampliar los horizontes vitales y los modos de aprehender y conocer la realidad.

Sin embargo, la lectura ha sido también utilizada como un mecanismo de disciplinamiento y control de los sujetos. Podemos evocar, por ejemplo, aquellas escenas que a veces vivimos, en las que el mensaje parece ser *leer es estar en silencio y contestar cuando nos preguntan*. O aquellas otras en las que leer es casi una tortura que nos obliga a exponernos, a mostrar que no “pronunciamos bien” o que no sabemos respetar los signos de puntuación, como relata Mabel.

Volviendo, para cerrar este apartado, a la escena de esta lectora, hay otra cualidad de la lectura que resulta fundamental en su historia y que queremos retomar para este trabajo en nuestras escuelas rurales: leer habilita y facilita la entrada al patrimonio cultural de otras comunidades, nos permite entendernos como parte del gran tapiz cultural de la humanidad. *Me pusieron en contacto con todas las lejanías del mundo que parecían tan distantes de aquel pueblito rural de mi infancia: conocí Buenos Aires, el casino de Las Vegas; sin entender lo que era un magnate, ya sabía de Onassis, tenía una clasificación*

de nombres en relación con profesiones y comportamientos o tipos humanos (el ladrón, el estafador, el pícaro, el bueno, el disciplinado y sincero, etc.), afirmará Mabel desde aquella lejana infancia en que, transitando las fronteras prohibidas, comenzó su recorrido lector.

Y si bien hasta aquí estamos pensando en la lectura, sobre todo, de literatura, es evidente que todo texto escrito puede producir este encuentro significativo y evocarse en el recuerdo de la construcción del camino lector.

 Leamos el testimonio de María, una docente de Santa Victoria Oeste.

La tarde

El camino ya estaba limpio, el viento se había encargado de barrer las últimas hojas secas, algunas aún quedaban y era hermoso escuchar crujir debajo de mis pies. Entre la escuela y mi casa el trayecto era corto, lo que no me permitía pensar demasiado.

Libros... ni soñar, la escuelita era tan pobre que hasta le faltaban los pizarrones, la vuelta a clases era un sonoro grito de la maestra *¡ADENTRO!*

Por las tardes, mientras mis hermanos menores jugaban armando casitas, yo sentada en el andén me entretenía con el conteo de los vagones. Me encantaba porque a cada trac era un vagón, a veces llegaban hasta 40, ¡y esos sí que eran largos!

Alguien gritó desde la máquina *¡Ahí va lo que encargaste!*, y lanzó un paquete envuelto en hoja de diario. Papá lo abrió y maldijo diciendo *¡La puta, le dije costillas!* Arrugó el papel y lo arrojó, fue a caer cerca de mis pies, estaba manchado, lo levanté, lo alisé con mis manos y entonces me enteré de que Argentina le había ganado a Perú 6 a 0. Pero el mundial ya había terminado.

María, docente de Salta

Al ser convocada para escribir su escena de lectura, María recordó un momento y un fragmento de texto leído en el papel desechado. No puede dejar de llamarnos a la reflexión el proceso de esa hoja de diario que, ya descartada

por la falta de actualidad de sus noticias, fue usada para envolver un encargo de carne lanzado desde la máquina de un tren y se convirtió en un texto significativo y en una puerta al mundo para una niña con escasas posibilidades de contacto con el texto escrito. Ese es precisamente el desafío de la lectura y de los textos en todas las situaciones, pero en particular en nuestras escuelas rurales: convertirse en **ocasiones**. Graciela Montes (2006), en un ensayo imperdible, llama a la escuela “la gran ocasión”, en tanto puede convertirse en una **sociedad de lectura**. La gran ocasión de tender puentes, abrir puertas y constituir cada escuela y cada aula del país en un ámbito de encuentro de lectores, en un espacio de encuentro con la lectura.

Una red de gente

Hasta aquí venimos hablando de la experiencia implicada en el contacto individual con los textos. Pero, entre los diversos modos de leer que la historia recupera, la lectura como espacio de encuentro entre las personas, la lectura compartida, resulta fundamental. Entender la lectura como espacio de construcción compartido implica reconocer que textos, gestos y modos de leer constituyen prácticas propias de una comunidad. Prácticas que se enmarcan en los conceptos expuestos por Chartier (1995): “La lectura es siempre una práctica encarnada en gestos, espacios, costumbres. A distancia de una fenomenología de la lectura que borra todas las modalidades concretas del acto de leer y lo caracteriza por sus efectos, postulados como universales, una historia de las formas de leer debe identificar las disposiciones específicas que distinguen las comunidades de lectores y las tradiciones de lectura. Esta afirmación supone el reconocimiento de muchas series de contrastes. Las capacidades de lectura, en primer lugar. La separación, esencial pero borrosa, entre alfabetizados y analfabetos no agota las diferencias en la relación con lo escrito. Todos aquellos que pueden leer los textos no los leen de la misma manera y hay mucha diferencia entre los letrados virtuosos y los lectores menos hábiles [...]. Contrastes que hallamos, del mismo modo, entre normas de lectura que definen, para cada comunidad de lectores, los usos del libro, las formas de leer, los procedimientos de interpretación. Contrastos, por último, entre las esperan-

zas y los intereses diversos que los distintos grupos de lectores invierten en la práctica de la lectura. De estas determinaciones, que regulan las prácticas, dependen las formas en que pueden leerse los textos y leerse en formas diferentes por lectores que no disponen del mismo bagaje intelectual y que no mantienen la misma relación con el texto escrito”.

Las propuestas de este apartado pretenden ofrecer un espacio de trabajo con diversos agrupamientos, para planificar espacios de encuentro entre lectores con los chicos, con los padres, con otros docentes y con la comunidad de la escuela.

Un primer encuentro puede partir de las evocaciones y escrituras que realizamos hasta aquí.

 Aproveche algún espacio de encuentro con otros docentes de escuelas rurales. Intercambie con ellos las **textotecas** registradas. Reconozcan en ellas los textos que se evocan, de dónde provienen y cómo llegaron a ustedes. Procuren armar un mapa de lecturas que refleje lo que tienen en común.

 Realice también este ejercicio con los padres de la comunidad. Invítelos a una **tertulia literaria**. Realice con ellos un ejercicio que permita que, entre todos, recuerden historias que leyeron, que escucharon, que les permitan encontrar textos de la cultura comunes. Seguramente, resultará sorprendente y estimulante reconocer el imaginario compartido, las historias que constituyen a cada uno y lo convierten en miembro de una comunidad.

 Desde el reconocimiento de la tradición cultural de la zona, la escuela rural puede convertir su biblioteca en un polo de irradiación de nuevos textos. Reconociendo el terreno compartido, pueden organizarse nuevos encuentros, nuevas tertulias en las que se lean en voz alta algunos libros de la biblioteca escolar y se hable acerca de ellos, para observar cómo dialogan con los **textos internos** que identificaron en las escenas individuales.

Por otra parte, como vimos en las escenas de lectura seleccionadas, uno de los gestos que parece tener más relieve a la hora de acercar textos a los lectores es aquel que “presta” su voz al texto. En efecto, leer para otros con un fin comunicativo, para regalar a los otros el texto, parece ser la instancia de lectura que los lectores mejor recuerdan como momento significativo. En general, esta lectura en voz alta se lleva adelante sobre todo en el ámbito familiar y hay en ella una importante carga de afectividad.

Esta podría, pues, ser una línea de trabajo con la lectura en la escuela rural: habilitar momentos en que el docente lea en voz alta un mismo texto para lectores de los diferentes grados del aula, de distintas edades y competencias. La posibilidad de escuchar un mismo texto y hablar de él permitirá seguramente confrontar diversas perspectivas. Cada lector construirá sentidos desde su ubicación institucional y social y desde sus competencias. En esta tarea, ningún sentido debe ser desechado. Por el contrario, en un diálogo abierto, todos serán invitados a retomar el texto, a anclar en él las interpretaciones que realizan y a ponerlas a prueba discutiéndolas con los otros.

La actividad, simple a primera vista, pone en juego una serie de cuestiones fundamentales.

- ▶ En primer lugar se destaca la importancia de la figura del docente como mediador que construye sentidos para un texto y los transmite prestándole su voz. Como vemos, esta instancia es cualitativamente diferente de la escena de lectura retratada por Cabal. En el relato de *Secretos de familia*, la lectura en voz alta tiene una fuerte carga de control escolar: se oraliza para demostrar que se sabe leer. Se lee en voz alta casi de manera mecánica, lo cual genera mucha tensión. En la propuesta que realizamos, es el maestro quien prepara una lectura en voz alta y la comparte con los chicos. Se despliega así una estrategia de mediación entre el texto y los jóvenes lectores, que recupera la antigua ceremonia del relato oral. Quien lee en voz alta desde esta perspectiva colabora para que el otro arme mundos, acceda a ellos y se sienta invitado a recorrerlos.
- ▶ La lectura en voz alta, combinada con el diálogo acerca de las resonancias que el texto provoca, permite generar en el aula un espacio de encuentro entre los lectores. Espacio que en el plurigrado puede resultar particularmente significativo e importante en tanto puede suscitar escenas de aprendizaje cooperativo. Los lectores hablan del texto y traman en común nuevos textos a partir de lo leído.
- ▶ Esta actividad puede dar lugar a una práctica de lectura entrecortada, en la que se realicen cortes estratégicos para favorecer un trabajo concienzudo con el texto y con la construcción de sentidos. Leer en voz alta y hacer pausas durante la lectura para propiciar el diálogo constituyen una práctica distinta del tradicional interrogatorio que parece estar en la base de la mayor parte de las situaciones de enseñanza-aprendizaje. En este caso, no se trata

de preguntar para comprobar la comprensión o la atención de los chicos, sino de reconocer en el texto los momentos cruciales que pueden disparar asociaciones, inferencias y desvíos de sentido, en suma, el trabajo del lector.

Leer textos, hablar sobre ellos y sobre cómo nos resuenan pueden ser también actividades para compartir con el conjunto de la comunidad de la escuela rural. Habiendo los maestros reconstruido nuestro propio trayecto lector, lo compartimos con otros maestros y con los padres. Por otra parte, leímos en voz alta y hablamos de los textos con los chicos. ¿Por qué no convocar a una nueva *tertulia* que permita que los lectores de distintas edades se encuentren entre sí para, leyendo los mismos textos, hablar sobre ellos y entramarlos en nuevas redes con nuevos textos? ¿Por qué no imaginar momentos de encuentro en que cada uno cuente sus historias, las relacione con algo que se podría leer, se presten y recomienden libros presentes en la biblioteca escolar?

A lo largo de este capítulo vimos que una variedad de escenas de lectura es posible: desde la escena silenciosa y solitaria de María, Sonia y Lorena, hasta la red “clandestina” de textos tejida por Mabel o la narración en voz alta propuesta por la abuela de Juanita. Este es el desafío de la escuela hoy: generar la mayor cantidad y variedad de ocasiones de lectura y favorecer el encuentro con múltiples textos de forma tal de propiciar el despliegue de diferentes modos y objetivos al leer.

En el caso de la escuela rural, este tipo de prácticas facilitan que la escuela se convierta en un centro de convocatoria y reunión. En efecto, pensar en la escuela rural y en su biblioteca como una organización abierta a la comunidad permite generar gran variedad de encuentros de los lectores con los textos y con la lectura. Podemos, por ejemplo, organizar:

- ▶ Encuentros de adultos y niños en los que recuperen sus escenas inaugurales de lectura y hablen sobre ellas.
- ▶ Encuentros de adultos en los cuales armen sus **textotecas** y reconozcan sus **textos internos**, incluso si estos no pertenecen al canon escolar.
- ▶ Clases en las que los chicos de los distintos agrupamientos del plurigrado armen sus **textotecas**.
- ▶ Encuentros de adultos y niños en que se expongan las **textotecas** de cada grupo y se dialogue sobre ellas, asumiéndolas como puntos de partida para leer nuevos textos.

- ▶ Tertulias en las que algunos **mediadores** que seleccionaron textos y prepararon su lectura en voz alta, los compartan con los oyentes para luego hablar de ellos y de cómo los textos leídos resuenan y dialogan con los *textos internos*.
- ▶ “Visitas guiadas” a la biblioteca escolar, en las que todos sean invitados a recorrer y explorar los libros, revistas y otros materiales que la constituyen.
- ▶ Un sistema de préstamo de libros que permita que los ejemplares de la biblioteca sean leídos en el seno de la familia rural.
- ▶ Un “libro viajero” en el que cada asistente a las tertulias incluya un texto que quiera compartir con quienes no pudieron participar de ellas.

Las posibilidades son infinitas, tanto como inagotables son los caminos que la lectura ofrece.

2. El niño como lector



En el capítulo anterior, hemos recuperado nuestros recorridos lectores, nos hemos sumergido en el recuerdo para rescatar esas escenas inaugurales de lectura, ese momento en que hubo un cambio cualitativo con la lectura. En este segundo capítulo, nos proponemos investigar qué es lo que les pasa a los niños con la lectura, para lo cual nos detendremos antes en algunos aspectos de la niñez como etapa de la vida.

En torno a la infancia

Un sabio alemán decía que cada chico adquiere en sus primeros tres años de vida un tercio de las ideas y conocimientos que, de grande, llevará a la tumba.

Fiodor Dostoievsky

La primera infancia es, quizá, el período más importante de nuestras vidas. Es en este momento cuando, por ejemplo, nos convertimos en usuarios plenos de una lengua y pasamos de los primeros reflejos hereditarios y primeras emociones a desarrollar habilidades sensorio-motrices e intelectuales más complejas que hacen posibles relaciones afectivas más estables y racionales. Una parte importante de nuestra personalidad se conforma en esta etapa.

Así, poco a poco, el niño aprende más y más cosas. Uno de los hombres más renombrados en este campo de investigación fue el epistemólogo suizo Jean Piaget, quien explicó las conductas infantiles a través del concepto de **esquemas de acción** del niño. Sostiene Piaget (1986) que, a través de las acciones sobre los objetos y los desplazamientos, los pequeños reconstruyen las relaciones espaciales. Si, por ejemplo, arrojan objetos una y otra vez, están experimentando y aprendiendo sobre caídas y trayectorias. De acuerdo con esta postura, la inteligencia procede a través de la construcción y coordinación de esquemas para avanzar hacia un estadio o etapa superior.

Una de las formas privilegiadas de aprendizaje y acción del niño será el juego. El juego no es solamente una forma de divertimento, muchos investigadores han puesto de relieve la importancia de este acto en los primeros años de vida. Por

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires



Juegos infantiles en Misiones.

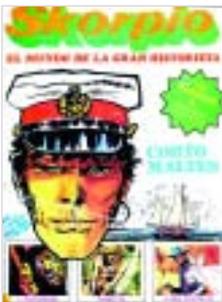
ejemplo, el investigador Jerome Bruner (1995) ha estudiado las funciones del juego en la infancia y ha descubierto que mediante este el niño encuentra “la primera ocasión para el uso sistemático del lenguaje con el adulto”. En este mismo sentido, Bruner destaca que el juego tiene una estructura y una serie de reglas similares a las del lenguaje (papeles intercambiables y turnos de diálogo, por ejemplo). Juegos como el del “cucú” (en que el adulto se esconde y aparece diciéndole “cucú” al niño) constituyen, según el autor, una protoconversación.

Teniendo como base estos y otros clásicos estudios de la psicología del niño, podríamos afirmar que la niñez es una etapa de la vida que se caracteriza por la exploración y la experimentación, en la cual aprendemos desde el efecto de gravedad (si dejo algo en el aire, se cae) o las funciones del lenguaje, hasta el manejo de nuestro cuerpo (recortar con una tijera, patear una pelota).⁴

⁴ Si bien es cierto que durante toda la vida seguimos aprendiendo cosas, adquiriendo habilidades y automatizando procedimientos (como por ejemplo manejar un auto), la capacidad de absorber y procesar información del mundo es infinitamente mayor en la niñez. Pensemos que un niño, en el periodo denominado de “explosión léxica” (hacia los 24 meses, aproximadamente), repentinamente comienza a producir entre cuatro y diez palabras nuevas por día. ¿Qué adulto aprendiendo una segunda lengua puede igualar tamaña proeza?

Antiguamente se veía al niño como un adulto en miniatura. Hoy sabemos que los pequeños tienen necesidades y deseos, angustias y placeres propios de su mundo infantil; lo que determina, a su vez, una cultura particular de la niñez. Todas estas cuestiones que hemos mencionado hacen de la infancia un particular período de la vida que puede ser mirado, pensado y analizado en su especificidad.

 Para poder pensar este mundo infantil, organice un encuentro entre personas de su misma generación y proponga una charla sobre la infancia. Recuerden los ciclos radiales que escuchaban, los clichés de moda y los eslóganes de las propagandas (“Era para untar”, ¿a qué nos suena?). Respecto de los juegos y juguetes, ¿qué se les ocurre además de la rayuela, las bolitas, el elástico, terrorme terrorme, la botellita, la cinchada, la



billarda, el balero? Evoquen también a los héroes y heroínas del cine a quienes emulaban y las historias y leyendas que les contaban sus padres o abuelos (el yaguareté, el pombero, el hombre de la bolsa, el hombrecito del azulejo, la luz mala). Rememoren las palabras en otras lenguas que aprendieron antes incluso que las primeras letras (¿en guaraní, armenio, idish, aymará, cocoliche, portugués, alemán, italiano, catalán, ruso, quichua, wichi, toba, mocoví, colla, gallego, vasco, mapuche?). Recuerden las golosinas y las

bebidas que consumían de niños (¿alguien siente en el paladar el sabor de la Bidú Cola?) y también los personajes de revistas como *Pimpinela*, *Hazañas*, *Fantasía*, *D'Artagnan*, *Bucaneros*, *Misterix* (¿se acuerdan del Sargento Kirk, Capicúa o Ernie Pike?). Todos estos elementos conforman la identidad del niño y están involucrados cuando dibuja, escribe, sueña o juega. Es lo que constituye la cultura infantil, que forma parte incluso del aprendizaje escolar.

Los niños poseen un mundo propio muy rico, donde la fantasía y la imaginación conviven con la experiencia y el desencanto. Vislumbrando este



mundo podremos comprender a nuestros alumnos y trabajar mejor con ellos. Como sostiene el sociolinguista británico Basil Bernstein (1975): “Para que la cultura del maestro se convierta en parte de la conciencia del niño, la cultura del niño debe estar previamente en la conciencia del maestro”.

Donde la intimidad y el hacer son posibles

Ahora sí, entremos de lleno en nuestro tema: los chicos y la cultura escrita.

En los últimos años se ha hablado mucho de dos temas que, como docentes, nos involucran directamente. Por un lado, se dice que los chicos no leen; por otro, que el libro, tal como lo conocemos, está en crisis. Así, crisis de la lectura y crisis del libro parecen un cóctel explosivo para la escuela y la sociedad.

La culpa, ya se sabe, ha sido endilgada en un primer momento a la televisión, esa máquina cultural que “nos educa y entretiene”. A partir de la masificación de las nuevas tecnologías (los juegos de video y en especial Internet), también ellas han sido el blanco herético de los que vaticinan el derrumbe de la cultura escrita. Se realizan encuestas cuyos resultados afirman que un español lee cuatro libros por año, que un tercio de los argentinos no leyó un libro en los últimos seis meses y así hasta el cansancio. Incluso en el ámbito rural, donde la tecnología y los cambios provocados por ella tardan históricamente más tiempo en llegar (y llegan parcialmente), se habla de la muerte del libro y del lector, y sus consecuencias.

Sin embargo, cabría preguntarse si este tipo de afirmaciones no están investigadas por la representación social de una relación más tradicional de los sujetos con la cultura escrita, impuesta por el discurso social dominante, y si la relación efectiva realmente se corresponde con esta concepción. Pero, aunque la relación con el libro estuviera efectivamente debilitada, ¿deberíamos admitir que vivimos un inexorable viaje hacia la muerte del libro y su lector?

Las nuevas tecnologías y los cambios en ciertas prácticas culturales han influido sin duda en la relación de los sujetos con los textos. Pero esto no es nuevo, al igual que los modos de enseñar o el desarrollo de las ciencias, la lectura y el libro tienen una historia: no siempre se leyó del mismo modo ni con los mismos objetivos, ni con el mismo soporte para la palabra escrita. Por ejemplo, el pasaje de la práctica de lectura en voz alta a la de lectura silenciosa, que se impuso recién en entre los siglos XV y XVIII, solo pudo darse después de una larga transformación de las prácticas lectoras. Y este cambio en las prácticas lectoras estuvo íntimamente relacionado con los distintos soportes que tuvo la escritura. Pensemos que no es lo mismo leer un rollo (que, por ejemplo, impedía que el lector escribiera al mismo tiempo, puesto que había que sostenerlo con ambas manos) que manipular un libro en su formato actual o leer hipertextos en una computadora donde solo debemos bajar el cursor con un dedo. Incluso las posturas físicas del cuerpo o los lugares donde es posible leer han cambiado al modificarse el soporte material del escrito.

 Piense y describa los lugares más absurdos o intrépidos en los que leyó o podría leer.



Distintos soportes de la palabra escrita usados a lo largo de la historia.

Las prácticas de lectura cambian, y habrá que ver si finalmente los niños y jóvenes leen menos, o si se trata de nuevas formas y nuevos textos (blogs, fotoblogs y otras páginas web, por ejemplo) que aún nos resultan extraños a quienes no nacimos con ellos y estamos acostumbrados a la lectura de libros impresos.

Quizá no se trate de contabilizar el volumen de lo que leen hoy los niños y los jóvenes ni de intentar convencerlos de leer una cosa en lugar de otra, sino de pensar qué es lo que estos sujetos hacen con sus lecturas; o, mejor, qué es lo que la lectura hace con ellos. En este sentido, vale escuchar las palabras de la antropóloga francesa Michèle Petit (2001): "Mientras se derraman lágrimas para lamentar el déficit de la lectura o la muerte del libro, yo puedo anunciarles por lo menos una buena noticia: cuando uno tiene la suerte de acceder a ella, la lectura siempre produce sentido, incluso tratándose de jóvenes, incluso en medios que a priori están alejados de la cultura escrita".

No es fácil saber qué produce una lectura en nuestros alumnos, qué sentidos descubrieron: la lectura suele resultar algo muy íntimo y sus efectos inescrutables. Qué espacio cumple esta actividad en la vida de cada persona es algo, en principio, misterioso. Con el objetivo de echar algo de luz al respecto, Michèle Petit realizó una investigación en Francia con niños y jóvenes; le interesaba entender cuál era ese vínculo especial que los sujetos de los suburbios y zonas desfavorecidas de ese país tenían con los libros. Los resultados pueden sorprendernos, entre las afirmaciones recogidas por esta investigadora encontramos las siguientes:

- ▶ *Para mí la lectura no es una diversión, es algo que me construye.*
- ▶ *En un libro busco elementos que van a permitirme vivir, conocerme mejor.*
- ▶ *Tenía un secreto mío, era mi propio universo. Mis imágenes, mis libros y todo eso.*

En el mismo sentido, en una serie de entrevistas⁵ realizadas a chicos y jóvenes en situación de calle, ante la pregunta: "¿Qué palabra define eso que te ocurre cuando lees?", Andrés (27 años) respondió: "Cuando me atrapa el libro, estoy más tranquilo, porque estás leyendo y te puede pasar todo el tiempo, toda la tarde, y tenés la cabeza ocupada en otra cosa, en algo que te interesa".

⁵ Las voces de los niños y jóvenes que reproducimos corresponden, salvo indicación contraria, a entrevistas realizadas por el equipo del Plan Nacional de Lectura durante 2006.

Es significativa esa sensación que para él define su relación con la lectura: *tranquilidad*. En un mundo propio donde la mayoría de las cosas que le ocurren son violentas (entre pares o con la policía, por ejemplo), este joven puede refugiarse en la lectura.

Esa intimidad, ese espacio propio y secreto del que hablan estos jóvenes lectores, es algo a lo que a veces no es posible acceder; y tampoco resulta conveniente forzar la entrada. Porque, como dice Pibaro (2001), si se despoja a los niños y los jóvenes de ese espacio privado donde intentan construirse como sujetos, puede correrse el riesgo de destruir esa relación esencial entre libro y lector.

Pero no se trata de trabajar con miedo de hacer las cosas mal, sino de saber que las lecturas pueden producir diferentes significaciones en cada uno. Y, en consecuencia, que la tarea del docente debe respetar esos significados y la intimidad que a veces conllevan. De esta forma, tendremos claro que nuestra tarea no es “dar de leer” (como se da una limosna) y pedir después una respuesta para poder calificar, sino (como maestros y promotores de la lectura) propiciar encuentros, transmitir pasiones y dudas, crear espacios de libertad y trazar sendas. En ese sentido se expresa Luis Bernardo Peña (2003): “Dejar leer es crear los contextos en los que la lectura encuentre sentido; poner las condiciones para que ocurra la experiencia lectora; ayudar a que los lectores pasen de las lecturas útiles u obligatorias a una lectura que les resulte significativa en sus vidas; propiciar el contacto con los libros y la conversación sobre lo que se lee; hacer del libro un objeto más familiar, más cercano; remover los miedos y los fantasmas visibles e invisibles que siempre lo han rodeado. Esto es mucho más efectivo que los discursos, los métodos didácticos o los spots publicitarios que proclaman la importancia de la lectura”.



En el primer capítulo tratábamos de recordar nuestras escenas inaugurales de lectura, es decir, de encontrar ese momento significativo en nuestra relación con la palabra escrita. Veamos ahora qué dicen algunos niños y jóvenes sobre esto:

–Lo que me acuerdo que estuvo bueno es el libro de

Jaque mate en dos jugadas.

–*Pero eso fue este año, ¿y un recuerdo anterior a eso no tenés?*

–*No, pero recién este año empecé a leer.*

Daniel tiene 28 años y está en situación de calle. Cursa el bachillerato en una escuela de adultos. Hizo la escuela primaria, pero de toda esa etapa de su vida afirma no tener siquiera un recuerdo lector. Cuando él dice: “recién este año empecé a leer”, no debemos interpretar que aprendió a decodificar signos escritos este año, sino que recién este año encontró un sentido a la lectura.

Según dice Laura Devetach (2003), un texto, más que gustar o no, impacta, por proximidad o lejanía, comodidad o incomodidad, por placer o displacer. Este impacto de las lecturas, Daniel lo encontró en los cuentos policiales: “Por cosas que me llegan a mí, que por ahí me tocan, cosas que pasaron, me tocan en lo personal. Por peleas así en la calle, o peleas con la policía, cuando dormimos en la calle hay muchas, muchos problemas de eso”.

Como vemos, no hay un momento en nuestras vidas para inaugurar nuestro vínculo con los libros, para comenzar a sentir que la lectura trabaja sobre nosotros, para hacer un clic.

Escuchemos otra voz, la de Marcos, un niño de 10 años que también estuvo en situación de calle, quien narra así su primera experiencia con la lectura: “Cuando tenía cinco años mi mamá me leía un cuento para que me duerma: ‘Los tres cerditos’, ‘Caperucita roja’ y ‘Pinocho’. [Después] fui más grande, ya sabía leer, lo leía yo solo”.

A diferencia de Daniel, quien viviendo en la calle recurre a textos de base realista (sin elementos mágicos o fantásticos) porque “le llegan”; Marcos, curiosamente, plantea lo contrario: “La lectura me divierte, me ayuda. Algunos me ayudan a jugar, a hacer un juego, relacionado con lo que tenía ahí. Por ejemplo, que había que pasar un montón de cosas, de objetos, y voy a la plaza y hago lo mismo, paso por debajo de la hamaca, todo eso. Me ayuda a imaginar como si yo sería el de ese cuento. Porque en un cuento todo es posible, podés volar”.

Antes aparecía la palabra *tranquilidad* en el vínculo de Andrés con la lectura; ahora aparece la palabra *ayuda*. Marcos tiene experiencias de vida muy intensas (la enfermedad terminal de su madre, conocer a su padre hace pocos meses después de haber pasado toda la vida pensando que estaba muerto y el tránsito por la calle); la literatura, de alguna forma, lo ayuda a seguir siendo

un niño, a jugar, a imaginar otros universos dentro de sí mismo, donde se puede volar (en todos los sentidos).

Con otras palabras, escritores e intelectuales han descrito experiencias de la infancia igual de potentes con la lectura. Por ejemplo, Walter Benjamin (1988): "Para leer me tapaba las orejas [...]; los países lejanos que encontraba en esas aventuras jugaban familiarmente entre sí como copos de nieve. Y como la lejanía, que cuando está nevando, conduce nuestros pensamientos no hacia un horizonte más ancho sino hacia el interior de nosotros mismos, Babilonia y Bagdad, San Juan de Acre y Alaska, Tronso y el Traansval se encontraban en el interior de mí mismo".

Niños y adultos, intelectuales y estudiantes, personas en situación de calle y gente de clase media: todos poseen algún recorrido lector, pero cada uno ha construido una relación íntima y personal con sus lecturas, ha armado una "textoteca interna con palabras, canciones, historias, dichos, poemas piezas del imaginario individual, familiar y colectivo. Textotecas internas que se movilizan y afloran cuando se relacionan entre sí" (Devetach, 2003).

Una red de textos: el entramado cultural

Los niños, igual que los adultos, no se nutren solo de textos: todos los actos de nuestra vida son significativos, ya que nos proporcionan experiencia y saber y conforman nuestros gustos, deseos y necesidades, es decir, nuestra subjetividad. De esta manera va configurándose una **red de textos internos**⁶ que es única e irrepetible, como nuestro ADN.

Este ADN cultural no es innato, no viene en los genes como el que heredamos de nuestros padres, sino que es una construcción, una red que incluye las lecturas, pero también otros discursos como el cine, la música o los juegos; se trata de un entretejido de experiencias que interviene cotidianamente en

⁶ Recordemos que entendemos *texto* en un sentido amplio, como texto de la cultura, como organización de signos que construyen sentidos.

nuestras vidas. ¿No le ha sucedido a usted, mientras leía un libro, que ha sentido de pronto la necesidad de levantar la cabeza, de despegarse del texto para poder rememorar o reflexionar un instante? El semiólogo Roland Barthes (1987), caracteriza así esos momentos: “Estar con quien se ama y pensar en otra cosa: es de esta manera que tengo los mejores pensamientos, que invento lo mejor y más adecuado para mi trabajo. Ocurre lo mismo con el texto: produce en mí el mejor placer si llega a hacerse escuchar indirectamente, si leyéndolo me siento llevado a levantar la cabeza a menudo, a escuchar otra cosa. No estoy necesariamente cautivado por el texto de placer; puede ser un acto sutil, complejo, sostenido, casi imprevisto: movimiento brusco de la cabeza como el del pájaro que no oye nada de lo que escuchamos, que escucha lo que nosotros no oímos”. El escritor Ítalo Calvino comparte una costumbre similar: “No se asombre de verme siempre vagando con los ojos. En realidad este es mi modo de leer, y solo así la lectura me resulta fructífera. Si un libro me interesa realmente, no logro seguirlo más que unas cuantas líneas sin que mi mente, captando un pensamiento que el texto le propone, o un sentimiento, o un interrogante, o una imagen, se salga por la tangente y salte de pensamiento en pensamiento, de imagen en imagen, por un itinerario de razonamientos y fantasías que siento la necesidad de recorrer hasta el final, alejándome del libro hasta perderlo de vista”.

Se levanta la cabeza porque las ideas van más allá del texto y el lector no puede conformarse con la letra escrita, con la literalidad. A través del texto somos urgidos a viajar sin rumbo fijo por las turbulencias de ese entramado cultural tan íntimo. Una palabra, una frase o un relato nos susurra alguna vieja canción con la que tenemos historia.

El escritor ruso Antón Chéjov dijo una vez: “Las obras de arte se dividen en dos categorías: las que me gustan y las que no me gustan. No conozco ningún otro criterio”. El acto de levantar la cabeza en medio de una lectura es tan interesante que podríamos decir que las obras de arte se dividen en las que nos hacen levantar la cabeza y las que no y, quizá, aunque conozcamos otros criterios, no importen.

Susurros de nuestros viajes: escribir(se)

Para mí escribir es un viaje, una odisea, un descubrimiento, porque nunca estoy seguro de lo que voy a encontrar.

Gabriel Fielding

Los escritores dicen que escriben para que la gente les quiera más, para la posteridad, para despejar los demonios personales, para criticar el mundo que no gusta, para huir de sus neurosis, etc., etc. Yo escribo por todas esas razones y porque escribiendo puedo ser yo misma.

María Antonia Oliver

La lectura en tanto acto de significación es un espacio donde el lector puede tomar la palabra y hacer vivir el sentido del texto que estuvo construyendo en su lectura. El lector cuenta cosas acerca de lo leído; agrega, suprime o selecciona; interpreta una imagen, hace inferencias y formula hipótesis; descarta, ignora o comenta una frase; relaciona una anécdota con algo que le pasó a él mismo o hila la lectura con otras que ha hecho anteriormente. En fin, el lector toma las palabras de otros y las reescribe, apropiándose las.

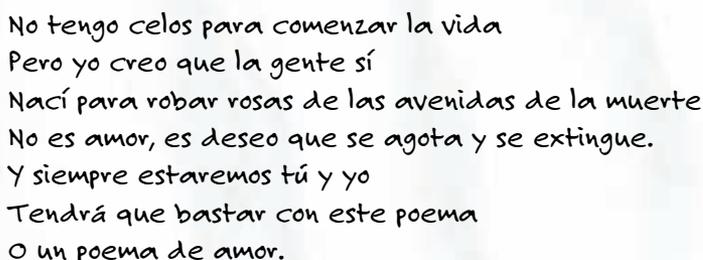
En otra instancia, este mismo lector puede hacer uso de otra forma de apropiación: la escritura. Devenido escritor, con lápiz y papel tomará al lenguaje para decir con graffas. Seleccionará algunas pocas palabras y sentidos que considere adecuados (que puede extraer de una vieja lectura, o una película, incluso de las palabras de su padre o de un almacenero del barrio) y escribirá.

 Es muy común darse cuenta de que a uno le gusta o disgusta un nombre por estar asociado a una persona que conoció y le producía ese sentimiento. A veces, con algunas palabras de nuestro léxico nos pasa lo mismo: ¿Alguno recuerda dónde fue que escuchó (y en boca de quién) o leyó por

primera vez una palabra? ¿Qué sentimiento les produce esa palabra? ¿A qué historia está asociada?

A veces debemos propiciar estos actos de toma de palabra dándola a otros. Quizá también de esto se trate nuestro rol de maestros: de favorecer los espacios donde los niños puedan dar lugar a su voz.

En el marco de un proyecto sobre identidad, los chicos de segundo y tercer ciclo que asistían a *Casa del Niño y del Adolescente*⁷ trabajaron con poesías. Se trataba, en este caso, de que los participantes pudieran, a través de las frases de grandes poetas, armar su propio discurso acerca del amor. La actividad comenzaba con la lectura de una selección de poesía de diversos autores (Lord Byron, Alfonsina Storni, Antonin Artaud, Charles Bukowsky, Paul Eluard, Miguel Hernández, Pablo Neruda, Octavio Paz y André Bretón, entre otros). A partir de ella seleccionaron un verso de cada poesía que les gustaba, quedando así constituido un gran listado de versos. La lista se hizo común a todo el grupo y cada compañero armó su propio poema utilizando los versos de la lista. Transcribimos dos de las poesías de los chicos.



No tengo celos para comenzar la vida
Pero yo creo que la gente sí
Nací para robar rosas de las avenidas de la muerte
No es amor, es deseo que se agota y se extingue.
Y siempre estaremos tú y yo
Tendrá que bastar con este poema
O un poema de amor.

⁷ *Casa del Niño y del Adolescente* es un proyecto de la Dirección General de Niñez del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires que se dedica a la promoción y el cumplimiento de los derechos de la infancia, poniendo énfasis en las cuestiones de salud, educación, identidad y juego.

Dos cuerpos frente a frente
 Son dos astros que caen en un cielo vacío
 Una palabra que está por decir dónde y por qué la olvidé
 ¡Ay! Tú no sabes lo que es esto
 Que de tanta alegría río de pena.

Como en una novela o un cuento donde los personajes dialogan entre sí, en esta actividad las poesías de los chicos dialogan con las de los escritores consagrados. Las voces de unos se mezclan con las de otros, friccionándose o cediéndose el lugar mutuamente, coexistiendo; seguro generando nuevas significaciones.

En una actividad posterior del mismo proyecto se buscó que, también a través del lenguaje poético, los chicos pudieran “leer el cuerpo”, rastrear las marcas del sentimiento, del deseo, de la angustia en lo anatómico, lo corporal. Con el cuerpo decimos. Asociar partes del cuerpo a determinados sentimientos es prácticamente un lugar común: el amor al corazón, la angustia a la garganta o al estómago y la felicidad a la boca son solo algunos ejemplos. Veamos cómo estos pequeños poetas hicieron sus propias asociaciones.

Labio ante mano
 Labio con labio
 Labio contra labio
 Desde mí
 Labio de boca
 Labio hacia dentro
 Labio hasta afuera
 Labio para mí
 Por vos
 Labio sin ti
 Labio que sos
 Labio donde lo pintas
 Labio que mueve

Mano a tus cabellos
 Mano antes de saber
 Bajo tu cuerpo
 Con prisa
 Mano contra amor
 Encima de ti
 Mano hacia la espalda
 Hasta abajo
 Mano por placer
 Mano sin dedos
 Sobre mesa
 Cuando una
 Donde quieras
 Mano que le gusta
 Mano porque quiere

Mano a tu casa
Mano ante tu pierna
Mano bajo pie
Mano con manzana
Mano contra tu mano
Mano de tu vieja
Mano desde tu mano
Mano a tu casa
Mano hacia tu pecho
Mano hasta tu boca
Mano para tocar
Mano por tu cuerpo
Mano sin anillo
Que toca
Cuando toco
Mano donde familia

Cabeza bajo la mesa
Con pelo
Contra la almohada
Desde la frente
Cabeza de mariposa
En el agua
Entre mis manos
Hacia atrás
Hasta el fondo
Cabeza para pensar
Cabeza sin cerebro
Cabeza que recuerda
Cabeza cuando piensa
Cabeza donde imagina
Cabeza porque sí

Ojos a la luz de sol
Ante tu boca
Con margaritas
Ojos contra la maldad
Ojos de melón
Desde la luna
En dulce de leche
Entre tus narices
Hacia los labios
Hasta las flores
Para mirar
Por la luna
Sobre tu mejilla
Ojos porque mentiras
Ojos de ternura
Cuando me miran
Dónde estarán

Ojos al infinito
Ojos ante vos
Ojos bajo ceja
Con luminosidad
Contra luz
Ojos de color verde
Desde el más allá
Ojos en la cara
Entre pestañas
Hacia Matías
Hasta el cielo
Ojos para ver
Ojos por vos
Ojos sin brillo
Que ven
Ojos cuando veo
Ojos donde estés
Ojos porque sí

Pelo atrás
Ante él
Debajo de él
Con rulos
Contra la cara
Pelo de oveja
Desde piel
En la mejilla
Entre las orejas
Hacia delante
Para peinados
Por delante
Sin color
Que roza
Cuando como
Cuando voy
Porque crece

Clarisa, una de las maestras que llevó adelante el proyecto, comenta: "Se había trabajado esta asociación de partes del cuerpo con determinados sentimientos o sensaciones; habíamos hecho siluetas y recortado palabras para llenarlas. Las partes en que eran pegadas las palabras no fue nada casual.

Para hacer las poesías cada chico eligió una parte del cuerpo que le resultara significativa y yo les di las preposiciones y algún conector; lo demás fue todo de ellos.

Lo que los chicos lograron decir es maravilloso. Las palabras que eligieron no son azarosas, dicen muchísimo de lo que yo veo en ellos. Maxi, por ejemplo, habla de la mano como un vínculo hacia la madre, el amor, la comida. Dijo un montón de cosas que siempre están presentes en él. Alicia, que es muy aniñada, habla de tener mariposas en la cabeza y de la cabeza como instrumento del pensamiento. Dayana, que es muy coqueta, eligió el pelo [...]; estoy maravillada".

La experiencia del encuentro

Los niños no leen.

Los niños no aprenden.

Los niños no escuchan.

Los niños no hablan.

Los niños no entienden.

Esa letanía, construida por frases repetidas hasta el hartazgo, diseña a un niño y superpone esa imagen sobre él, sobre cada chico a cada paso.

No olvidemos que, como dijimos más arriba, el concepto de lo que es un niño es histórico, que fue variando con el tiempo, que todavía hoy subsiste la representación del niño como adulto enano, mirado desde su minoridad con respecto a la jerarquía del adulto, mirado como apenas célula inicial de su futuro, cuando final y realmente sea.

En esa letanía se encuentra precisamente la idea del niño como minoridad, pero está además la mirada que lo determina como deficitario y lo condena a ese déficit que se presenta como irremediable.

Contra la cristalización de esas imágenes de niños, una primera defensa: la

memoria. En el primer capítulo de este libro trabajamos con los recuerdos y compartimos ejercicios de otros docentes que anclaban en la primera infancia sus primeras experiencias de lectura. Este tipo de actividades nos ayuda a tomar conciencia de que la imagen que superponían sobre nosotros cuando éramos niños no coincidía exactamente con la propia, que estaba en movimiento constante, en plena búsqueda. En aquel recuerdo podemos ampararnos, en primer lugar, ante la aridez de esta letanía.

Margaret Meek, especialista inglesa en temas de lectura y libros para niños, habla de una cultura de la infancia, que tiene cierta continuidad a través de la historia, pero que a la vez se renueva y cambia (Meek, 2001). Hay una red de referencias culturales compartidas (los juegos, los libros que leímos, las películas o series que vimos, los programas que oímos en la radio, la música que escuchamos y los sucesos de la época que nos tocó vivir) que es histórica. Cuando recuperaron estos referentes culturales de la infancia, no solamente habrán notado puntos de contacto, sino también diferencias. Hay ciertas variantes que no son solamente históricas, sino que tienen que ver con la experiencia vital de cada chico en su circunstancia.

Al considerar la cultura de la infancia, vemos trazos donde podemos reconocer cierta continuidad (la pulsión al juego, el gusto por la repetición y la variación en la repetición, etc.), pero hay también otros que dibujan una imagen distinta cada vez.

Meek llama a sus colegas a estudiar esa cultura de la infancia para poder entender los modos en que los niños se apropian de la lectura y los libros: "Cualquier teoría significativa de la literatura para niños no puede ignorar los textos que estos consideran comunes, pues en ellos se fundamenta su visión de la literatura y de ellos se deriva su competencia literaria. No tengo mis raíces en la televisión, sino en los libros. Este es un accidente histórico. Comparto hitos literarios familiares con mi generación. Tengo que recordarme constantemente que los padres de los niños que van ahora a la escuela se criaron con la televisión. El estilo y las convenciones narrativas adoptados por los escritores modernos para niños se basan menos en libros anteriores que en los libros compartidos de la televisión, donde se crean y se aprenden nuevos códigos que son tan universales como el arte medieval del vitral".⁸

⁸ Es importante tener en cuenta que Meek no hace ninguna valoración negativa de la televisión

Sea la televisión, sea el cine, sea internet, sea la radio, sea la prensa, sean los relatos orales que circulan donde crecemos, sean las historias verídicas de los vecinos en la estructura del chisme, necesitamos recordar que las fuentes de las que se nutre la cultura de los niños que llegan a nuestras aulas son diversas, que esa cultura de la infancia es histórica y está ligada a las circunstancias, y que la experiencia de la infancia de esos chicos con quienes trabajamos puede diferir de la nuestra, así como la nuestra fue en algún sentido diferente de la de nuestros padres y abuelos. Y necesitamos también tener en cuenta que la diferencia no es solo cronológica: no es posible, ni siquiera en un mismo momento histórico, describir como algo común la experiencia de los chicos en distintas partes del mundo, del país, de la provincia, en distintos barrios de cada ciudad, o en distintas condiciones socioeconómicas.

Jorge Larrosa (filósofo y especialista en cuestiones vinculadas con la educación, la infancia y el lenguaje) afirma que la infancia es un enigma:

Quando un niño nace, algo otro aparece entre nosotros. Y es otro porque es siempre otra cosa que la materialización de un proyecto, la satisfacción de una necesidad, el cumplimiento de un deseo, el colmo de una carencia o la reparación de una pérdida. Es otro en tanto que otro, no a partir de lo que nosotros ponemos en él. Es otro porque siempre es otra cosa que lo que podemos anticipar, porque siempre está más allá de lo que sabemos o de lo que queremos o de lo que esperamos. Desde este punto de vista, un niño es algo absolutamente nuevo que disuelve la solidez de nuestro mundo y que suspende la certeza que nosotros tenemos de nosotros mismos. No es el comienzo de un proceso más o menos anticipable, sino un origen absoluto, un verdadero inicio. No es el momento en que ponemos al niño en una relación de continuidad con nosotros y con nuestro mundo (para que se convierta en uno de nosotros y se introduzca en nuestro mundo), sino el instante de la absoluta discontinuidad, de la posibilidad enigmática de que algo que no sabemos y que no nos pertenece inaugure un nuevo inicio.

en este pasaje. Cuando señala que los relatos televisivos producen un impacto en la literatura que se está escribiendo, su tono no es apocalíptico, sino que está simplemente apuntando un hecho. Las innovaciones vienen acompañadas de cierta resistencia y de voces que vuelven a proclamar el fin de la literatura y los libros. La radio, el cine, la televisión, internet... todos iban a acabar con la lectura y los libros. Lo que observamos, al menos hasta ahora, es en cambio que todas estas tecnologías encontraron modos de interactuar con la literatura, que en algunos casos incorporó modos de composición y de relato, y en otros fue fuente donde otros medios abrevaron para la construcción de sus discursos.

[...] ¿Qué significa para la educación el hecho de que nazcan seres humanos en el mundo?, ¿qué significa que la educación sea justamente una relación con la infancia entendida sencillamente como lo que nace? La educación es el modo como las personas, las instituciones y las sociedades *responden* a la llegada de los que nacen. La educación es la forma en que el mundo recibe a los que nacen. Responder es abrirse a la interpelación de una llamada y aceptar una responsabilidad. Recibir es hacer sitio: abrir un espacio en el que lo que viene pueda habitar, ponerse a disposición de lo que viene sin pretender reducirlo a la lógica que rige en nuestra casa.

No se trata entonces de que, como pedagogos, como personas que sabemos de niños y de educación, reduzcamos la infancia a algo que de antemano ya sabemos lo que es, lo que quiere o lo que necesita.

Nos enfrentamos, por lo tanto, a la evidencia de que las imágenes cristalizadas de aquella letanía de los niños *que no leen, no escuchan, no hablan, no aprenden y no entienden* no pueden sino caerse a pedazos cuando decidimos poner nuestra mirada en cada chico y no superponerle un diseño prefabricado.

Esas imágenes que no son sino corsés que restringen las posibilidades de los chicos nos privan de la experiencia del encuentro. Contra ellas es que abrimos la posibilidad de compartir lecturas con los chicos, asumiendo la responsabilidad de hacerles un lugar en el mundo que los recibe y brindarles las herramientas para apropiarse de ese espacio.

Es precisamente eso lo que leemos, unas páginas atrás, en las palabras de Clarisa, quien abre los ojos ante los chicos que se apropian de las palabras de los escritores (de otros que, antes que ellos, abordaron el lenguaje) y escriben desde sus propias lecturas.

Abrir ese espacio de encuentro en la lectura es recordarnos como lectores y decidir, en tanto tales, compartir lecturas con esos otros lectores más jóvenes que nos salen al encuentro.

Sería terrible perderse esa experiencia.

3. Lectura y alfabetización



Leer: una ocasión para tomar la palabra

Lo hemos escuchado infinidad de veces: aprender a leer es un proceso complejo. Y es verdad; sobre todo es verdad que aprender a leer es un *proceso*. Las ciencias cognitivas, como la psicolingüística o la neuropsicología, han demostrado que en el acto de leer se encuentran comprometidas, entre otras, la capacidad de poder reconocer letras aisladamente y en grupo, la que permite reconocer esos grupos como palabras y la que les asigna un sentido y, en el caso de la lectura en voz alta, una forma fónica (sonido).

Esto es, de forma trivial, técnica y simplificada, la lectura. Pero ¿es solamente eso lo que hacemos al leer, poner en práctica ciertas capacidades de decodificación y reconocimiento de signos gráficos a través de mecanismos cognitivos? Sabemos que no. En el proceso de lectura no solo intervienen capacidades cognitivas y lingüísticas, sino también nuestros conocimientos previos del mundo. ¿Cómo entenderíamos, de lo contrario, la connotación que tuvo a partir de 1976 la palabra “desaparecido” en nuestro país? Los textos leídos, las lecturas que otros han hecho de esos textos y, por supuesto, nuestra historia personal, que incluye un aquí y un ahora de la lectura, colaboran a la hora de configurar el sentido de un texto. Por ejemplo: ¿puedo evitar leer la presencia del peronismo en “Casa tomada” aunque para mí sea una terrorífica historia de amor?

Cuando leemos, llenamos el texto con nosotros mismos, al tiempo que somos llenados por él. Un texto está siempre incompleto; es como una imagen borrosa a la que le faltan pinceladas que espera que el lector tome el pincel para poder mostrarse de lleno.

Entre texto y lector se produce un diálogo donde el sentido no surge del texto mismo, sino de esa particular relación entre ambos. Recuperamos, en cada lectura, alguna parte de nosotros: nuestras vivencias y asombros, las imágenes que guardamos y, por supuesto, nuestras lecturas. Es este tipo de procedimiento el que opera en el niño que, en clase, mirando un cuadro de Dalí que muestra a un esqueleto a caballo, imaginó a San Martín en su último derrotero hacia la muerte. O en Claudio, de 10 años, que frente a la consigna de imaginar un final posible para el cuento de Saki “La ventana abierta”, recurrió a otro cuento antes trabajado, “La escopeta” de Julio A. Gray, entreverando los sentidos de ambos textos.

Veamos cómo ocurrió esa relación: el texto de Saki es uno de esos cuentos en los que, como decía Chéjov que tenía que ocurrir en los cuentos, si la pistola aparece en el primer párrafo el tiro sale en el último. En la parte que nos interesa ahora, una niña cuenta a un visitante la historia de unos parientes, habitantes de la casa donde se encuentran, que supuestamente habían ido a cazar hacía años y nunca más habían vuelto. En ese momento, aparecen ellos por la ventana...⁹ En este punto el docente suspendió la historia y les pidió a los alumnos que inventaran el final. La mayoría de las hipótesis fueron realistas, aunque hubo algunas fantásticas. Claudio, el niño del que hablábamos, dijo que pudo haber pasado lo que en el relato de Gray. En esa historia, un hombre que había salido a cazar se queda mágicamente dormido en el bosque durante muchísimos años, hecho que el lector y el personaje descubren juntos en las últimas líneas. Al tomar Claudio ese final como hipótesis para “La ventana abierta”, realizó un interesante trabajo de intertextualidad (reconoció elementos estructurales similares en ambos textos) y le asignó un género diferente (fantástico), con lo que resignificó la historia. El trabajo que hizo Claudio es el que todos, explicitándolo o no, hacemos al leer.

Como dice Graciela Montes (2006) en *La gran ocasión*, “nadie es analfabeto de sentido”. En todo caso, puede ocurrir que no construyamos el sentido que otros quieren que construyamos. Durante muchos años, hemos sido educados (y educamos) en la búsqueda de un sentido originario, único e indeleble, que se correspondía con lo que, supuestamente, el autor quiso decir. Pero leer no consiste en encontrar un sentido oculto, difícil y accesible solo para algunos; por el contrario, leer es un viaje sin rumbo fijo, donde cada explorador debe encontrar su propio destino.

Si bien nadie es analfabeto de sentido, hubo un momento en que éramos analfabetos del lenguaje escrito: los grafemas no eran susceptibles de ser decodificados por nosotros. Sin embargo, decodificábamos y dábamos sentidos a otro tipo de lecturas: leíamos el mundo a través de la naturaleza (podíamos ver que pronto iba a ser hora de ir a dormir cuando el sol se ocultaba tras las sierras o los edificios) o a través de las acciones de otros sujetos (la hora de ir a comer era señalada por ciertos movimientos en la cocina; el amor se

⁹ El cuento completo se encuentra en la antología *Una ventana abierta*, que acompaña este material.

hacia presente en una caricia, una sonrisa o un regalo) y también, desde muy chicos, leíamos el mundo a través del lenguaje oral.

Los niños empiezan la adquisición de la lengua materna horas después de su nacimiento. Aunque no nos acordemos ni podamos preguntárselo a nuestros hijos, lingüistas y otros investigadores en la materia han demostrado que un niño recién nacido ya diferencia su lengua materna de otras lenguas. Imaginemos todo lo que comprenden en unos pocos meses!

Desde que nace, el niño utiliza diferentes formas para relacionarse con el mundo: lee los gestos, los contactos, sus propias sensaciones y, poco a poco, la palabra se transforma en su medio de comunicación, creación y contacto por excelencia. Según el investigador neurocognitivo Steven Pinker (1995), hablamos como las arañas tejen telas de araña; está en nuestra naturaleza. Algunos decimos *vos* y otros *tú*, algunos *nos vamos de paseo* y otros *lo vamo de paseo*, pero todos, como seres humanos, hablamos y nos hacemos entender.

Todas estas formas de comunicación, comprensión y recreación del mundo, el niño las realiza espontáneamente. Nadie le explica que una mano rozando su mejilla o revolviendo su pelo son muestras de afecto, ni tampoco se lo incorpora como miembro de una comunidad lingüística explicándole que existen procesos y acciones que se marcan con un verbo conjugado y que tienen relación con una construcción nominal que actúa como sujeto de aquel proceso o acción verbal. El niño solo va descubriendo y asimilando las características lingüísticas que le servirán para actuar dentro de su comunidad.

Sin embargo, a diferencia de lo antes descrito, los sujetos no aprenden a escribir y a leer solos, no se alfabetiza por mero contacto con las palabras. Alfabetizar a los sujetos de nuestra especie es una tarea que persiste generación tras generación en miles de culturas, a partir de la aparición de la escritura hace más de 5.000 años.

Al principio, en las primeras civilizaciones con escritura, como los sumerios y los egipcios, no todos escribían y leían. Leer era una marca de clase social reservada para ciertos sectores de la población. Y así se mantuvo por miles de años. La cultura china, por ejemplo, cuyo sistema de escritura es pictográfico, tenía a sus calígrafos. La escritura era una forma de arte y un hombre pasaba toda su vida estudiando, como decían los viejos manuales de caligrafía, "los bellos trazos de las palabras".



En el antiguo Egipto, los escribas eran los únicos que dominaban el poder de la escritura, aunque al servicio del faraón.



Durante siglos, el arte de la caligrafía en China estuvo en manos de unos pocos.

En otras civilizaciones, como la griega, había quienes creían que la escritura no era algo beneficioso. El filósofo Sócrates la detestaba; pensaba que debilitaba la memoria. Tenía razón: a todos nos ha pasado que, teniendo una agenda o un celular, dejamos de retener los números de teléfono o las direcciones que antes recordábamos. Si bien nuestra mente no tiene un límite de almacenamiento conocido, es económica; es decir, lo que no resulta necesario es sustituido por información más importante.

Sócrates tenía razón. Lo paradójico, como acertadamente marca la investigadora inglesa Margaret Meek (2004), es que sabemos que Sócrates tenía razón gracias a que alguien (Platón) se tomó el trabajo de escribirlo y preservar ese pensamiento para la posteridad.

La escritura nos permite tener acceso a los pensamientos, emociones, dichos, frases, fórmulas, invenciones y enigmas que otros han pensado antes que nosotros, aun cuando ese alguien haya vivido hace miles de años. La cultura escrita no es mejor que la cultura oral o que otros medios de transmisión de saberes; es uno entre ellos que, al pasar los siglos, ha tomado vital importancia en nuestras vidas.

¿Por qué queremos que nuestros hijos y nuestros alumnos formen parte de esta gran comunidad universal de lectores y escritores? Las currículas educativas dicen que así debe ser, y nosotros mismos, como docentes, así lo consideramos; pero ¿hay razones, más allá de los mandatos y los deseos? Sabemos que sí. La antropóloga francesa Michèle Petit (2001) opina lo siguiente: “Estoy con-



Primera edición completa de la traducción de Martin Lutero (1534) de la *Biblia*.

vencida de que la lectura sigue siendo una experiencia irremplazable, donde lo íntimo y lo compartido están ligados de modo indisoluble, y también estoy convencida de que el deseo de saber, la exigencia poética, la necesidad de relatos y la necesidad de simbolizar nuestra experiencia constituyen nuestra especificidad humana. Por todo eso, estoy empeñada en que cada

hombre y cada mujer puedan tener acceso a sus derechos culturales, y en particular tener acceso a los libros, con los cuales él o ella van a situarse en una lógica de creatividad y de apropiación”.

La práctica de la lectura empezó a expandirse en el mundo en el siglo XV a partir de la invención de la imprenta, que facilitó el acceso a la palabra escrita a mayor cantidad de individuos. Y la palabra escrita permitió como nunca antes el cuestionamiento de los mandatos. La diseminación de las ideas protestantes, por ejemplo, fue facilitada por la invención de la imprenta. Esta hizo posible difundir una amplia literatura polémica y fomentó la edición de nuevas traducciones de la *Biblia* en otras lenguas diferentes del latín. Martín Lutero y sus seguidores luchaban entonces para que las clases populares tuvieran acceso directo a los textos sagrados. Al respecto, en 1516, el filólogo holandés Erasmo de Rotterdam afirmó: “No estoy de acuerdo con aquellos que se oponen a que los ignorantes lean las divinas letras traducidas a la lengua vulgar. Desearía que todas las mujercitas leyeran el Evangelio y las epístolas paulinas. Y ¡ojalá que el agricultor con la mano en el arado fuese cantando algún pasaje de la *Biblia* e hiciese lo mismo el tejedor en su telar, y el caminante aliviase con esas historias el fastidioso viaje! De eso deberían tratar las conversaciones de todos los cristianos”.

¿Por qué la Iglesia en aquel tiempo se oponía a tal difusión de la *Biblia*? Quizá el relato de Carlo Guinzburg en su libro *El queso y los gusanos* nos ayude a encontrar la respuesta. El relato describe las transformaciones que sufre la sociedad a partir de la masificación de la cultura escrita. Nos referimos

a la triste y célebre historia de Domenico Scandella (también conocido como Menocchio, un molinero del siglo XVI) que fue condenado a la hoguera por haber pronunciado palabras “heréticas e impías”.

Según cuenta Guinzburg, Menocchio sabía leer (cosa atípica en un campesino de ese entonces) y su formación autodidacta le permitió acercarse a diferentes textos como *El Decamerón* de Boccaccio, el *Florilegio de la Biblia* o *Los Evangelios Bíblicos*. Este hombre tuvo la desgraciada oportunidad de contrastar la información escrita sobre las Santas Escrituras con otras fuentes, tanto orales como escritas; situación que le permitió ampliar (lo cual implicaba en parte negar y transformar) su cosmovisión (es decir, su manera de ver e interpretar el mundo) y su realidad inmediata. Esta heterogeneidad de voces y lugares fueron interiorizados y transformados en una verdadera teoría sobre el origen del mundo y las cosas. Este hombre no solo decodificó signos gráficos, no solo repitió o memorizó, sino que les asignó a sus lecturas, insertándolas en el gran tejido cultural de textos, saberes y experiencia, un sentido singular, resignificándolas. Menocchio era un gran lector.

La lectura abre caminos de pensamiento, nos interpela y nos cuestiona. La cultura escrita es una oportunidad para conocernos y conocer nuestro mundo. Y esto no solamente ocurre al leer con fines prácticos o al leer textos informativos: la misma ficción que nos saca de la realidad nos devuelve a ella, como señala Juan José Saer (1997): “Que nadie se confunda: no se escriben ficciones para eludir, por inmadurez o irresponsabilidad, los rigores que exige el tratamiento de la verdad, sino justamente para poner en evidencia el carácter complejo de la situación, carácter complejo del que el tratamiento limitado a lo verificable implica una reducción abusiva y un empobrecimiento. Al dar un salto hacia lo inverificable, la ficción multiplica al infinito las posibilidades de tratamiento. No vuelve la espalda a una supuesta realidad objetiva: muy por el contrario, se sumerge en su turbulencia”.

O, sencillamente, como lo dice Margaret Meek (2004): “[Cuando leo] estoy vacacionando de mí mismo; sin embargo cuando he terminado me conozco mejor”.

Como docentes, queremos darles a nuestros alumnos la oportunidad de entrar en esa turbulencia que es la ficción, queremos que ellos den ese paso hacia el conocimiento profundo de su realidad y no nos conformamos con menos. Por eso creemos que alfabetizar es nuestra tarea.

Antes de llegar a la escuela, algunos niños crecen en ambientes que favorecen más que otros su inclusión en la cultura escrita. Las familias de estos niños les enseñan la forma escrita de su nombre, les leen cuentos, les cantan canciones y les narran historias. Muy a menudo estos niños ven a los integrantes de su familia como sujetos lectores: sus padres leen el diario o revistas, trabajan con materiales escritos o disfrutan de novelas. Para otros, el Nivel Inicial o la escuela primaria es el primer encuentro con materiales escritos. Para ellos, esta es *la gran ocasión* de incorporarse a una sociedad de lectura.

Pero una sociedad de lectura, como toda sociedad, requiere esfuerzo y tiempo para su construcción. Se trata de un trabajo colectivo a largo plazo. ¿Cómo hacerlo? ¿Cómo dar los primeros pasos para construir esta sociedad? La propuesta de Graciela Montes (2006) es la siguiente:

Lo primero que puede hacer un maestro que quiere enseñar a leer es crear la ocasión, un tiempo y un espacio propicios, un estado de ánimo y también una especie de comunión de lectura.

Los lectores no se encuentran con los textos en el vacío, sino –siempre– en situaciones históricas concretas, en determinado lugar y determinada hora del día, en determinado momento de su historia personal, en ciertas circunstancias, mediando ciertos vínculos.

La comunidad de lectores no es un lugar para enseñar contenidos, sino un espacio donde propiciar un encuentro de textos y lectores, y de lectores entre sí. Se trata de habilitar una experiencia que desafíe a los niños a realizar sus propios recorridos lectores, incitándolos como sujetos activos a que se arriesguen a ser productores de sentido y a tejer su propia red de lecturas.



Talleres de lectura y escritura en Casa del Niño y del Adolescente de la Boca, GCBA.

Cada niño edificará su propia **textoteca**, pero no lo hará en el vacío, sino inmerso en la historia mucho más amplia de su propia sociedad. En este sentido, Elba Amado, investigadora de la Universidad Nacional de Jujuy, señala (siguiendo a Cavallo y Chartier) que no todas las culturas ni todas las comunidades de un mismo país leen de la misma manera, ni comparten las mismas técnicas intelectuales, ni otorgan el mismo significado al gesto aparentemente idéntico de leer un texto.

El desafío de cada maestro será convertirse en un observador e investigador de las prácticas lectoras de su comunidad y, en especial, de las de sus alumnos: dónde, de qué forma, cómo, para qué se relacionan con estos materiales de la cultura. Más adelante, leeremos testimonios de algunos jóvenes que nos dirán algo más sobre esta cuestión.

Pedagogías de la vida

Hablamos de la lectura, de la inclusión de los niños en la cultura escrita, pero ¿cuándo comienza y cuándo termina este proceso? ¿Hay un momento para iniciar de forma sistemática este derrotero? Las opiniones al respecto han cambiado a través del tiempo. Según cuenta la pedagoga argentina Berta Braslavsky en su libro *¿Primeras letras o primeras lecturas?* (2004), en el siglo XIX se creía que los primeros años de escolaridad no eran adecuados para la enseñanza de la lectura y la escritura por no estar los niños preparados para ello física y mentalmente. Incluso, en la Argentina, durante la última dictadura militar, en el diseño curricular de 1981 para la Ciudad de Buenos Aires, se prohibió toda exhibición de escritura en el jardín de infantes.

En el reverso de estas opiniones, según indica Braslavsky, ya a comienzos de las primeras décadas del siglo pasado había pedagogos e investigadores que empezaban a revertir la tendencia. En Italia, Bélgica, la Unión Soviética e Inglaterra se experimentaba con chicos de entre 3 y 5 años y algunos de los investigadores (Vigotsky, por ejemplo) incluso aconsejaban llevar la lectura y la escritura al preescolar.

Hoy en día sabemos que no existe un momento exacto para abordar el aprendizaje de la lectura y la escritura, que no se trata de esperar el periodo en

que los niños estén listos para empezar el contacto con las letras. Por el contrario, consideramos que desde muy pequeños los niños pueden comenzar su proceso de alfabetización. Incluso, según la IRA (International Reading Association, Asociación Internacional de la Lectura), los primeros años de vida (desde el nacimiento hasta los 8 años) constituyen el lapso fundamental para el desarrollo de la alfabetización. Esta concepción recibe el nombre de *alfabetización temprana*, y se inscribe dentro una visión de la alfabetización como un *continuum* que se inicia en la primera infancia en el hogar, se continúa en el colegio y se desarrolla toda la vida.

Y esto los maestros lo entendimos hace tiempo: alfabetizar no es solamente enseñar las letras del abecedario y sus posibles combinaciones en sílabas. En la tarea alfabetizadora se incluye también el uso real del lenguaje; es decir, las prácticas sociales en las que, efectivamente, se utiliza la lectura. La lengua escrita, al igual que la oral, *significa*. Es por ello que enseñamos partiendo de la significación que el lenguaje puede tener para nuestros alumnos. Por ejemplo, muchos de nosotros utilizamos las tareas cotidianas para enseñar; algunos hacen que sus alumnos tomen lista y vayan reconociendo (al principio mediante las letras iniciales) los nombres de sus compañeros. Reproducimos a continuación una actividad de este tipo tomada de Ferreiro (1996).

 Maestra: –Vamos a poner un nombre. (Escribe “R”.) A ver... ¿cuál creen...? ¿El nombre de quién...?

Rufina: –El mío.

Niños: –El de Rosa María.

Maestra: –¿Cuál? ¿El de Rosa María?

Niño: –Yo el de Rufina.

Otro: –Yo también.

Maestra: –A ver, ¿si ponemos una... el de Rufina? ¿Cuál sigue de esta? (Señala la “R”.)

Rufina: –La “u”.

Maestra: –¿Y si ponemos “Rosa”?

Rufina: –La “o”, mire la de “Rosy”. (Señala el cartel de asistencia.)

La vida y la escuela: el texto libre de Freinet



Célestin Freinet.

En otras experiencias, como la del maestro francés Célestin Freinet, también se trabajaba con prácticas sociales de escritura. El motivo por el cual Freinet dejó de lado las clases expositivas y propuso este nuevo método educativo es realmente curioso y vale la pena escucharlo de su propia voz (Freinet, 1975): "No pretendo atribuirme un talento especial que me haya predestinado a ese papel de precursor. Poco faltó para que, como la mayoría de mis colegas, me contentara con la apacible rutina que conducía a la jubilación sin demasiados esfuerzos ni preocupaciones. Cuando volví de la guerra, en 1920, no era yo sino un 'glorioso herido' en el pulmón, debilitado, agotado, incapaz de hablar en clase más de unos cuantos minutos [...] Me urgía encontrar, fuera de la escolástica [...] una solución nueva, una técnica de trabajo a la medida de mis limitadas posibilidades".

Freinet encontró el principio de la solución a sus problemas en lo que denominó la *clase-paseo*, que básicamente consistía en salir de la escuela y pasear por la aldea y el campo para, al volver, escribir en el pizarrón un informe sobre el paseo. Más tarde halló el elemento que cambiaría definitivamente sus prácticas educativas: la imprenta.

Freinet descreía de las ideas pedagógicas de su época (corría el año 1925), que sostenían que no era posible que niños de 7 años escribieran redacciones: hasta que no tuvieran un acervo rico de ideas y expresiones, solo se les pediría frases cortas. En esa época de apatía y subestimación del niño como productor de ideas y textos válidos, el maestro francés fue más allá e inició la técnica del texto libre (Freinet, 1975): "El texto libre consagra oficialmente esa actitud del niño para pensar y pensarse y pasar también de un estado menor en lo mental y lo afectivo a la dignidad de un ser capaz de construir experimentalmente su personalidad y de orientar su destino".

Los textos producidos en clase eran impresos y leídos en la aldea por los padres y otras personas, es decir que se integraban a la vida social efectiva. Pero el maestro consideró que incluso ese auditorio era reducido para los niños, y por eso comenzó una correspondencia interescolar con un maestro amigo de otra escuela que, como él, se dedicaba a poner en práctica la expre-

sión libre: "De cada texto tirábamos 25 hojas suplementarias que enviábamos cada dos días a Saint-Philibert, y recibíamos a cambio, con la misma regularidad, las 15 impresas de su clase. Así se desarrolló durante 2 años, entre dos clases extremadamente pobres, una correspondencia interescolar que, siendo un ensayo, fue un golpe maestro".

 Piense junto a sus colegas en las posibilidades, inconvenientes y beneficios de realizar este proyecto en sus respectivas escuelas. ¿Qué trabajos se les ocurre podrían realizar teniendo a su alcance una impresora o una fotocopidora? ¿Una revista? ¿Un poemario?

Veamos a continuación algunas otras experiencias, para después detenernos en algunas reflexiones.

Pedagogías de la esperanza: ¿quién enseña a quién?



Paulo Freire.

Otro caso para pensar (ya no solo la enseñanza ligada a la vida, sino también la propia relación entre el educando y el educador) es la experiencia del pedagogo brasileño Paulo Freire. Si bien Freire no trabajó mayormente con niños sino con adultos, su trabajo y reflexiones pueden aportarnos datos de interés.

Freire, al igual que Freinet, quiso renovar la pedagogía conductista basada en las clases expositivas, no dialógicas, del docente. Este viejo modelo educativo partía de la premisa de que el educando (niño o adulto) era una *tabula rasa*, una vasija que el educador debía llenar de saber. De acuerdo con esta concepción el educador es el que habla, sabe y escoge los contenidos a trabajar. La función del educando es adaptarse al orden establecido a través de un proceso que elimina la creatividad, la conciencia crítica e impide el diálogo. Este tipo de educación es la que Freire llama educación bancaria; a la que opone un modelo llamado educación liberadora en el cual se le da lugar al diálogo entre el educador y el educando. De esta forma, el educador (a la vez que educa) es educado mediante el diálogo con el educando, quien también educa. Así, ambos se transforman en sujetos

de un proceso en el que crecen juntos y en el cual los argumentos de la autoridad ya no rigen. En sus propias palabras: “Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí mediatizados por su mundo” (Freire, 1984).

En la pedagogía liberadora, el maestro o profesor no es el que transmite la verdad, sino que es el alumno el que la descubre por sí mismo; la realidad misma es una construcción, una forma de leer el mundo. El educador se limita en este juego a facilitarle algunos de los instrumentos mediante los cuales el educando podrá construir una nueva visión del mundo.

Freire, en *Pedagogía de la esperanza* (1993), relata una experiencia que puede ser útil para iluminar sus palabras. Cuenta que, cuando estuvo de visita en Santiago de Chile, fue a visitar los *círculos de cultura*, lugares donde se acompañaba a los campesinos en el *proceso de lectura de la palabra y relectura del mundo*. En uno de esos círculos, Freire decidió charlar con los campesinos. Al principio el diálogo fue vivo, pero después sobrevino un silencio desconcertante.

–Disculpe, señor –dijo uno de ellos–, que estuviéramos hablando. Usted es el que puede hablar porque es el que sabe. [...]

Muy bien –dije en respuesta a la intervención del campesino–, acepto que yo sé y que ustedes no saben. De cualquier manera, quisiera proponerles un juego que, para que funcione bien, exige de nosotros lealtad absoluta. Voy a dividir el pizarrón en dos partes, y en ellas iré registrando, de mi lado y del lado de ustedes, los goles que meteremos, yo contra ustedes y ustedes contra mí. El juego consiste en que cada uno le pregunte algo al otro. Si el interrogado no sabe es un gol del que preguntó. Voy a empezar por hacerles una pregunta. [...]

Primera pregunta: ¿qué significa la mayéutica socrática?

Carcajada general, y yo registré mi primer gol.

–Ahora les toca a ustedes hacerme una pregunta a mí –dije.

Hubo murmullos y uno de ellos lanzó la pregunta:

–¿Qué es la curva de nivel?

No supe responder, y registré uno a uno.

–¿Cuál es la importancia de Hegel en el pensamiento de Marx?

Dos a uno.

–¿Para qué sirve el calado del suelo?

Dos a dos.

–¿Qué es un verbo intransitivo?

Tres a dos.

–¿Qué relación hay entre la curva de nivel y la erosión?

Tres a tres.

–¿Qué significa epistemología?

Cuatro a tres.

–¿Qué es abono verde?

Cuatro a cuatro.

Y así sucesivamente hasta que llegamos a diez a diez.

Al despedirme de ellos hice una sugerencia: Piensen en lo que ocurrió aquí esta tarde. Ustedes empezaron discutiendo muy bien conmigo. En cierto momento se quedaron en silencio y dijeron que solo yo podía hablar porque solo yo sabía, y ustedes no. Hicimos un juego sobre saberes y empatamos diez a diez.

Yo sabía diez cosas que ustedes no sabían y ustedes sabían diez cosas que yo no sabía. Piensen en eso.

Para Freire la alfabetización es algo más que el proceso por el cual el sujeto lee y escribe palabras. Aprender esta técnica supone, en primer término, aprender a “leer el mundo”: tomar conciencia del lugar que uno ocupa en el mundo y de las acciones que desarrolla en él; es decir, formar un conocimiento crítico que permita cuestionar la naturaleza de su situación histórico-social. Es que leer, para Freire, es un acto creativo (en tanto leer es reescribir el mundo), crítico (dado que permite cuestionar lo que es dado como natural) e intrínsecamente político (ya que toda lectura del mundo es ideológica).

Pedagogías de la vida y la esperanza en la Argentina

En mi escuela nunca se dio una lección. La lección se vivió.

Luis F. Iglesias



Luis Iglesias.

Detengámonos ahora en la experiencia del maestro rural Luis Fortunato Iglesias en la Argentina.

El “maestro Iglesias” (como se lo conoce hoy día) realizó sus primeras prácticas como docente cuando tenía veinte años en el Gran Buenos Aires. Más tarde, fue destinado a la Escuela Rural N° 11, de Tristán Suárez, donde trabajó por más de dos décadas. Como maestro rural, Iglesias educaba en un plurigrado, donde convivían niños de distintas edades. Sus intervenciones pedagógicas renovaron la didáctica en todas las áreas de la educación primaria y su trabajo constituye una de las experiencias más trascendentes de América Latina.

Un aspecto fundamental de su experiencia es el rescate de la palabra del otro, cuestión en la que se asemeja mucho a los otros dos grandes pedagogos citados. En una entrevista realizada por Gerardo Cirianni, afirma: “No hay aprendizaje posible sin el respeto a la palabra del otro. En nuestra escuela los conocimientos se adquirían de un modo vivencial. Utilizábamos el lenguaje cotidiano no solo para hablar, sino para escribir. En *Viento de estrellas*, que es una antología de creaciones infantiles, se puede percibir y disfrutar el habla cotidiana, plena de belleza y cercana a las experiencias y a las emociones de los niños”.

Al igual que Freinet, Iglesias buscó ligar la escuela con la vida. En su escuela se leían habitualmente las noticias del día. Las más interesantes, las que provocaban mayor interés, eran colocadas en el *noticiero mural*. También se ubicaban geográficamente los hechos en los *mapas murales* y se hacían comentarios explicativos de dichas noticias. *Los cuadernillos de pensamientos propios* eran cuadernos personales donde cada alumno podía escribir y dibujar espontáneamente. Allí los niños podían expresar sus ideas, sentimientos y experiencias de la vida cotidiana.

Con nociones de avanzada sobre el tratamiento de la literatura en el aula, Iglesias criticó a cierto sector de la pedagogía europea usada entonces en

escuelas rurales que pretendía dar guías minuciosas para, a través de textos literarios, enseñar gramática, trabajar el vocabulario, la conjugación, la fraseología y la redacción, entre otras cosas. Por el contrario, el maestro Iglesias realizaba guiones (que eran tareas que acompañaban la lectura y el posterior trabajo grupal), pero sin perder de vista que la hora de la lectura ha de estar consagrada a la lectura”.

En cuanto al manejo de la clase, Iglesias utilizaba un sistema de raíz lancasteriana, donde los alumnos más avanzados conducían las tareas de los más pequeños¹⁰ (Iglesias, 1995): “Uno o dos alumnos, a veces todo un grupo toman a su cargo la tarea de dirigir la lectura de un grado inferior. Esta es una actividad que se realiza gustosamente y sin mayores dificultades, reclamando solo una discreta supervisión del maestro [...] es casi inevitable que alguien proponga diariamente: ‘yo terminé mi trabajo. ¿Puedo ocuparme de la lectura del grado X?’”.

 ¿Ha trabajado alguna vez de esta forma? ¿Qué tipo de agrupamientos ha realizado en el aula? ¿Le dieron resultado? Charle con sus colegas acerca de su experiencia con este tipo de prácticas.

Muchas conclusiones pueden extraerse de las experiencias pedagógicas que mencionamos, pero centraremos nuestra atención en unas pocas reflexiones solamente.

Tomemos de Freinet la idea de que el niño puede trabajar con textos, tanto para producirlos como para leerlos (con la ayuda necesaria), de que este trabajo hace que su alfabetización (o su recorrido como lector) sea más rico, más interesante, más productivo y más acorde con el mundo real y los usos que en este se hacen del lenguaje (recordemos esa idea de no divorciar a la escuela de la vida).

Tomemos de Freire y del maestro Iglesias la seguridad de que los niños (y las personas en general) son sujetos de conocimiento; es decir que no llegan

¹⁰ El método lancasteriano fue un intento del siglo XIX por escolarizar a las clases populares utilizando muy pocos maestros. Consistía en la designación de alumnos avanzados para que se ocuparan de conducir el aprendizaje de sus pares.

a la escuela vacíos y que no es ella quien les brinda un saber. Los sujetos traen consigo una historia, vivencias, una lengua, expectativas, gustos y deseos y los maestros no estamos para darles conocimiento, sino para acompañarlos en el proceso de aprendizaje que ellos mismos irán construyendo.

¿Qué nos aportan estas experiencias pedagógicas? Aceptándolas como válidas podemos enriquecer nuestro trabajo y problematizar nuestras clases teniendo en cuenta a sus destinatarios. Plantearnos, por ejemplo, ¿qué materiales utilizo con mis alumnos? ¿Cuáles dejo por fuera? ¿Por qué razón lo hago? También: ¿cuáles son los preconceptos que tengo con mis alumnos? ¿Escucho sus necesidades? ¿Cuáles son sus intereses? ¿Cómo responde mi clase a sus inquietudes?

Puede ocurrir que de estas preguntas, al repensar mi práctica docente, surjan otras tales como: ¿es realmente posible leer y escribir textos con los niños en proceso de alfabetización? ¿Existen experiencias y testimonios de otros maestros que puedan orientarme?

Para seguir leyendo sobre estas y otras experiencias pedagógicas, sugerimos algunos títulos que se incluyen en la Bibliografía.

Lectura de cuentos en Primer Ciclo

Muchas veces, en las actividades de lectura que se realizan con los chicos más chicos interviene gran cantidad de imágenes e ilustraciones, lo cual les permite combinar ambos lenguajes (verbal e icónico) y realizar una lectura más rica. Tal es el caso del trabajo que podríamos desarrollar con el libro álbum. Pero ¿qué es el libro álbum?

De acuerdo con Bajour y Carranza (2003): "Para aproximarnos al libro álbum, de lo primero que debemos hablar es de su particular relación entre el texto y la imagen. Cuando tenemos un libro álbum en nuestras manos nos vemos sorprendidos por la presencia notable de la ilustración. Contrapunto de imagen y palabra, donde la imagen narra lo no dicho por la palabra, o la palabra dice lo dejado a un lado por la imagen. En un libro álbum la imagen es portadora de significación en sí misma y en diálogo con la palabra. Ilustración, texto, diseño y edición se conjugan en una unidad estética y de sentido. Nada

es dejado de lado, el libro es un objeto artístico cuidadosamente elaborado en todos sus elementos”.

Los libros álbum permiten jugar, desafiando al lector a encontrar una y otra vez nuevos significados, a descubrir en cada lectura (y ningún buen libro álbum se presta a una sola lectura) nuevas relaciones entre el texto y la imagen. Esto puede ocurrir (y de hecho ocurre) con cualquier texto literario, pero los libros álbum promueven esa clase de lectura.

Ante un libro álbum, la pregunta *¿y para qué edad es?* resulta estéril. Tanto los niños más pequeños como sus abuelos disfrutaban de ellos. Laura, una maestra, cuenta una historia al respecto: *En la Feria del libro de hace dos años, escurriendo la mirada por aquí y por allá, llegué al stand de “Libros del Eclipse”. En seguida hubo un libro que me fascinó llamado Tuk es Tuk. Mi única sobrina, Violeta, en aquel momento contaba solo con un año y medio. Pero a mí me gustaban tanto esos dibujos de animales fantásticos, hechos con lápices de colores, gouache, pastel y tinta, que no me pude resistir y se lo compré (¿será que, a veces, es mejor dejarse llevar por la atracción irresistible de algunos libros que por amplias teorías clasificatorias?).*

A Violeta desde el primer momento le encantó, estuvo meses pronunciando entre sus primeras palabras la de este ser tan particular: Tuk. Creo que su parte favorita fue siempre la que dice “no es rojo, ni es azul./ no es verde ni violeta./ es eso y solo eso. ¡Es un tuk en camiseta!”. Cada vez que leíamos esto ella respondía: “Violeta”, señalándose con el dedo.

Tuk es Tuk es un libro con muchas palabras para que un niño de un año y medio se enfrente a él solo, pero los libros álbum tienen la virtud, frente a otros textos literarios, de permitir el acercamiento de niños de quienes se piensa que aún no pueden leer un libro (Bajour y Carranza, 2003): “Las ideas habituales acerca de lo



Legnazzi Claudia (2005) *Tuk es Tuk*. Buenos Aires, Ediciones del Eclipse.

que se considera leer son puestas en cuestión por este género. Como cuando la lectura de la imagen por parte de un niño que todavía no accedió a la comprensión del código escrito, le permite, gracias al juego propuesto por la imagen en algunos libros álbum, anticipar o contradecir el sentido que transmite el texto. Estos libros confirman que el niño sabe leer antes de leer, en el sentido clásico".

Como es sabido, la cultura de la imagen es muy fuerte en la actualidad. Gran parte de los chicos (en mayor o menor medida) desarrollan actividades diarias en torno a historietas, internet, programas de televisión, videojuegos o figuritas. No es raro entonces que en libros como aquellos de los que estamos hablando, donde el peso de la imagen es realmente alto, su capacidad de lectura sea como la nuestra o mayor.

Mara, una maestra de Primer Ciclo nos brinda un claro ejemplo de lo que estamos hablando: "El otro día un nene de segundo grado me dice, después de haber leído un libro de Isol: La mamá esta llena de círculos. ¡Y era verdad! La madre estaba hecha en base a formas circulares y ovaladas mientras que el nene no".¹¹

Algunos libros álbum como *Zoom*, *Re-Zoom* y *Trucas* no tienen texto. Con los dos primeros, el lector se pierde en la profundidad del juego de cajas chinas que propone el autor (más de una vez adultos que no conocían estos libros han tomado uno de ellos con cierta desconfianza y, página tras página, ha aumentado su desconcierto al tiempo que sus labios se ensanchaban esbozando lo que no podía ser más que una sonrisa). Con *Trucas*, el lector se sumerge en una sonrisa sin palabras desde el primer momento, acompañado por el simpático y travieso personaje.

Otros como *iPoc! iPoc! iPoc!*, *¿Qué crees?* o *Un rey de quién sabe dónde*, tienen muy pocas palabras, solo las necesarias para contar un buen cuento. Estos inusuales libros narran muy buenas historias que solo podemos comprender a partir del lenguaje icónico. Pueden no contener extensos textos, pero el niño que los lea tendrá oportunidad de abrigo las mismas sensaciones que asaltan a un adulto cuando lee un buen libro.

Una extensa e interesante bibliografía respecto de los libros álbum se puede encontrar en "Libros-álbum: Libros para el desafío. Una bibliografía.", en la revista digital *Imaginaria*, N° 87, año 2002 (disponible en internet: www.imaginaria.com.ar/08/7/librosalbum.htm).

¹¹ Comentario recogido por los autores en el marco de la investigación para el presente trabajo.

¿Escritura de textos en Primer Ciclo?

A diferencia de lo que antiguamente pensaba la didáctica y recomendaban las currículas, hoy en día escuchamos que la escritura con chicos en proceso de alfabetización es posible y deseable. ¿A qué se debe este cambio conceptual tan drástico?

En primer lugar, debemos considerar el cambio de perspectiva respecto del niño y la niñez. Hoy hablamos de una cultura de la infancia, diferenciada de nuestra cultura adulta. Vemos además al niño como un sujeto con conocimientos que ya no consideramos inferiores o incompletos, sino que entendemos como diferentes y en constante proceso. Tenemos, entonces, una nueva mirada sobre los niños, y tratamos de pensarlos a partir del respeto a su cultura infantil o adolescente; una cultura que se relaciona, pero no se mimetiza con la cultura más general de nuestra sociedad.

Retomemos ahora el tema de este apartado, que refiere a la escritura de cuentos en el Primer Ciclo, con chicos que están realizando sus primeros pasos en la cultura escrita. Sí, todos escuchamos sobre la validez de estas prácticas, pero ¿cómo son llevadas a cabo? ¿Cómo las implementa el docente en su aula? Proponemos pensar juntos esto a partir de una secuencia didáctica posible.

Experiencias

Andrea nos cuenta una actividad de lectura y escritura de cuentos que realizó con chicos en proceso de alfabetización. Ella leía un cuento y después les daba a los chicos dos opciones de escritura. A los que se animaban, les dejaba que escribiesen su propio cuento. No le importaba, en esta instancia, que el código de los chicos no estuviera normalizado, solo le importaba que pudieran producir una de sus primeras narraciones usando sus saberes y su imaginación. A los que no se animaban a tanto, Andrea les daba una “plantilla” con espacios para rellenar. Desde un punto de vista cuantitativo, esta actividad les exigía solo unas pocas palabras que ellos completarían con ayuda de un compañero o de ella misma; pero, cualitativamente, esta actividad cobraba gran importancia porque permitía que los

Andrea Micaela Penas Ancha

Los personajes de nuestra comedia en grupo pelean. Los chicos ya no leían más sus historias. Nadie sabía a qué se debía, pero todos estaban muy preocupados por el asunto. Lo cierto es que para discutir un problema de tal magnitud, celebraron una gran reunión en el baño. Estaban presentes los más famosos: Principito, el lobo, la abuela electrónica. Y también Toytorón.

La reunión la presidió Wagner porque se decía tenía fama de la mejor abuela. Las discusiones eran terribles, todos hablaban al mismo tiempo y no se escuchaban. La abuela decía que la culpa la tenía el Principito porque él era Príncipe. Desde la otra punta de la reunión la abuela electrónica se pellizcaba la cabeza.

La solución la dio el príncipe también pelizoso, todos estuvieron de acuerdo y decidieron se pellizcaron unos y no echar la culpa. Entonces la reunión se disolvió y cada uno se fue a sus cosas. Por esta abuela que era un testamento, se quedó asustado el lobo y terminaron felices y contentos.

Actividad de escritura con plantilla realizada en Primer Ciclo.

chicos se vieran como productores de textos y los sumergía de lleno en el mundo de la escritura literaria.

La experiencia se desarrolló de la siguiente manera: a partir de algunas lecturas realizadas, la maestra les preguntó a los chicos si ahora querían escribir una historia ellos. Sería la historia de una reunión de los personajes que habían leído y de otros que conocieran. Entre todos recapitaron los personajes: la abuela electrónica, Barbapedro, el Principito, el Lobo Feroz, el mago Kedramán, los tres chanchitos, la abuelita, el piojo que quería volar y muchos otros.

En otra ocasión, la misma maestra trabajó con el libro *Los animales no se visten*.¹² Este libro con poco texto juega con la hipótesis burlona de lo que pasaría si los animales usaran ropa. Andrea jugó con los chicos viendo las graciosas ilustraciones de una jirafa con corbata o un cerdo con camisa. Como los chicos estaban en proceso inicial de alfabetización, no podían leer solos, pero sí podían, a través de las ilustraciones, inferir dónde decía *jirafa*, *corbata* o *cerdo*. Más tarde la maestra les propuso a los chicos que pensaran qué otros animales quedarían ridículos con ropa, les pidió que los dibujaran y que pusieran el texto correspondiente, como sucede en el libro. Algunos se animaron a escribir solos, con escritura no normalizada. Otros, convinieron con la maestra en escribir algunas palabras ellos y dictar otras.

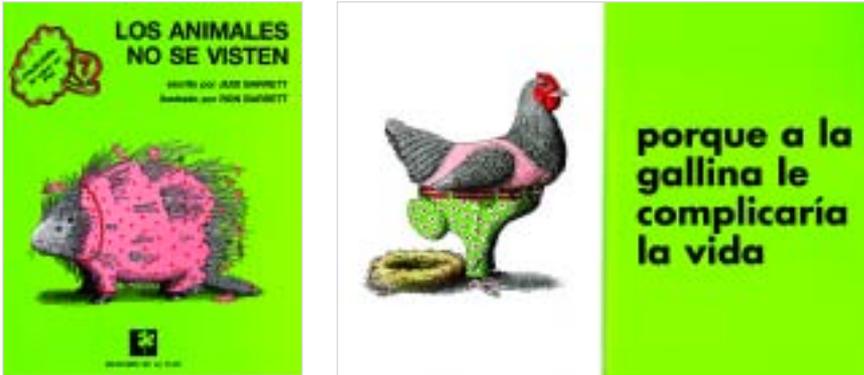
Algunos maestros que empiezan a trabajar literatura con mayor frecuencia en Primer Ciclo rápidamente encuentran cambios en los chicos, ven que se entusiasman y que las repercusiones en otras áreas del conocimiento son positivas. Aquí dan testimonio de algunas de sus impresiones.

Ana: "Yo no leía cuentos tan frecuentemente. Ahora siento que leen mejor, se entusiasman. Creo que hasta en la escritura están mejor".

Sonia: "Yo también aumenté las situaciones de lectura de cuentos, porque a los chicos se los ve enganchados, y eso me engancha a mí".¹³

¹² Incluido en la dotación que distribuye el Plan Nacional de Lectura del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

¹³ Comentarios recogidos por los autores en el marco de la investigación para el presente trabajo.



Judi Barrett/Ron Barrett (1976), *Los animales no se visten*, Buenos Aires, Ediciones De La Flor.

Otras escrituras en Primer Ciclo

Otra forma de trabajo con la lectura es la que desarrollan algunos maestros con el club de lectores: “El club de lectores [...] nuclea una serie de situaciones didácticas en torno a las bibliotecas de sala, donde se propone la lectura sistemática de textos ficcionales y no ficcionales y un amplio intercambio de opiniones y recomendaciones entre niños. En función de estos intercambios, se desarrollan también actividades específicas de escritura en las cuales, expresándose como lectores, los niños también aprenden a escribir. En todos los casos son situaciones típicas de interacción entre lectores-escritores, donde los grupos de 3, 4 y 5 años resuelven problemas como usuarios de manera individual, con su grupo, la maestra, las familias, con otros niños y docentes” (Molinari, 1999b).

Con esta propuesta, además de revitalizar y darle sentido al uso de las bibliotecas, el niño tiene la oportunidad de familiarizarse con los quehaceres del lector: leer con diferentes propósitos y seleccionar sus lecturas, recomendar un texto, opinar sobre lo leído y confrontar sus opiniones, vincular un texto con otro y trabajar con el paratexto (nombre del autor, del ilustrador, editorial, colección, solapas, tapa y contratapa, por ejemplo).¹⁴ Al mismo tiempo, el niño tiene la oportu-

¹⁴ Para una descripción más profunda del material paratextual, puede consultarse el libro de Maite Alvarado, *Paratexto* (1994).

tunidad de ir trabajando algunos de los quehaceres del escritor: escribir sus opiniones, verificar la legibilidad de sus textos, corregir y reescribir, entre otros.

El espacio del club de lectores puede conformarse de diferentes maneras. Puede ser un momento de lectura individual, en pequeños subgrupos o colectiva. En una escuela plurigrado, donde las edades y conocimientos acerca de la lectura varían, resulta beneficiosa la interacción entre las diferentes franjas etarias. Los más grandes pueden encargarse de coordinar el grupo y ayudar en la tarea a los más pequeños, así como de darles confianza y seguridad en el trabajo.

Después de la lectura, puede ofrecerse a los chicos que llenen una **ficha de lector** donde se trabajen algunos de los quehaceres propuestos.

Al final de la actividad, si la lectura fue sectorizada, resulta productivo hacer

PETE BUSCA LLAVE
LO RECOMENDAMOS A SALA
VERDE PORQUE ES GRACIOSA
LA PARTE QUE DICE
BUSCO LLAVE TRES VECES
SALA AZUL

un cierre colectivo. Cada subgrupo puede elegir un representante para que cuente (o lea de la ficha) lo que se leyó. Este es un momento importante porque permite el intercambio y la discusión, transmite el entusiasmo o la desazón por las lecturas hechas e invita a la renarración de lo leído.

Aquí se muestra un ejemplo (con escritura normalizada) de una recomendación que hicieron unos niños de 3 años de educación inicial a partir de la lectura del libro de Graciela Montes *Pete busca llave* (tomado de Molinari, 1999a).

Compartiendo la tarea

A las diferencias con las que conviven los chicos de cualquier escuela urbana (no todos traen los mismos saberes, ni han transitado las mismas experiencias, ni tienen los mismos intereses o necesidades), en la escuela rural se suma un desafío más: las diferencias etarias. Estas complejizan la tarea del docente rural, que debe tener en cuenta en la planificación de su trabajo la diversidad del desarrollo cognitivo de sus alumnos. ¿Cómo piensa actividades para niños de dos ciclos distintos con objetivos curriculares distintos? Sabemos que tenemos

diferentes expectativas para cada uno de los ciclos: queremos que los niños terminen el Primer Ciclo con un nivel de alfabetización que les permita leer y escribir textos; a la vez nos proponemos que, durante el Segundo Ciclo, los chicos amplíen su experiencia con la lectura y puedan construir hipótesis más ajustadas a lo que están leyendo; que a la vez desarrollen una escritura más convencional, conozcan distintos tipos textuales y ajusten su registro (oral y escrito) a cada situación a través del trabajo con literatura y también otros géneros (periódicos, técnico-científicos, instructivos y epistolares, entre otros).

¿Cómo se hace para que esta heterogeneidad de necesidades pueda coexistir desde el punto de vista pedagógico? ¿Es esto posible, o la diversidad (cognitiva, sociocultural) resulta irreductible? En el caso de ser posible, ¿qué hacer para que los niños de diversas edades que comparten un plurigrado interactúen entre sí? ¿Cuál puede ser el aporte de los alumnos más avanzados? ¿Cómo hacer para que no se aburran en la interacción con los otros?

Veamos algunas experiencias para luego reflexionar al respecto.

Experiencias

Bichonario

Se le propuso al grupo de alumnos que asisten a *Puentes Escolares*¹⁵ realizar una guía de bichos, animales, seres fantásticos y monstruos de cuentos, que sería incluida dentro de la revista que estaban proyectando para fin de año. Cada semana se leía una historia y se trataba de caracterizar a los personajes principales. Entre todos seleccionaban algunos personajes y los caracterizaban en el pizarrón. En la actividad quedaban involucrados diferentes procesos:

¹⁵ Existe un programa del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires llamado *Puentes Escolares*. Dicho programa se propone dar oportunidades educativas a chicos en situación de calle. En los talleres de *Puentes* se trabaja con la misma organización que en las escuelas rurales: el plurigrado. A diferencia de lo que sucede en las escuelas rurales (o en las urbanas), los maestros de los talleres nunca saben quién vendrá a clase, porque la situación de vulnerabilidad social es tan grave que los chicos pueden desaparecer por semanas (porque han caído presos, porque están demasiado cansados para asistir, porque han vuelto a sus ciudades de origen o por cualquier otro motivo). Los maestros deben estar preparados para que los chicos que asistan, tengan 7 o 27 años, puedan realizar actividades significativas.

desde la recuperación de saberes previos y la escritura colectiva e individual hasta la discusión grupal sobre la lectura realizada. También se les pedía a algunos participantes que se llevaran los libros e hicieran una relectura para contrastar en su lectura individual la lectura hecha por el grupo.

El día que se trabajó *La leyenda del bicho colorado* de Gustavo Roldán (1998), algunos de los participantes fueron: Abraham (12 años), Mario (10 años), Antony (12 años), María (15 años), Juan (17 años), Lela (25 años) y Ariel (27 años). El libro está recomendado, según dice la contratapa, *a partir de 8 años*. El maestro sabía que el texto era bueno y muy gracioso; sabía también que, además de sostener un ritmo adecuado para los más chicos, tenía algunos guiños para lectores un poco más avanzados; consideró que se trataba de un buen libro que podían disfrutar y trabajar alumnos de diferentes edades. El maestro leyó como si estuviera narrando: hizo largas pausas donde lo creyó conveniente, preguntó, se dejó preguntar y entonó las voces de los animales involucrados según las características que él mismo percibía. La lectura fue un éxito. Capítulo tras capítulo, todos pedían *uno más* y escuchaban atentamente a la vez que hacían comentarios tratando de anticiparse a la lectura.

Después, el maestro escribió en el pizarrón lo que los chicos le dictaron sobre cada personaje.

A la hora de copiar en el cuaderno lo que se había producido colectivamente, los alumnos más avanzados ayudaron a los otros. Ariel, por ejemplo, de Segundo Ciclo, ayudó a escribir a Juan, de Primer Ciclo y en proceso de alfabetización.

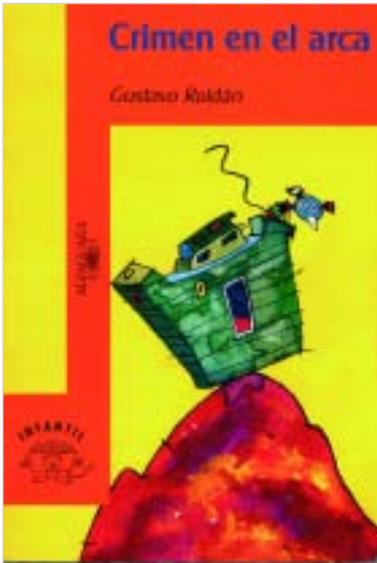
Conociendo al taborante

Más tarde, ya terminando el año, ese mismo grupo leyó *Crimen en el arca*, la novela de Gustavo Roldán (1996). El maestro leía por capítulos, a veces dos, a veces tres. Unos días, pedían más, otros se aburrían enseguida. La lectura era para todo el grupo. Como se leía de una semana para la otra, algunas cosas se olvidaban; se decidió entonces hacer un resumen entre todos de cada sesión de lectura. Había cosas que no se entendían: en el libro se hablaba de gallinas verdes y azules y de un animal que nadie conocía, el taborante. Algunos, a partir de los rústicos y graciosos dibujos de Gustavo Roldán (hijo), sostenían que se trataba de una mezcla de perro y zorro. A veces, las hipótesis de unos y otros



Taller de lectura en el marco del Programa Puentes Escolares.

diferían. Unos decían que se había equivocado con los nombres (era un *tiburonte*, decían); otros que era un invento. Todos estaban intrigados.



Crimen en el arca de Gustavo Roldán
© 1996, Alfaguara.

Finalmente se supo que al tiburante, en el arca de Noé, se lo habían comido los lobos. Los chicos más grandes dijeron que por eso hoy en día no conocemos a los tiburantes, porque se extinguieron hace mucho. Algunos de los más chicos insistían con el tiburante; pero la respuesta fue terminante: *si eran tiburantes, ¿para qué se habían subido al arca, si sabían nadar?*

Los tiburantes dieron que hablar a todos. Nadie se guardó de opinar (hasta el maestro dijo en un momento que los tiburantes le hacían acordar a los desaparecidos). Las opiniones e hipótesis de lectura fueron debatidas, contrastadas, defendidas y acusadas. Todos trabajaron juntos, desplegando su saber y su imaginación.

¿De qué signo sos?

Otras veces es posible trabajar en una misma actividad con niños de diferentes ciclos, si la propuesta se adapta a los distintos niveles. Para los más grandes, la propuesta se complejiza; para los más chicos, se facilita. En cuanto al rol del maestro y su relación con los alumnos, sabemos que unos actúan de manera más autónoma que otros; esto da lugar a que el maestro, si la tarea es compleja, pueda trabajar con los que más lo requieran.

Por ejemplo, una maestra, Silvia, trabajó con un juego de escritura que consistía en escribir un horóscopo de la siguiente manera:

Pueden hacerse cosas lindas si uno se concentra
 Insista en perfeccionarse
 Sea paciente
 Cuente hasta 10 si se pone nervioso
 Intégrese a su grupo de amigos
 Se va a sentir mejor

Los chicos de Segundo Ciclo trabajaron todos juntos en una mesa haciendo sus propios horóscopos o el de un amigo. Silvia se sentó con los más pequeños y recortó con ellos de algunas revistas los signos que les correspondían. Los niños en proceso de alfabetización buscaban dónde estaba su signo: *Acá no porque empieza como león* (leyendo donde decía *Leo* cuando buscaba *Piscis*). *Aries empieza con A*. Y pensaban y escribían con la maestra cómo era su amigo de Aries: *Voy a poner que es bueno y que come mucho*.

Cuando alguno de los más grandes terminaba, Silvia les hacía un nuevo desafío: los invitaba reescribir el texto de modo tal que en cada línea todas las palabras comenzaran con la misma letra (como puede verse en el ejemplo a continuación), o les proponía que se sumaran a la mesa de los chiquitos para ayudarlos en el reconocimiento de su signo.

Vimos tres experiencias donde la distribución del grupo fue diferente en cada caso. En la primera, trabajaron todos juntos y los chicos con menos experiencia en lectoescritura fueron ayudados por los más grandes. En la segunda, también trabajaban todos juntos, pero esta vez no hubo “ayudas” entre los de

Atento Al Amigo
Ríe Repentinamente
Ingiere Ilimitadamente
Es Elegante
Sabe Sumar

Primero y Segundo Ciclo, como en la anterior actividad, sino una tarea de intercambio donde todos se enriquecieron con la lectura de otro al confrontar hipótesis y opiniones. En el último caso, los chicos se dividieron en mesas de trabajo de acuerdo con edades y

competencias de trabajo, y recibieron una tarea diferenciada. Sin embargo, esto no implicó una falta de intercambio entre ellos, ya que los alumnos que terminaban eran invitados a sumarse a la mesa de los pequeños y al final de la tarea se realizó una puesta en común para que cada grupo (y cada niño) pudiera compartir con los demás lo que había hecho.

Retomemos ahora, a la luz de las experiencias, las dudas que planteamos al comienzo del apartado: ¿qué pasa en este compartir entre alumnos con diferentes competencias, de niños que ya saben escribir con otros a los que todavía les cuesta o recién se están animando a entrar al mundo de la escritura?

Las experiencias parecen hablar de un beneficio en el contacto entre chicos con diferentes saberes e incluso en diferentes etapas evolutivas. Si partimos de la realidad objetiva de las escuelas rurales, el plurigrado, podemos experimentar realizando, como en las actividades narradas, diferentes tipos de agrupamiento: a veces se agrupará por edad o aprendizajes realizados en la materia a trabajar, otras veces trabajarán todos juntos o también en grupos mezclados, donde chicos con diferentes experiencias puedan intercambiarlas y aprender entre ellos.

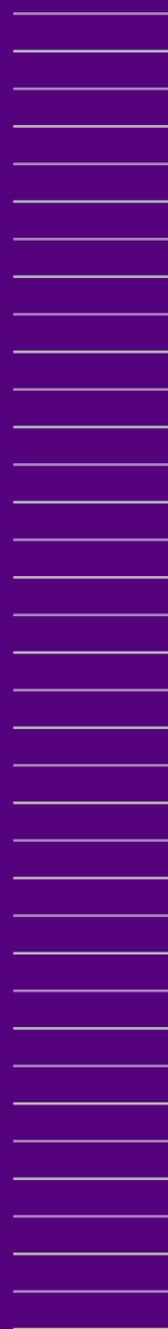
En relación con este tema, dos grandes psicólogos rusos, Lev Semenovich Vigotsky y su discípulo Luria, estudiaron el rol preponderante de la interacción social en el desarrollo cognitivo. El primero (Vigotsky, 1988) desarrolló el concepto conocido como **zona de desarrollo próximo** (ZDP): "La zona proximal de desarrollo es la distancia entre el nivel actual de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz".

De acuerdo con esta concepción, el aprendizaje pasa de ser una experiencia individual a ser un proceso social. El otro pasa a tener un rol fundamental

en el proceso educativo (y aquí resuenan las palabras de Freire y el maestro Iglesias: la interacción social como base del aprendizaje, la valorización de los saberes del otro...).

Este proceso social, la educación, es el que hemos decidido afrontar como maestros. Un desafío que nos lleva día a día a mejorar, a seguir alfabetizándonos, a través de la reflexión, del debate con nuestros colegas, del estudio, para seguir transitando la lectura de nuestro presente y la transformación de nuestro futuro.

4. Donde viven los libros. Biblioteca y escuela rural



Ya en el capítulo 4, recapitulemos.

Tenemos primero un remanso, un espejo de agua donde nos dimos un tiempo para mirarnos un rato y sumergirnos en la memoria, buscando la hilacha del entramado de nuestra historia de lectores; una historia armada con muchas voces, tantas que apenas podemos discernir de dónde ha venido qué. Voces leídas y escuchadas e inventadas también. Voces de escritores y de otros lectores y de quienes nos narraron alguna vez; todas voces que nos acompañaron y andan por ahí en distintos recodos de nuestras vidas y nuestras memorias. Nos hemos mirado como maestros lectores, en una historia personal de lectura que sigue haciéndose.

Tenemos también chicos, que han empezado a decodificar el mundo ya desde la cuna, a su manera cada vez; que siguen leyendo la vida y llegan a la escuela en busca de otras claves de lectura, para seguir leyendo, para poner en diálogo todas estas lecturas con las de sus pares y las de sus maestros.

Tenemos libros. De distintas clases. Con más o menos dibujos. Libros álbum. Libros de pura letra. Libros para escuchar. Libros a los que estirar la mano solos o acompañados. Libros para pasar la posta. Libros.

Y para todos ellos, tenemos bibliotecas.

Dice Beatriz Robledo (1994) que muchas veces se concibe a la biblioteca como una especie de depósito de libros, un armario para guardarlos y que "No es de extrañar, pues tradicionalmente la biblioteca ha sido un depósito de libros. El diccionario Larousse nos confirma este hecho con su definición: Biblioteca: Lugar donde se tienen libros ordenados para su lectura. Viene de dos vocablos griegos: *biblión*, libro, y *theké*, armario, o sea, depósito de libros".

Dice ella, también, que las bibliotecas deberían ser espacios vivos. Espacios donde los libros encuentren un lugar, pero no para descansar en estantes y cajas, en la ubicación precisa, inmóviles, solos, oscurecidos, inertes, sino para circular entre manos, respirar puertas afuera y recibir el brillo de la mirada que los recorre e interpela. Bibliotecas que no deben ser pensadas como armarios para guardar, sino quizás como espacios de puertas abiertas, vivibles, por donde se pueda transitar al encuentro con la lectura y no donde las puertas clausuren todo contacto con los libros.

Donde viven los libros

Carl Sagan, un autor estadounidense de divulgación científica y relatos de ciencia ficción, intentaba explicar la aparición de las bibliotecas del siguiente modo: después de que los genes agotaron su capacidad de guardar información necesaria para la supervivencia, se inventaron los cerebros; cuando el cerebro tampoco alcanzó, empezamos a guardar la información fuera de los cuerpos. Y enfatiza (Sagan, 1980): "Somos la única especie del planeta que ha inventado una memoria comunal que no está almacenada ni en nuestros genes ni en nuestros cerebros. El almacén de esta memoria se llama *biblioteca*".

Sabemos que la escritura no surgió con el hombre; que es un invento, que es histórica, que es una tecnología y que fue haciendo aparición durante la antigüedad para permitir el registro de transacciones comerciales y de todos aquellos datos a los que las comunidades asignaban un valor especial, el registro de sus relatos y el de su canto. Entre aquellas primeras muescas en las tablas de arcilla de los sumerios y la expansión creciente de internet como la utopía de una red informática donde sea posible archivarlo todo, habremos recorrido, seguramente, un largo camino; pero en cada uno de sus pasos puede reconocerse un mismo afán, el resguardo: plantar hoy una huella a la que otros, después, puedan hacer hablar para que dé testimonio de lo que en otro tiempo fue, y abra también puertas a lo que después será.

La escritura así concebida se transforma en una tecnología de la memoria.

Dicen que la Biblioteca de Alejandría llegó a acumular en su época de apogeo unos 700.000 manuscritos, que allí se planteó por primera vez rotundamente el problema de la conservación de los documentos, que los reyes hacían revisar cada barco que llegaba al puerto de Alejandría en busca de manuscritos originales para acrecentar el acervo de la gran Biblioteca de Alejandría... Tal era el afán de quienes atesoraban allí todo el saber disponible, que llegó a considerársela una de las maravillas del mundo. La historia de la Biblioteca de Alejandría representa hoy a la vez la utopía de poseer en un lugar la suma del conocimiento humano y, también, el terror de perderlo de golpe: numerosas crónicas documentan el incendio de la biblioteca y de la trágica pérdida del saber allí resguardado.



Recreación de la legendaria Biblioteca de Alejandría.

En su novela *Fahrenheit 451*, Ray Bradbury imaginó un mundo donde los bomberos, en lugar de apagar incendios, se dedicaban a extinguir libros. Había entonces una red de persecución y delación de aquellos que sucumbían a la tentación de acariciar las páginas de papel, de apoyar allí la vista, de oler la tinta, de recorrer las marcas y leer la escritura. Una vez descubiertos los libros y los lectores en sus escondites, eran arrojados a las llamas por los bomberos. Aquellos que lograban escapar del fuego debían huir de la

ciudad, recomponerse y organizarse para prestar sus cuerpos a la memoria; cada uno de ellos se convertía entonces en un libro (el que memorizaba), para guardarlo hasta que otros lo necesitaran. Toda una comunidad dedicada a la memoria y la conservación de libros que ya no estaban.

Ricardo Figuera/Proyecto Biblioclastas



Como en muchos lugares y en muchas épocas, en nuestro país también se quemaron libros considerados peligrosos. Por ejemplo, en 1980 se quemó toda la producción del Centro Editor de América Latina.

Tanto el gesto de la conservación como el de la destrucción de esa memoria se reiteran en la ficción y en los hechos históricos.

Alberto Manguel (2006), un estudioso de la lectura y su historia, cuenta en su libro *La biblioteca de noche* que, durante el dominio nazi en Europa, en el bosque de abedules de Birkenau funcionó una extensión del campo de exterminio de Auschwitz, y que allí había un bloque separado, construido especialmente para los niños, a los fines de la propaganda internacional, para convencer al mundo de que los judíos deportados al Este no eran asesinados. Mientras estuvo abierto, pasaron por allí unos 500 niños que convivían con “consejeros” en el llamado “campo familiar”. En ese lugar, en esas oscurísimas circunstancias que apenas podemos imaginarnos gracias a los relatos de los sobrevivientes, había, también, una biblioteca.

La biblioteca era minúscula: abarcaba ocho libros que incluían una *Breve historia del mundo*, de H. G. Wells, un libro de texto escolar ruso y una prueba de geometría analítica. En una o dos ocasiones, un prisionero de otro campo logró ingresar un nuevo libro de contrabando, de modo que la cantidad de unidades aumentó a nueve o diez. Por las noches, se guardaban los libros con otros bienes de valor como medicamentos y raciones de comida, en la pequeña habitación del niño de más edad del bloque. Una de las niñas se encargaba de ocultar los libros en un lugar diferente cada vez. Irónicamente, aquellos que estaban prohibidos en todo el Reich (los de H. G. Wells, por ejemplo) podían encontrarse en las bibliotecas de los campos de concentración. Ocho o diez libros conformaban la colección física de la Biblioteca Infantil de Birkenau, pero había otros que solo circulaban de boca en boca. Cuando lograban evitar la vigilancia, los consejeros recitaban a los niños libros que ellos mismos habían aprendido de memoria en otros tiempos, turnándose para que diferentes consejeros “leyeran” a diferentes niños cada vez: esta rotación se conocía como “intercambio de libros en la biblioteca”.

Resulta estremecedora y terriblemente potente esta concepción de biblioteca, en la que la memoria que el libro resguarda se considera tan preciosa que

las personas prestan su propio cuerpo para garantizar la perdurabilidad de esa memoria, incluso cuando no saben siquiera si los cuerpos sobrevivirán. La biblioteca son allí las voces, la posta, el intercambio; cada libro recupera existencia mientras las voces lo sostienen.



Imágenes de la película *Fahrenheit 451*, de F. Truffaut (1966).

¿Qué es entonces una biblioteca? ¿Un almacén donde depositan sus datos un montón de cerebros cansados? ¿Un edificio que puede quemarse? ¿Un conjunto de libros donde se deposita el saber que consideramos más valioso? ¿Unos cuerpos que resguardan ese saber cuando los libros corren peligro? ¿Unas voces que en la oscuridad del terror comparten palabras, donde se confunden libros y cuerpos? ¿Una máquina del tiempo para buscar palabras de otras épocas, para enviar al futuro las páginas que harán falta más tarde?

Una biblioteca es sin duda todo eso: un lugar donde guardamos los libros, donde nos encontramos con ellos, donde los compartimos, donde les damos voz. Un lugar donde viven los libros.



Intenten recordar la primera biblioteca a la que concurren o alguna otra que les haya causado una especial impresión (buena o mala). Cierren los ojos y traten de volver a ver ese lugar; descríbanlo. ¿Cómo era el bibliotecario o bibliotecaria que los atendía? ¿Recuerdan algún libro leído allí, o

algún libro que la biblioteca les haya prestado y hayan leído en otro lugar? Traten de escribir la mayor cantidad posible de detalles sobre ese recuerdo para poder compartirlo en la reunión de escuelas del agrupamiento.

El problema del laberinto

Cuenta Adriana, una docente de Buenos Aires, en su autobiografía lectora: *Cuando leí por primera vez Fahrenheit 451 me acuerdo que no me gustó mucho esa especie de final feliz utópico donde unas personas que adoraban los libros se escapaban a la foresta a resguardarlos de otras personas que se ensañaban en quemarlos porque preferían ver televisión.*

No me gustó ese final porque a mí me gustaba la televisión, y me gustaban los libros, y no veía inconveniente en usar unos y otros.

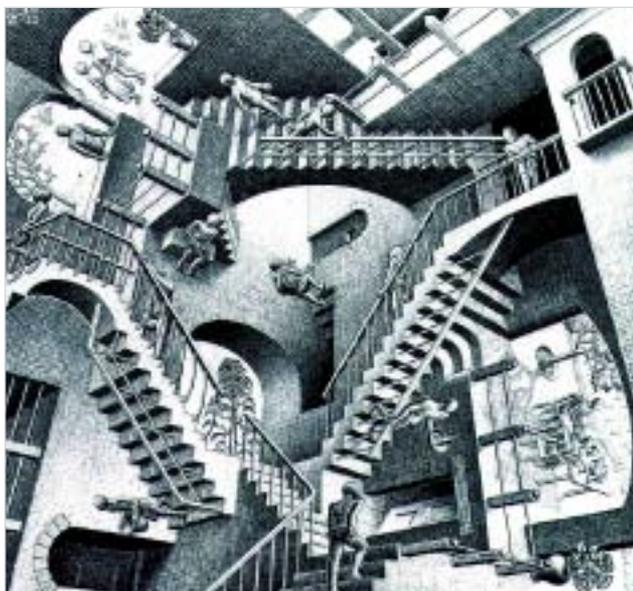
Pero había además otra razón. No terminaba de entender cómo irían otros a hacer uso de esos libros que unos habían memorizado. ¿Cómo se lee un libro que otro te recita de comienzo a fin? ¿Cómo volvés atrás la página y revisás lo que te perdiste? ¿Y si el libro que querés leer lo memorizó uno que en ese momento está de vacaciones? Y aunque vivan siempre todos juntos, ¿cómo se hace para leer un libro si quien lo memorizó justo está en el baño, o durmiendo, o cenando? Me parecía que la solución de Bradbury no alcanzaba.

El problema que se plantea en este relato no es ya tanto cómo resguardar los libros, sino cómo alcanzarlos en el lugar donde se encuentren. Porque sucede a veces, como seguramente habrán experimentado, que alguien guarda tan bien las cosas que después no las encontramos nunca. Y a veces, el orden conspira precisamente para que no las encontremos.

En la novela *El nombre de la rosa*, de Umberto Eco, que fue llevada al cine con el mismo nombre, por el director Jean Jacques Annaud, sucede precisamente eso.

La trama gira en torno a una serie de asesinatos de monjes en un monasterio de la Edad Media. Un monje, que justo estaba por allí de visita con su aprendiz, asume la investigación del caso y se convierte en el detective de este policial de enigma. Descubre entonces que todas las muertes están hilvanadas

por un libro: un volumen perdido que Aristóteles le habría dedicado a la risa, y que el bibliotecario, engegucido por la voluntad de disciplinar a la congregación (y por lo tanto bastante enemistado con la posibilidad de hacerle un lugar a la risa en su biblioteca y su monasterio), protegía más allá de la vida y la muerte. El detective sucumbe entonces a la tentación de consultar ese libro y quiere ir a buscarlo más allá de la puerta que restringe el paso del taller de copiado al lugar donde se almacenan los libros. Como no encuentra la llave, sortea un intrincado pasadizo secreto que desemboca en la biblioteca. Finalmente, sale del pasadizo. Y lo que ve es algo parecido a esto:



Relatividad, de M. C. Escher (1953).

Y que resuena así.

El universo (que otros llaman la Biblioteca) se compone de un número indefinido, y tal vez infinito, de galerías hexagonales, con vastos pozos de ventilación en el medio, cercados de barandas bajísimas. Desde

cualquier hexágono, se ven los pisos inferiores y superiores: interminablemente. La distribución de las galerías es invariable. Veinte anaqueles, a cinco largos anaqueles por lado, cubren todos los lados menos dos; su altura, que es la de los pisos, excede apenas la de un bibliotecario normal. Una de las caras libres da a un angosto zaguán, que desemboca en otra galería, idéntica a la primera y a todas. A izquierda y derecha del zaguán hay dos gabinetes minúsculos. Uno permite dormir de pie; otro, satisfacer las necesidades finales. Por ahí pasa la escalera espiral, que se abisma y se eleva hacia lo remoto. En el zaguán hay un espejo, que fielmente duplica las apariencias. Los hombres suelen inferir de ese espejo que la Biblioteca no es infinita (si lo fuera realmente ¿a qué esa duplicación ilusoria?); yo prefiero soñar que las superficies bruñidas figuran y prometen el infinito... La luz procede de unas frutas esféricas que llevan el nombre de lámparas. Hay dos en cada hexágono: transversales. La luz que emiten es insuficiente, incesante.

Como todos los hombres de la Biblioteca, he viajado en mi juventud; he peregrinado en busca de un libro, acaso del catálogo de catálogos; ahora que mis ojos casi no pueden descifrar lo que escribo, me preparo a morir a unas pocas leguas del hexágono en que nació. Muerto, no faltarán manos piadosas que me tiren por la baranda; mi sepultura será el aire insondable; mi cuerpo se hundirá largamente y se corromperá y disolverá en el viento engendrado por la caída, que es infinita. Yo afirmo que la Biblioteca es interminable.¹⁶

A pesar de eso, gracias a la anotación que uno de los monjes asesinados había hecho, el detective descifra la ubicación exacta y logra dar con el libro sobre la risa, cuyas páginas había envenenado el bibliotecario para que nadie sobreviviera a esa lectura. Pero, como no podía ser de otro modo, cuando finalmente el detective llega al estante señalado, encuentra al bibliotecario ciego que, sabiéndose vencido, está engullendo las páginas del libro.

¹⁶ J. L. Borges, "La biblioteca de Babel" (1941). En el prólogo a *El nombre de la rosa*, Eco manifiesta que la lectura de los textos de Borges ha tenido efecto en su novela.



Fotograma de la película *El nombre de la rosa*, de J. J. Annaud (1986).

¿Cómo llegamos de *Fahrenheit 451* hasta el malvado bibliotecario bibliófago?

Hablábamos del orden, que muchas veces conspira para que no encontremos las cosas. De los libros tan bien guardados que nunca se leen, que se ahogan en los estantes.

Por otro lado, en la biblioteca que imagina Borges (y en la cual se inspira Eco para idear la que aparece en su novela), el problema no era un bibliotecario custodiando la salida de los libros ni una puerta trancada o un armario bien cerrado. En "La biblioteca de Babel" el universo todo es una biblioteca, tan pero tan grande, tan laberíntica, que es posible morir antes de dar con el volumen que se busca.

El problema, entonces, ya no es la preservación de los libros, sino cómo salirles al encuentro. El problema, sin más prefacio, es la cuestión de la **organización de la biblioteca**, que tantos dolores de cabeza les da a quienes deben tomar decisiones acerca de ella.

Porque la organización de la biblioteca tiene ese doble filo: puede ser la clave que garantice encontrar los libros que buscamos o puede ser la mejor manera de perderlos para siempre. Y eso aunque no contemos con la presencia del malvado bibliotecario bibliófago.

Muchas veces al catalogar libros se toman decisiones que pueden involuntariamente poner barreras entre los libros y sus lectores.

Si, por ejemplo, quiero que los chicos que se están iniciando en la lectura puedan encontrar libros que logren abordar solos, y pego en esos libros un cartel que diga *a partir de los seis años*; puede suceder que un chico de trece que está dando sus primeros pasos en la alfabetización se aparte de esa etiqueta y en consecuencia se pierda un material riquísimo que podría de otro modo ofrecerle generosamente sus páginas.

Si queremos que la biblioteca se ofrezca como una ocasión para la lectura, es necesario que todos sus componentes estén al servicio de esa meta.

Que el modo en que organicemos los libros despierte curiosidades y no levante barreras, oriente búsquedas y no las desanime, que el catálogo sea una brújula en ese viaje y no la bruma que lo desoriente.

Que el lugar donde ubiquemos los libros esté cerca de los lectores, chicos y grandes. Que los estantes se abran a ellos generosamente, que estén literalmente a la altura de quienes puedan querer alcanzarlos. Que los muebles reserven espacios de exhibición para que la tentación atraiga las manos inquietas.

Que los bibliotecarios (maestros o chicos o ambos) inviten a otros lectores a probar los libros, en vez de atragantarse solos en la oscuridad de sus armarios cerrados.

 Pensemos: ¿qué espacio se reserva en nuestra escuela a los libros? ¿Dónde los ubicamos? ¿En qué momentos los usamos? ¿Nos resulta práctica esa ubicación de los libros? ¿En qué medida podríamos mejorarla teniendo en cuenta nuestro deseo de ofrecer a chicos y grandes una ocasión para la lectura? ¿Se les ocurre algún cambio en la disposición de los muebles o estantes que pudiera hacer más cómodo y atractivo el espacio para leer en la escuela?

 Compartir preocupaciones en las charlas con los compañeros ayuda a idear mejores soluciones. Los invitamos a que, en la reunión de agrupamiento entre escuelas de la zona, compartan ideas, planteen los problemas que hallaron en cuanto al espacio dedicado a los libros y la lectura en su escuela y pongan a prueba las soluciones que vislumbran.

Un montón de libros

La imagen del laberinto es útil para pensar las repercusiones de la manera en que se organizan los libros en una biblioteca (ya que será esa organización la que le dé el estatuto de biblioteca a la pila de libros) por dos razones.

La primera: es necesario organizar de algún modo los materiales¹⁷ para no perdernos en el laberinto antes de alcanzar lo que buscábamos. Para ello hará falta pen-

¹⁷ Porque la biblioteca reúne en realidad diferentes tipos de materiales, en diversos soportes, y no exclusivamente libros.

sar una clasificación y una catalogación que permitan recuperar esos materiales cuando los necesitemos, una especie de brújula que oriente las búsquedas posibles.

La segunda: es importante que esa clasificación y esa catalogación no construyan compartimientos estancos, que sean flexibles y habiliten pasadizos (como los que suele haber en los laberintos) que puedan también propiciar el encuentro con lo inesperado.

Ahora bien, ¿en qué consiste esa clasificación?

Si consultamos las fuentes técnicas de biblioteconomía, veremos que existen dos sistemas de clasificación de las bibliotecas en uso: la Clasificación Decimal Dewey y la Clasificación Decimal Universal (CDU), que imaginan la totalidad de los temas posibles de abarcar en una biblioteca como algo clasificable en diez ramas, cada una de las cuales lleva un número.¹⁸

Cada rama se subdivide a su vez en otras que brindan mayor exactitud a la clasificación, en una especie de ramificación de conjuntos y subconjuntos ordenada con precisión. Cualquier bibliotecario al que consultemos puede dar fe de la complejidad de decidir en qué enclave de ese árbol debería ser colocado cada libro. Por eso, además de la clasificación en esas diez ramas con todas sus subramas, los sistemas de las bibliotecas prevén modos alternativos de acceder al material deseado, diferentes tipos de búsquedas, etcétera.

Ahora bien, estos sistemas de clasificación no son leyes de aplicación universal, aunque se propongan utópicamente¹⁹ como tales. La clasificación de los materiales con los cuales vamos a trabajar en la escuela depende estrictamen-

¹⁸ “Estos dos sistemas de clasificación de carácter enciclopédico, que abarcan todos los ámbitos del saber, tienen codificaciones similares; ambos utilizan un código numérico decimal que subdivide el conjunto de las nociones que son objeto de la clasificación en 10 grandes clases, de 0 a 9, cada una de las cuales se subdivide en diez subclases de dos cifras que son, a su vez, divisibles en 10 subclases que se codifican con tres cifras y así sucesivamente. Estas clasificaciones van, pues, de lo general a lo particular según el principio siguiente, cuantas más cifras contenga el índice numérico, más preciso es el tema. [...] La CDU divide el conocimiento humano en 10 disciplinas fundamentales; la distribución entre las clases se hace, pues, según dichas disciplinas y no por temas. Por consiguiente, *ningún código está previsto para expresar un tema en sí mismo; hay tantos como puntos de vista disciplinares* según los que el tema pueda ser abordado” (Jordi, 1998; el destacado es nuestro).

¹⁹ La idea que subyace en este tipo de sistema de clasificación se revela tan utópica como lo fue el ambicioso proyecto de las enciclopedias del período de la Ilustración, que pretendían reunir en una obra bajo estricto orden alfabético la suma del saber humano.

Dewey	CDU
0 Obras generales	0 Obras generales
1 Filosofía	1 Filosofía
2 Religión	2 Religión
3 Ciencias sociales	3 Ciencias sociales
4 Lengua	4 (Vacía)
5 Ciencias puras	5 Ciencias exactas y naturales
6 Ciencias aplicadas	6 Ciencias aplicadas
7 Arte, deporte, ocio	7 Arte. Música. Deportes. Espectáculos
8 Literatura	8 Literatura. Lingüística
9 Geografía. Historia	9 Geografía. Historia ²⁰

te de las necesidades de la escuela. La biblioteca escolar es un recurso pedagógico, un espacio con libros que debe estar en relación con los objetivos de aprendizaje, de promoción de la lectura y de inserción cultural en la comunidad que cada escuela se plantee. Por eso dice Guillermo Castán, un profesor español que desde su práctica docente se ha puesto a pensar acerca de la problemática de las bibliotecas escolares: “La biblioteconomía puede establecer el ‘suelo’, pero no el ‘techo’ de las bibliotecas escolares” (Castán, 2002).

Cada escuela, por lo tanto, deberá buscar el mejor modo de organizar su biblioteca. Catherine Jordi, por ejemplo, en su libro sobre bibliotecas escolares (Jordi, 1998), propone que en lugar de clasificar los libros de literatura teniendo en cuenta el país de origen del autor, se clasifiquen siguiendo un criterio de género.²¹

²⁰ “La clase 4 se dedicó primero a la Lingüística, pero en una reestructuración posterior quedó vacía. Mientras se decide su contenido (en foros internacionales, pues la CDU es una norma implantada en todo el mundo) la clase 4 puede contener una sección local, es decir, un conjunto de documentos sobre temas diversos, pero referidos siempre al municipio o provincia donde radique la biblioteca” (Jordi, 1998). Más allá de las precisiones del caso, queda claro en este tipo de usos y aclaraciones que la misma clasificación necesita en cada caso adaptarse a los criterios propios de la comunidad lectora a la que atiende.

²¹ El concepto de género, a grandes rasgos, alude a las características comunes de construcción que presentan varios textos y que nos permiten reconocerlos como miembros de una

A	para los álbumes y libros ilustrados
C	para los cuentos
CF	para las obras de ciencia ficción
N	para las novelas
P	para las recopilaciones de poemas, rimas y canciones
T	para las piezas teatrales
TBO	para los tebeos (historietas o cómics)

Si analizamos esta clasificación, queda claro, por ejemplo, que resultará útil para una biblioteca donde abunden las obras de ciencia ficción. Pero si en mi escuela no nos interesa especialmente la ciencia ficción, y tenemos en cambio un interés particular por los cuentos maravillosos o por los relatos policiales o por las novelas históricas, seguramente el fondo bibliográfico de que dispongamos será diferente, y también la clasificación que armemos. En otras escuelas, pueden considerar que el criterio de edad o el de ciclo son válidos para la organización de los libros de literatura dentro de la biblioteca. Veamos lo que tiene para decir sobre la clasificación de las bibliotecas escolares Marta Polimeni, una maestra bibliotecaria, en su trabajo "Escuela Primaria. Recreo".

En este ámbito, en el que se encuentran libros y chicos, y mientras que una está distraída, o se hace la distraída para observar sin entrome-

misma clase. Apoyándose en parte en la retórica clásica, los manuales escolares suelen admitir una división genérica en tres grandes clases para los textos literarios: la narrativa, la poesía y el teatro. Son los tradicionalmente denominados *géneros literarios*. Pero el policial o la ciencia ficción, por ejemplo, son géneros de la narrativa que saltan las barreras de la literatura y se introducen en el cine, en la televisión, en los radioteatros, etc. La literatura suele trabajar además en el cruce de estas fronteras de géneros. Encontramos así poemas épicos que, escritos en verso, narran historias, o libros álbum que incorporan elementos de las historietas y de los relatos policiales cinematográficos. En esta concepción ampliada, los géneros literarios son pensados como matrices de producción de relatos que pueden combinarse, que potencian la lectura (porque nos permiten acercarnos de distintos modos a los textos y entretenerlos con otras lecturas hechas), y que potencian la escritura (ya que se proponen como modelos en los cuales es posible apoyarse para jugar creativamente en la construcción de relatos, por ejemplo).

terse, suceden escenas maravillosas, una de ellas es esa, no por cotidiana menos especial, en la que alguien pide, y me comprometo a prestárselo, un libro de poesía. Hay lectores que leen para sí mismos en voz alta. Otros que leen en conjunto, por lo que el libro es puesto en el piso para ser rodeado entre varios. Se escuchan risas al mismo tiempo que otro, muy concentrado, lee lo suyo. Tironean entre dos del mismo libro que milagrosamente resiste sin desarmarse, a veces. Alguien pide ayuda diciendo *¿Me lees?* Se ve a un lector rodeado de varios libros que revisa alternadamente porque los está probando. Alguien esconde un ejemplar en un lugar insólito para tenerlo disponible para sí cuando desee.

Todos han hecho o están haciendo su elección y es muy difícil generalizar los por qué sucede ese encuentro, ese casi amor a primera vista que terminará, según el caso, en romance o desilusión. Por las ilustraciones, por la letra grande, por el título, por la colección ya conocida, por el personaje, porque es finito o porque es gordo, por el formato, porque otro se lo recomendó o, cuando son lectores más experimentados, también por el autor. Mientras tanto trato, de diversas maneras, de proponer u ofrecer para abrir el espectro de posibilidades.



De recreo en la biblioteca.

Si bien en esta biblioteca hay materiales de todas clases, del 0 al 9 y todas sus combinaciones según las tablas de clasificación bibliotecológicas, tiene un lugar muy importante la Literatura infantil, es el que le fuimos dando, convencidos y comprometidos.

[...] Si se lee más o menos de la misma manera, lo que no significa leer lo mismo aunque sea el mismo texto, y se escribe también más o menos de la misma manera la literatura infantil y la otra, para adultos; ¿por qué si analizamos lo paratextual en un libro infantil solemos encontrarnos con clasificaciones diversas que serían impensables en otros libros y que en vez de invitar, de proponer, ponen límites? A esta altura podría elaborarse una verdadera taxonomía literaria infantil. Dichas clasificaciones emanan de distintos aspectos, tomándose como el más utilizado el de la franja de edad a que están supuestamente destinados los libros.

Sería absurdo pensar que una novela pudiera tener en la contratapa una recomendación como: *A partir de los 30 años* o *Para mayores de 60 años*, pero no nos lo parece cuando aparece en un libro para niños.

En realidad esta advertencia está destinada al mediador, y no directamente al lector, porque este no la necesita. Nada dice que a los diez años no pueda leer el mismo libro que a los seis y, por qué no, al revés, si además tenemos en cuenta que puede contar con nuestra voz (además, a los 30 o a los 60 también de ese libro se puede disfrutar enormemente). A los chicos solo hay que dejarlos estar entre los libros y, simplemente, ellos eligen. Claro que, a veces, se sienten condicionados por las marcas de tapa y desisten antes de abordar el libro pensando que si dice que no es para ellos...

Ya sabemos a través de la historia de la literatura infantil cómo los chicos se fueron apropiando de textos que no fueron creados (narrados oralmente o escritos) para ellos o, al contrario, cuántos otros son leídos o releídos por los adultos. ¿Cuántas preocupaciones trajo *Caperucita Roja*? ¿Para qué edad serán Verne o las historietas de Quino? *Alicia* de Carroll siempre ha tenido también lectores adultos. Relatos de Cortázar o de Poe, por dar algunos ejemplos, también, a veces, se leen en la escuela primaria.

[...] Otros recursos, además del de la edad, se utilizan para diferenciar a los niños; por ejemplo, su nivel de competencia lectora relacionado casi directamente con el grado o año escolar que cursan. Así aparecen los libros para, por ejemplo, *Primeros lectores*, o *Para primer año E.G.B.*, *Para Segundo año E.G.B.*, y así sucesivamente.

¿Qué diríamos si encontráramos un libro de poemas de, por ejemplo, Oliverio Girondo, que dijera en algún recuadrillo de la tapa: *Para los que tienen nivel terciario completo*? Las editoriales, para satisfacer la demanda, buscan hacer coincidir a la Literatura con la escuela, y la ofrecen en formatos que forzosamente la adecuan; es lógico, es parte de su marketing. Entonces aparecen los catálogos incluyendo cuadros de doble entrada con largas tiras de títulos que se entrecruzan con listas de número de año escolar, o de contenidos, o de ejes transversales. Así, por ejemplo ¿se podría seleccionar un libro de cuentos de Ema Wolf porque abarca los siguientes contenidos: amistad, animales, autorrealización, ecología, educación, familia, humor, ingenio, respeto, ternura, tolerancia (sic)? Seguramente el lector no haría una elección en este sentido; pero se enfrenta a los que eligen para él y luego leen con él y aprovechan ese producto que tan bien viene para tratar algunos temas y, como si fuese para lo que hubieran nacido esos cuentos, se termina acorralando la multiplicidad de sentidos a lo previsto desde la oferta editorial para la supuesta necesidad escolar.

En un párrafo de su texto, Marta Polimeni enumera algunos criterios por los cuales los chicos, según ha visto ella durante su práctica, eligen los libros que leen en los recreos o que piden en préstamo para leer fuera de la escuela: "Por las ilustraciones, por la letra grande, por el título, por la colección ya conocida, por el personaje, porque es finito o porque es gordo, por el formato, porque otro se lo recomendó o [...] también por el autor".

Si cuando se lee se traza un recorrido, se teje una red de textos, se dibujan continuidades entre los distintos textos que vamos abordando, es comprensible que en cada intersección de caminos, en cada nudo de esa red, en cada texto ya leído, busquemos alguna marca que nos dé la pauta de hacia dónde sería mejor seguir.

–*Para una nena a la que le gustan mucho las canciones de cuna, ¿qué le llevo?*

–*Acabo de terminar Simbad, el marino y me gustó mucho; ¿qué puedo leer ahora?*

–*¿Tenemos alguno de misterio?*

–¿No habrá otro de Ema Wolf?

–¿Dónde puedo averiguar qué pasó en Egipto después de las pirámides?

Todos estos pedidos pueden escucharse en el ámbito de la biblioteca, y dan cuenta de criterios de selección reales, válidos, vivos, sobre los cuales cada lector toma la decisión de ir trazando su huella. Si acordamos que la escuela y su biblioteca son el ámbito privilegiado de la promoción de la lectura, el ordenamiento de los libros que en ella se haga debería dar cuenta de todos y cada uno de esos criterios, traducirlos de algún modo, darles lugar.

En cuanto a la clasificación por edades, parece haber razones para poner en duda su utilidad en varios casos. El aula plurigrado, por ejemplo, donde conviven alumnos de diversas edades que transitan distintos grados de su escolaridad, parece un espacio propicio para poner en cuestión la productividad de esa clasificación. En un taller de lectura para chicos y adolescentes que se realizó en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires, se asignó una tarea diferenciada a los niños más pequeños, mientras los mayores compartían relatos de ánimas y aparecidos con el objetivo de armar un catálogo de seres sobrenaturales de la zona. Pero los más chicos demostraron tal interés en la tarea de los grandes, que resultó claramente mucho más enriquecedor para todos en la clase habilitar la posibilidad de que los niños se sumaran al espacio en que los mayores compartían relatos y pensar modos en que pudieran recuperar esa experiencia y ponerla en diálogo con los aprendizajes propios de su grado. ¿Qué mejor que aprovechar un objeto incandescente, donde se proyecta el deseo de grandes y chicos, para dar pie al diálogo y a la construcción conjunta del conocimiento?

La biblioteca escolar puede aportar un enorme potencial para propiciar esos encuentros entre libros, chicos y grandes. Resuenan aquí nuevamente las palabras de la maestra bibliotecaria: “Hay lectores que leen para sí mismos en voz alta. Otros que leen en conjunto, por lo que el libro es puesto en el piso para ser rodeado entre varios. Se escuchan risas al mismo tiempo que otro, muy concentrado, lee lo suyo”.

 Revise la organización de sus bibliotecas. Cuando busca un material en ellas, ¿es fácil ubicarlo? ¿Y si lo busca uno de los chicos? ¿Cuál es el procedimiento que usan normalmente? ¿Resulta propicio para la tarea de pro-

moción de la lectura? Identifique ventajas y desventajas de la organización actual de su biblioteca escolar.

 Busque en la biblioteca de la escuela un libro que pueda pensarse como *objeto incandescente, donde se proyecta el deseo de grandes y chicos*. Cuente algunas experiencias que lo demuestren. Elija ese u otro libro o material de la biblioteca y piense cómo lo propondría a Primero y Segundo Ciclo, y cómo abordaría después ese mismo material por separado, considerando los aprendizajes propios de cada ciclo.

Un espacio de lectura

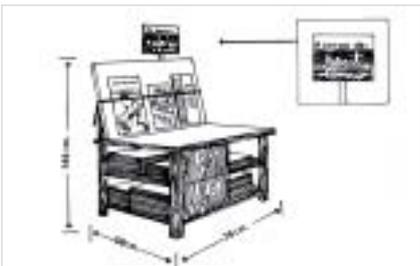
Hacerles lugar a los lectores significa también tener en cuenta el espacio en que se desarrollarán las actividades de lectura. La decisión de ubicar determinados libros en estantes más altos o más bajos, la decisión de habilitar espacios cómodos para compartir la lectura entre muchos, o también espacios donde se pueda leer bajito, para uno mismo, y oírse fuerte y claro, son claves de una estrategia de promoción de la lectura, y encuentran en la movilidad propia del aula del plurigrado un ámbito ideal.

El maestro Luis Iglesias, a quien nos referimos en el capítulo anterior, daba gran importancia al mobiliario en que se disponía la colección de libros y revistas del aula plurigrado. Leamos algunas de sus apreciaciones sobre la biblioteca en la escuela rural (Iglesias, 1995).

La Mesa de revistas en una escuela rural, sin duda es indispensable. Su importante función es bien clara: dar al niño de campo la oportunidad de tener en sus manos dentro y fuera de la escuela con una segura continuidad, las publicaciones periódicas que en la ciudad leen sus compañeros de la misma edad, sin excluir a los más necesitados. Así enunciado, pareciera que ese objetivo es de alcances reducidos, y tal vez insignificantes; pero quienes conocen la realidad campesina y sus carencias, saben muy bien a qué importantísimas exigencias de la infancia está dirigido. [...]

No se trata aquí solamente de las revistas escolares [...]; en nuestra Mesa, se ofrecen todas las que indiscutiblemente interesan a los niños, tengan o no material informativo como lo tienen aquellas. Y como no podía ser de otra manera, los ávidos lectores eligen casi siempre en una misma zona: aquella donde la acción, la aventura, prometen hermosos momentos al vuelo imaginativo. Sin fantasía ni fabulación, el hombre nunca llegaría a ser un gigante, sin lugar a dudas; por eso la mesa de revistas de imaginación en la escuela rural deja de ser un centro de actividades insignificantes para serlo de proyecciones trascendentes.

[...] La “Biblioteca menor”, para los más chicos, es como un escaparate que ofrece su mercadería al público exponiendo las tapas polí cromas de los cuadernillos y libros. A su alrededor se forman grupos bullidosos de lectores atraídos y atrapados por esa abundancia de imágenes de vivo colorido que se les ofrece sin restricción alguna. A los niños les gusta –¿quién no lo sabe?– elegir los libros por las tapas y las ilustraciones;²² con ello están delineando el tipo de mueble que necesita la biblioteca infantil. Verlo todo con sus ojos, dar vuelta y rebuscar todo con sus manos son condiciones que es necesario respetar si de veras se piensa en la formación del niño lector.



Luis F. Iglesias (1995), *La escuela rural unitaria. Fermentario para una pedagogía creadora*, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.

²² Uno podría pensar en este punto: ¿solo a los niños? Las tapas y las ilustraciones de los libros son los elementos que primero vemos en ellos y en muchos casos son incluso parte del modo en que el libro “dice” lo que dice. Un buen abordaje de *Animalario universal del profesor Revillod*, por ejemplo, no podría prescindir de la lectura exhaustiva de todos los elementos de su paratexto (tapa, contratapa, portadas, etc.).

Porque los muebles de la biblioteca, como dice Beatriz Robledo (1994), no deberían encerrar a los libros, sino ofrecerlos a sus lectores.

Pero el hecho de que los muebles y su disposición necesiten ser tenidos en cuenta para promover el acercamiento de los chicos a los libros no significa que allí, donde los medios económicos para contar con un mobiliario adecuado sean escasos, no se pueda apostar a la posibilidad de construir un espacio que invite a la lectura. Muchos bibliotecarios saben esto y ponen en juego estrategias para que los chicos se sientan más próximos a los libros. Una bibliotecaria en Entre Ríos, en una escena que se repetirá seguramente con otros docentes, otros chicos, en otras provincias, saca la biblioteca al recreo los días en que hace buen tiempo. Extiende entonces en el área de recreo un mantel, despliega los libros que normalmente se guardan en un armario estrecho, y convoca a los chicos a manipularlos y leer. Dice quien cuenta esta historia que los días en que sale la biblioteca del armario logra tal convocatoria, que ni falta hace que alguien cuide el recreo.

Entre un mantel en el suelo y unos muebles especialmente diseñados, hay muchísimas opciones que cada escuela podrá explorar, según sus necesidades, según el espacio edilicio que pueda y decida dedicar a los libros y según los usos que la comunidad haga de esos libros.

Lo que resulta claro es que el aula plurigrado cuenta con una ventaja esencial con respecto a otras escuelas donde la biblioteca pueda quedar más lejos del aula: aquí los libros están al alcance de la mano. Y esto no es un dato menor en contextos donde los libros pueden percibirse simbólicamente como ajenos, extraños, alejados de la propia experiencia y, por lo tanto, parecen lejanos o a veces, incluso, inaccesibles. La cercanía de los libros respecto del aula puede además promover el desarrollo de cierta autonomía en los chicos que viven en ella el aprendizaje a diario, que pueden levantarse a buscar diccionarios, revistas o libros que el tema o la actividad desarrollados en el momento les trae a la memoria. Esta actividad puede también ser promovida. Podemos reservar ciertos momentos para pedirles a los chicos que recorran la biblioteca en busca de material que puedan relacionar con aquello que se esté trabajando en el aula. Esta tarea pone en juego un tipo de actividad que todo lector lleva a cabo: el recorrido de un circuito de libros a partir de un interés en particular, el salto de lo que estoy leyendo a lo que voy a leer más adelante; y tiene también la ventaja de plasmar en la actividad concreta del aula la idea de que

los saberes y los textos se entraman en una red que intenta atrapar lo real de manera conjunta, idea que los libros de texto, con sus compartimientos entre materias o áreas curriculares, con sus divisiones estrictas entre destinatarios de uno u otro grado, no suelen interpretar con facilidad. En ese sentido, la biblioteca puede ser también una herramienta con potencial en el desarrollo de estrategias de reagrupamiento dentro del aula rural plurigrado.

Del mismo modo que, en la apelación a diferentes materiales de lectura, la realidad se visualiza como una construcción compleja a la que es posible acceder desde distintas miradas disciplinares, se puede pensar en estrategias de lectura conjunta donde participen chicos de distintas edades y con inserción en distintos grados o ciclos, cuyas miradas particulares, desde sus experiencias particulares, contribuyan a la construcción de conocimiento sobre algún aspecto del tema que se está estudiando en el aula. La lectura de literatura²³ puede tomarse aquí como un modelo a trasladar a la lectura de otros tipos de materiales.

Imaginemos un ejemplo. Supongamos que se trata de abordar el tema del movimiento de rotación y traslación de la Tierra. Un recorrido por la biblioteca siguiendo esta cuestión puede arrojar materiales tan diversos como un par de tomos de una enciclopedia, un fragmento de algún libro donde se cuente la historia de Copérnico, el relato del mito grecorromano del carro solar en el cual Apolo surcaba los cielos, poemas o canciones vinculados con el cambio de estaciones y un libro de astronomía, entre otros. Al mismo tiempo, el abordaje de la lectura de estos materiales por chicos de diversas edades y trayectos escolares (sencillamente: por chicos con diversas experiencias), seguramente redundará en aportes de observaciones sobre la naturaleza que hayan hecho, sobre relatos que acerca de ella se construyen en la zona, y muchísimo más, observacio-

²³ En las páginas precedentes puede rastrearse un modo de lectura de literatura en el que se concibe la lectura como diálogo entre texto y lector y la actividad lectora se entiende como construcción de sentido, que puede realizarse también colectivamente y siempre vinculada con las experiencias de los lectores, experiencias desde las cuales los lectores somos capaces de leerlo todo: la literatura, los diferentes tipos de textos de información y la realidad que nos rodea. Desde esta perspectiva, la situación de lectura compartida enriquece esa construcción de sentido, en tanto el diálogo se establece entre el texto y las diversas experiencias vitales de quienes participan de esa escena de lectura, que a la vez encuentran en esa situación la ocasión de alzar su voz e intervenir activamente en el proceso de lectura, construyendo un lazo vivo con el libro y su comunidad de lectores.

nes todas que vendrán a enriquecer el trabajo del aula entera en torno a este tema. En ese sentido, el aula plurigrado permite saltar la barrera entre grados y ciclos para que los chicos dialoguen en la construcción de sus aprendizajes; y aun cuando desde cada trayecto necesiten focalizar un aspecto particular del tema, el aula plurigrado asociada a este modo de trabajo con la biblioteca permite que los chicos de distintas edades no pierdan de vista la complejidad real de los asuntos cuyo aprendizaje están asumiendo en la escuela y no dejen de sentirse protagonistas activos en la construcción de esos saberes.

Volvamos a los primeros párrafos de este capítulo, donde hablábamos de la biblioteca como archivo, como memoria, como puente hacia lo que fue en otro tiempo y hacia lo que puede ser, y retomemos ahora esa idea para entender la naturaleza de la ocasión de aprendizaje que la biblioteca significa dentro de un aula, no como imposición de un saber ajeno, sino como oportunidad de diálogo entre, por un lado, las voces que otros dejaron plasmadas en libros, revistas y materiales diversos y, por otro, las voces de los chicos, los docentes y la comunidad toda que cada vez los interpela. La biblioteca escolar debería dar cuenta también de ese diálogo, dándoles un lugar a las producciones que nazcan en el aula y sus alrededores y ofreciéndoles refugio para que otros, más tarde o más temprano, puedan dialogar también con ellas.

💡 Seleccione un tema (como hicimos más arriba con el movimiento de rotación y traslación de la Tierra) y recorra la biblioteca en busca de todos los materiales que puedan formar parte de su abordaje. ¿Cómo trabajaría ese material con todos los chicos en pleno? ¿Y con Primer Ciclo? ¿Y con Segundo Ciclo? ¿Cuáles de esos materiales trabajaría en cada Ciclo y por qué? ¿Podría rotar los materiales entre los distintos Ciclos, y abordarlos de maneras diferentes? ¿Cómo?

💡 Diseñe una actividad que pudiera proponer a los chicos de uno de los dos ciclos para recopilar en la zona información o relatos que se vinculen con el tema seleccionado. Imagine estrategias para poner en diálogo el material recopilado y el de la biblioteca.

Ampliar el círculo

Por su ubicación, la biblioteca de la escuela rural plurigrado asume además otros roles.

Aún en el siglo XXI, las distancias físicas siguen incidiendo en el modo en que la información y la producción cultural que están en ebullición en las grandes ciudades logran entrar en contacto con las personas que habitan ciudades más pequeñas, pueblos y zonas rurales. En un país como la Argentina, donde esas distancias físicas son, además, enormes, las escuelas rurales muchas veces han asumido la función de canalizar el contacto entre la comunidad de su zona de influencia y los objetos culturales que circulan en las grandes urbes.

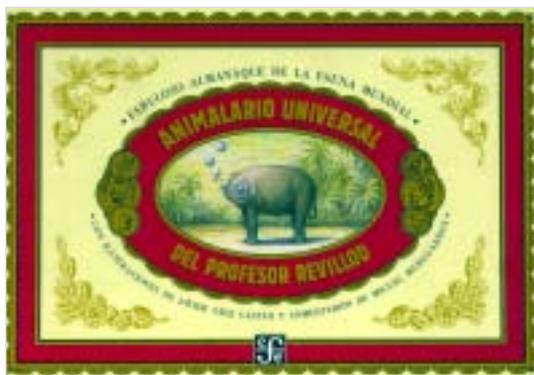
En ese sentido, la biblioteca tiene un rol central en la estrategia que la escuela rural asume para poner a disposición de las personas los bienes culturales de los que dispone, y para facilitar el diálogo entre la comunidad en que se inserta y esos bienes.

En primer lugar, esto tiene un impacto directo en los lectores privilegiados por la escuela, que son los alumnos y docentes. En espacios donde las librerías se ausentan, las bibliotecas son el insumo de lectura tanto de los docentes que planifican sus clases como de los alumnos que necesitan libros en los cuales apoyar sus aprendizajes y sus experiencias como lectores. En ese sentido, es importante que la biblioteca pueda encontrar estrategias por las cuales el fondo bibliográfico con el que cuenta esté en constante renovación y crecimiento. Esto no supone que las novedades que aparezcan en los estantes de la biblioteca deban desplazar otros libros. Cada novela que se escribe, cada poema, cada tratado científico, no borra de un plumazo a sus precedentes; por el contrario: las nuevas producciones literarias y científicas se apoyan siempre necesariamente en la literatura y la ciencia que las precedieron, con las cuales establecen diálogos. Borges decía, en un texto que llamó "Kafka y sus precursores" (1951), que la aparición de Kafka obligaba a leer nuevamente, y en clave kafkiana, la literatura que había sido publicada antes y que, a partir de entonces, debía ser considerada como precursora de Kafka. En otras palabras: después de la aparición del *Quijote* de Cervantes, ya no se leerán del mismo modo las novelas de caballería. Porque el *Quijote* dialoga con ellas, no es simplemente influido por sus precursoras en el orden temporal, cronológico, sino que nos lleva a releer de otro modo esas novelas que lo precedieron.

En ese sentido, podemos pensar cada incorporación de materiales nuevos a la biblioteca no como un desplazamiento de los libros que ya habitaban sus estantes, que ya circulaban entre sus lectores, chicos y adultos, sino como la oportunidad de entablar nuevos diálogos entre los materiales nuevos y viejos, y ofrecer la ocasión a los lectores de interpelar también ellos al acervo preexistente desde estas otras miradas que ofrecen las nuevas voces incorporadas.

 Le proponemos ahora que se convierta en *Celestina* de libros. Elija un libro entre los materiales más viejos de su biblioteca escolar, y búsquele pareja entre los materiales más nuevos. Explique por qué emparejaría esos libros, qué puntos de contacto comparten, qué otros aspectos los distancian, y el tipo de relaciones entre ellos (qué del primero reaparece en el segundo y cómo el segundo obliga a releer el primero, por ejemplo).

 Busque entre los materiales disponibles en su biblioteca (los más viejos y los más nuevos) dos libros: uno para hacer pareja con el *Animalario universal del profesor Revillod* (Murugarren y Sáez Castán, 2003), y otro para *Trucos con sombreros* (Nozaki y Mitsumasa, 2005). Anote las relaciones que encuentre entre esos libros y lleve esas notas y los libros elegidos a la reunión de agrupamiento de escuelas de la zona para compartirlos con otros maestros.



Javier Sáez Castán y Miguel Murugarren (2003), *Animalario universal del profesor Revillod. Fabuloso almanaque de la fauna mundial*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.



A. Nozaki y M. Anno (2005), *Trucos con sombreros*, México, Fondo de Cultura Económica.

Por otra parte, la biblioteca escolar asume en contextos rurales, mucho más claramente que en las ciudades, un rol gestor y movilizador de las actividades culturales que la convierten en un puente directo entre la escuela y la comunidad en que se inscribe.

En este sentido, es necesario idear en primer lugar un sistema de préstamos que permita que los materiales disponibles en la biblioteca de algún modo trasladen pedacitos de ella hasta otros lugares donde los alumnos y sus familias puedan hacerle lugar a la lectura. Además, la biblioteca de la escuela rural puede oficiar de centro cultural de referencia en la zona de influencia, interpellando tanto a los chicos y docentes como a sus familias y a otros actores de la comunidad.

Y esto no quiere decir que la escuela rural tenga que posicionarse como “faro” de la civilización. Tal postura solo contribuiría a levantar una pared simbólica con un impacto terrible en el vínculo con los chicos que forman parte de la comunidad a “iluminar”; además de resultar bastante infructuosa desde el punto de vista del aprendizaje y de la experiencia lectora y cultural, que siempre encuentran un desarrollo mejor y más rico al abrigo de la interacción entre personas y comunidades con bagajes culturales diferentes. Es más bien esa interacción la que buscamos propiciar para que una efectiva comunicación suceda y para impulsar la construcción genuina del aprendizaje.

En toda la Argentina se cuentan historias de seres sobrenaturales, en diferentes versiones, como las del yasí-yateré, el lobizón, la llorona, etc. Una maestra rural contaba que cuando empezaba sus prácticas docentes se había visto en la necesidad de decidir qué hacer con esos relatos que sus alumnos le presentaban como verdades, verdades además respecto de las cuales los chicos tenían convicciones muy claras: “Es así porque me lo contó mi mamá”, le decían.

Tenía esta maestra varias opciones: desautorizar las historias que le contaban, estableciendo desde la autoridad de la escuela que esos relatos eran mentirosos; ignorarlas y hacer de cuenta que no existían, dejándolas fuera de la escuela; o pensar estrategias para incorporarlas y volverlas productivas. La maestra nos contaba que descartó rápidamente la primera opción porque hubiera significado cortar amarras con los chicos que estaban decidiendo compartir con ella esas historias. Y precisamente por eso, por la confianza que los chicos depositaban en ella al brindarle sus relatos, la maestra optó por incorporar esos relatos poniéndolos en diálogo con historias de seres sobrenaturales provenientes de la mitología grecorromana, entre otras.

El trabajo sobre estos relatos parece muy productivo también a la luz de otra experiencia. Una maestra de la Ciudad de Buenos Aires que trabaja en una escuela primaria para adultos decidió dar lugar a la narración oral de estas historias, y en ello encontró un recurso con el cual logró incluso acelerar el proceso de alfabetización. Marta, la maestra a la que nos referimos, había notado que sus alumnos partían de cierto desánimo al momento de encarar el proceso de alfabetización y decidió trabajar sobre los relatos conocidos por ellos para, a partir de allí, construir la necesidad o el interés de ir a ver qué decían “los libros”, las recopilaciones de leyendas, acerca de los relatos que sus alumnos tenían hechos carne. Todo partió de la lectura de *Sapo en Buenos Aires*, de Gustavo Roldán (1989), y de la propuesta de, desde los propios relatos y las propias lenguas que los hacían sentir marginados en la gran ciudad, *sacarle la lengua a Buenos Aires*. Después de animarse a contar sus historias y descubrir que los distintos orígenes regionales introducían cambios, se acercaron a las versiones escritas de esos relatos.

 Les dije que toda la riqueza que ellos habían expresado contando historias de sus lugares había quedado escrita en libros, llevé los libros, los mostré y les dije que los prestaría para que durante la semana puedan leer entre compañeros o con la otra maestra. Les anuncié que trabajaríamos con *Leyendas americanas* de Ute Bergdolt de Walschburger (lo primero que pensé fue cómo lo pronuncio) y con *Leyendas argentinas* de Graciela Repún.

Maestra: –Comenzaremos por este: *Leyendas de América*.

Me pareció importante leerles el prólogo: *En ciertos lugares de América, generalmente lejos de las grandes ciudades, es posible encontrar personas que conocen y están dispuestas a contarnos cuentos, leyendas e historias de los antepasados, que nos hablan de creencias, de tradiciones, de costumbres. Estas personas relatan sus historias con la misma sencillez y con el mismo respeto con que se las narraron a ellas, pues son parte del legado de sus padres y de sus abuelos. La autora, una alemana, permaneció en los lugares escuchando narraciones, las escribió y están aquí para que no se pierdan.*

Selva: –Qué viva la alemana, señó.

Maestra: –¿Por qué?

Selva: –Y, escribió lo que contamos nosotros.

Martina: –Tiene razón, nosotros somos los autores.

Maestra: –¿Cómo ustedes?

Selva: –Bueno, la gente de acá, nuestros abuelos. ¿Sabe las historias que sabía mi abuelo y los libros que podía haber escrito?, pero el pobre, como yo, qué iba a escribir o leer si no sabía.

Maestra: –Lo que pasa es que la autora recopiló, es decir, reunió eso que escuchaba.

Carlitos: –Pero se copió, seño.

Maestra: –Ella no dijo que era suyo, se aclara que fueron recopiladas, es decir, fueron recogidas y reunidas.

Selva: –Pero escribió el libro.

Ana: –Creo que no estaría tan mal, si lo escribe alguien de esos lugares.

Maestra: –Seguramente es alemana, pero se crió en América, a ver si hay datos... Aquí están, en la contratapa hay una breve biografía de la autora y dice que pasó su niñez en Colombia. Creo que si le interesó escribir, es porque lo consideró importante.

Wilma: –Es que a nosotros, señorita, sabe, nos quitan todito fijese, hasta los cuentos.

Carlos: –Viste, ese señor Roldán no hace eso porque él escribe cosas de acá que conocemos nosotros, pero como te vía decir, lo escribe como lo cuenta él de una manera que te hace divertir. [...]

Maestra: –Me parece interesante esta participación, porque se nota que comienzan a sentir a los relatos como algo que les pertenece y cuando dijimos “sacar la lengua a Buenos Aires”, también es una manera de hacerlo si cada uno de ustedes valora la riqueza que tiene en relatos. Recién empiezan a leer pero ya leían antes por medio de esos cuentos tan de ustedes. Dejamos abierto el tema para que cada uno piense si está bien o no recopilar relatos. Si seguimos, seguramente no nos pondríamos de acuerdo. Lo importante es que cada uno aprenda a decir y a defender lo que siente, lo que piensa y, por lo que escucho, lo estamos consiguiendo. A ver si de a poquito se van animando a participar más Ximena y Wilma con relatos de Bolivia, y Angélica con los de Paraguay.

Angélica: –Yo ya dije, acordate que muchas de las historias eran parecidas con las de Argentina, como la del yası-yateré, el enano rubio y barbudo del bastón brillante y la de otros que nombramos.

Maestra: –Lo importante es que los relatos de los otros nos han permitido construir nuestro propio relato, contar nuestra propia historia y estas historias

nuestras, aunque no sean recopiladas ni escritas en un libro, van a seguir andando si no dejamos de contarlas.²⁴

Apelar a las experiencias propias de los lectores que se acercan a la escuela y a la biblioteca significa establecer puentes entre experiencias culturales diferentes, que circulan en dos vías y que enriquecen esos mismos vínculos en la complejidad del conflicto, en un punto de encuentro. Cuando la maestra Marta abre la posibilidad de diálogo entre los relatos orales de sus alumnos y la antología que encuentra en su biblioteca, habilita el debate sobre esos relatos, pero también sobre muchísimas otras cuestiones, como la naturaleza de la propiedad intelectual, de la propiedad a secas, la relación entre culturas y pueblos diferentes en situaciones de poder diferentes, su historia conflictiva, etc. Y habilita también la ocasión de que quienes participan en ese diálogo adviertan su posibilidad de participar, de actuar, de tomar la palabra e incidir en esa historia.

La idea es entonces usar la biblioteca como una herramienta para establecer esos puentes entre la escuela y su comunidad, aprovechar los libros allí presentes para invitar al encuentro entre los chicos y los adultos de la comunidad interesados en participar del aprendizaje de los chicos, en compartir lectura con ellos.

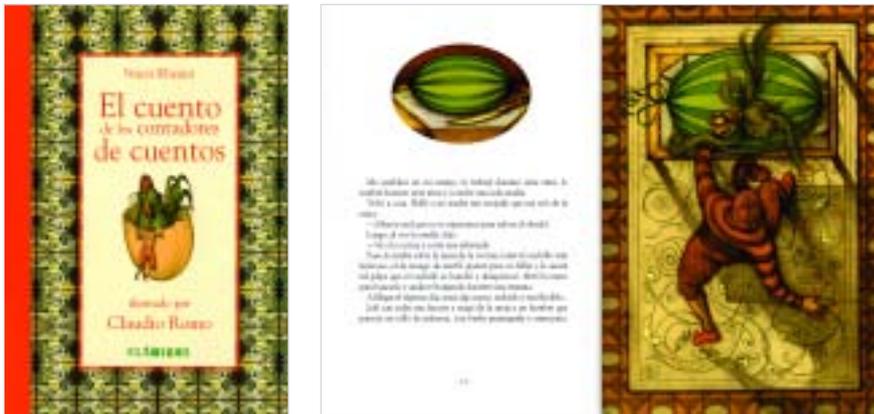
Desde la biblioteca escolar, en su faceta de centro de actividad cultural, pueden organizarse charlas sobre temas que interesen a la comunidad adulta y de las cuales participen los chicos con su particular perspectiva del asunto a tratar. También pueden prepararse presentaciones de libros, exposiciones de arte o de objetos diversos que cobren interés para la comunidad, veladas de narración oral donde se compartan relatos oídos o leídos, clubes de lectura, jornadas de debate, y muchas otras actividades. Lo importante es que estos eventos no se conviertan en shows efímeros en los que la escuela y su biblioteca sean solo un local que aloja circunstancialmente. Lo mejor sería plantearlos, en cambio, de manera tal que siempre puedan vincularse con los aprendizajes de los chicos en la escuela.

²⁴ El registro de clase cuyos fragmentos reproducimos fue confeccionado por Marta Mazzola en el marco de un proyecto de promoción de la lectura realizado por ella en 2006 durante la cursada del Postítulo en Literatura Infantil y Juvenil, tercera cohorte, CePA (escuela de capacitación docente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires).

Supongamos, por ejemplo, que una escuela rural organiza una charla acerca de la disponibilidad del agua potable en la zona, las maneras de obtener agua potable o potabilizarla para prevenir enfermedades, la disponibilidad de agua para el riego o para el consumo por los animales, la contaminación de las napas y otros asuntos relacionados. Seguramente, la comunidad encontrará de interés estos temas e incluso podrán plantearse allí mismo perspectivas y cursos de acción para resolver problemas vinculados con la cuestión del agua. Todo esto es una excelente oportunidad para el aprendizaje de contenidos de las áreas de sociales y naturales, con la ventaja de que los saberes que la escuela está poniendo en juego allí puedan ser revalorizados por la comunidad de referencia de los chicos que acuden a la escuela, que, de ese modo, entablan también ellos mismos una relación diferente con lo que la escuela les propone a diario.

Para ello, la biblioteca podrá funcionar como una fuente de recursos a consultar por chicos y grandes en la preparación de sus respectivas participaciones en la charla; además de albergar los documentos que registren los aportes de vecinos de la zona, médicos, bioquímicos, trabajadores del campo y otros.

Por otra parte, la biblioteca escolar puede también ser una vía de encuentro entre escuelas rurales cercanas. Para esto, la existencia de un acervo de libros que esté presente en todas las escuelas es una ventaja, por ejemplo, al organizar clubes de lectura. Así, los maestros pueden acordar la lectura de *El cuento de los narradores de cuentos* (Khemir, 2004), o de algún otro título de



Nacer Khemir y Claudio Romo (2004), *El cuento de los contadores de cuentos*, México, Fondo de Cultura Económica.

la biblioteca, y acordar también una fecha para reunirse a opinar sobre el libro, a discutirlo, a plantear distintos modos de abordarlo... En síntesis: a compartir lecturas de ese libro.

Esto que proponemos para los docentes lectores puede también pensarse para los alumnos, y abrir espacios regionales para que los chicos puedan llevar sus lecturas de libros sobre los que se haya trabajado simultáneamente en las aulas de varias escuelas de la zona, o intercambiar recomendaciones de libros entre escuelas en fiestas de la lectura, o publicarlas en periódicos zonales.

 Elija un tema de importancia para la comunidad en que se inserta su escuela y diseñe una secuencia de trabajo que vincule ese tema con los aprendizajes del Segundo Ciclo. Dentro de ella, contemple las siguientes posibilidades:

- a) Proponer a sus alumnos la búsqueda de información sobre ese tema en la biblioteca escolar y en otras fuentes disponibles en la zona.²⁵
- b) Ayudarlos a decidir a quiénes podrían invitar para hablar en una charla sobre la cuestión en la escuela. Planificar con ellos esa actividad, y prever un modo de registro de los puntos de vista planteados y las conclusiones a que pudieran llegar los participantes.
- d) Alentarlos a escribir un artículo sobre lo ocurrido que podría sumarse al material disponible en la biblioteca escolar y/o publicarse en algún diario local.

 Elija un libro que le gustaría leer y comentar con los docentes de otras escuelas del agrupamiento. Léalo, considere qué otros libros podrían ponerse en serie con el libro elegido (porque comparten un mismo autor, porque abordan temas parecidos, porque se inscriben en el mismo género literario o por cualquier otra razón que se le ocurra) y escriba una propuesta para un club de lectores al que podría dedicarse un tiempo dentro de las reuniones del agrupamiento. En la próxima reunión de agrupamiento, comente a sus compañeros el libro leído y presénteles su propuesta para el club de lectura.

²⁵ Las fuentes dependen del tema seleccionado. En el ejemplo del agua potable, se podría recurrir a médicos del hospital o sala de atención más cercanos, a productores de la zona, a las mismas familias de los chicos, a bibliotecas de otras escuelas o instituciones cercanas, entre otros.

💡 Imagine que las escuelas rurales de su zona organizan una fiesta de la lectura para celebrar la primavera. ¿Qué actividades le gustaría llevar a cabo en su escuela? ¿Cuáles propondría para que lleven adelante los chicos de todas las escuelas de la zona? ¿A qué personas o entidades de la zona le gustaría invitar a esa fiesta? Anote estas ideas y compártalas con sus colegas en la próxima reunión de agrupamiento. Dicen que el primer paso para volver realidad los deseos es animarse a imaginarlos.

5. Talleres de lectura y escritura



Arribamos en este capítulo al momento de poner manos a la obra y entrar en el taller de lectura y escritura. Para empezar, observemos que este espacio se llama taller. ¿Por qué? ¿Qué es un taller? Maite Alvarado (2001),²⁶ dice al respecto lo siguiente: “Podríamos definir el taller de escritura como una modalidad en la que se privilegia la producción y en la que los textos producidos son leídos y comentados por todos. La modalidad de taller no está circunscripta a ninguna metodología en particular ni a la práctica con un tipo de discurso; no obstante se lo suele asociar con la escritura literaria [...] la invención y la experimentación tienen un lugar central en el taller de escritura. Las consignas del taller plantean una exigencia de descentramiento, de salirse del lugar habitual para adoptar otro punto de vista, una mirada más o menos extrañada sobre el mundo y el lenguaje [...] el trabajo del taller se asemeja al juego”.

Dice Alvarado que el taller no es exclusivo de la escritura literaria. Sin embargo, afirma enseguida, suele asociárselo a ella. ¿Por qué?, podríamos preguntarnos. El hecho de que la tradición de talleres de escritura en nuestro país cuente en su haber con el grupo Grafein,²⁷ con Maite Alvarado, con Gloria Pampillo,²⁸ seguramente no tiene un papel menor en esta asociación. Hay una historia recorrida, un bagaje de experiencias y consignas desarrolladas²⁹ dispo-

²⁶ Docente y escritora, especialista argentina en didáctica de la escritura, formó parte del mítico grupo Grafein (1975-1980) y es coautora del libro *Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*, entre otros artículos y materiales en que se ocupó en diversos modos de las características e impacto de los talleres de escritura.

²⁷ El grupo Grafein surge hacia 1974 de la iniciativa de estudiantes de la cátedra de Literatura Latinoamericana de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, a cargo de Noé Jitrik, quienes solicitaron a su titular la creación de un taller de escritura. Expulsados la cátedra y el taller de la universidad pública por la intervención de la facultad, el grupo siguió funcionando con el nombre de Grafein, como “taller de escritura e investigación teórica”. Según Maite Alvarado, “inauguró una modalidad de taller, no ya centrado en la figura de un escritor prestigioso, sino coordinado por alguien lo bastante capacitado como para proponer ejercitación motivadora, desmontar los mecanismos de producción de un texto y descubrir en él las más recónditas huellas del intertexto” (Alvarado y Pampillo, 1988).

²⁸ Gloria Pampillo es docente y escritora, especialista en didáctica de la escritura. Participó también del grupo Grafein y siguió trabajando, a veces en colaboración con Maite Alvarado, en torno a la cuestión de los talleres de escritura y de la enseñanza de la lengua. Publicó diversos libros acerca de estos temas, entre los cuales suele mencionarse uno de los primeros, *El taller de escritura*.

²⁹ *El Lectorón* (I y II) y el *Escriturón* (con autoría de Maite Alvarado y Gustavo Bombini), y los ya mencionados *El taller de escritura*, de Gloria Pampillo, o *Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura* son solo algunos de los títulos que documentan esa tradición.

nibles para dar testimonio de ella, y la riqueza de esa experiencia pesa cada vez que se menciona la frase “taller de escritura”.

A pesar de que en la denominación se lea escritura a secas, apenas nos adentramos en el terreno del taller resulta claro que lectura y escritura son dos aspectos inseparables en un espacio donde se pone el lenguaje en juego. Y son inseparables no porque sea “obligatorio”, no porque lo disponga así alguna autoridad,³⁰ sino porque el lenguaje mismo, en la práctica, establece ese vínculo y lo pone en juego cada vez.

Lectura y escritura son dos caras de la misma moneda; pero toda moneda puede mirarse un rato de cada lado. Es decir, no es necesario que toda actividad de escritura esté precedida por una actividad de lectura, así como tampoco lo es que toda lectura de algún modo se escriba. Podemos mirar un aspecto a la vez en ese afortunadamente complejísimo objeto que es el lenguaje, sabiendo también que cada aspecto es inescindible de la existencia de los otros, en los que momentáneamente elegimos no centrar la mirada.

Como su nombre lo indica, el taller es además un lugar donde se hacen cosas; al igual que los talleres de artesanías, supone un trabajo sobre una materia (en este caso, el lenguaje) y la producción de algo (en nuestro caso, textos, lecturas, saberes vinculados profundamente con las prácticas) (Alvarado y Pampillo, 1988).

En este sentido, el taller de lectura y escritura tiene la ventaja de trabajar sobre el lenguaje y estudiarlo poniéndolo en juego; con lo cual, el aprendizaje de la lengua no puede ya ser una teoría olvidable, dado que está aquí profundamente encarnado en el valor de la práctica experimentada.

¿Cómo se para el maestro en este espacio? El docente será aquí un coordinador, un propulsor y facilitador de la tarea, de la comunicación entre pares. Esto implica que el maestro se corra del lugar de quien todo lo sabe y aprueba o no lo hecho. Dice Maite Alvarado (1988): “Entendemos por taller de escritura, entonces, una modalidad de aprendizaje grupal de la escritura, con un coordinador que propone ejercitación, y en la que el grupo de pares funciona como lector crítico de los textos producidos. Esto, trasladado al aula, supone

³⁰ Ese es probablemente uno de los mayores atractivos del taller: no se concibe a sí mismo como territorio de la autoridad, sino como espacio lúdico, donde las reglas se ponen sobre la mesa a cada paso como condición necesaria para que el juego se desarrolle y siga.

que el docente no es más el único lector de los escritos de los alumnos, como en el caso de la composición, y cada autor deberá tener presente esa diversidad de lectores en el momento de la producción”.

Y agrega Gloria Pampillo (1988): “Un taller tiene valor en la medida en que todo el grupo es capaz de producir conocimientos, adquirir destrezas y reflexionar. En este grupo, el que coordina no encarna el saber, sino que propone trabajos, plantea problemas y relaciona respuestas. Se trata, por tanto, de un modo de funcionamiento grupal que pide a todos –tanto a los integrantes como a sus coordinadores– deshacerse de hábitos inveterados. [...] Se rompe la dependencia de esperar que haya otro que nos lleve de la mano y nos llene de conocimientos como a un odre vacío. Para el coordinador, significa bajar los escalones donde su saber lo colocaría, ponerse a un lado y lograr que los otros sean los protagonistas”.

Queda claro que el espacio del taller propone desafíos para los docentes y también para nuestros alumnos, en tanto invita a unos y otros a jugarse y participar del juego conjunto.

La organización del espacio puede diseñarse teniendo en cuenta esta predisposición con la que se encara la actividad en el taller. Para lograr esto, una posibilidad es cambiar la forma en que la clase se sienta: puede usarse un semicírculo o varios círculos-grupos de participantes, según convenga a la consigna con la que se vaya a trabajar.

Como decíamos más arriba, no toda actividad de lectura desemboca necesariamente en una actividad de escritura, ni toda actividad de escritura está precedida por otra de lectura. La lectura es también la reescritura del texto propio y la reflexión sobre el texto del compañero.

La tradición desarrollada en la Argentina por los talleres de escritura vuelve a veces menos visible el potencial que la modalidad de taller propone para el trabajo sobre la lectura. En este capítulo abordamos ambos aspectos del taller, lectura y escritura, uno a la vez, pero sin perderle huella al otro.

El taller en juego

Existe, decíamos, un vasto caudal de propuestas de consignas para talleres de escritura y en esa fuente abrevamos para pedir prestadas algunas consignas o nos inspiramos para inventar otras que en esta primera parte les propon-dremos, a modo de ejemplo.

Estas actividades pretenden propiciar en los chicos el juego con el lenguaje, que permite reflexionar sobre el lenguaje y divertirse, que rima y es pícaro, que nos hace reír, que nos toca. Un juego que no es obligación, un juego que quiero jugar.

Juegos con palabras, personas y objetos

Cada una de las actividades que siguen propone juegos donde se hace hincapié en la idea del lenguaje como material maleable, que puede ser trabajado en la creación de sentidos inesperados. A la vez, se trata de juegos que apuntan a que los chicos se animen a probar cosas nuevas y se sumerjan de lleno en las posibilidades de acción que el lenguaje les ofrece. Son juegos para despertar las voces de los chicos.

Los dos para uno

Esta es una actividad que podemos realizar cuando empezamos con un grupo nuevo para generar el diálogo entre los niños.

Primero, se construyen unas tarjetas con preguntas (*¿Cómo te llamás? ¿De qué te gustaría trabajar? ¿Cuál es tu equipo favorito? ¿Qué grupo de música te gusta?* Y otras semejantes). Se les pide luego a los participantes que se agrupen en parejas. Cada chico contestará por separado las preguntas y después deberá formar con su pareja nuevas respuestas que contengan sílabas de las palabras de ambos (por ejemplo, Mariano + Paola = Paoriano). La idea es que entre los dos se constituya una nueva y única persona.

Se leen las respuestas de todos los dúos que, por cierto, suelen ser muy graciosas.

Aviso clasificado

¿Con qué animal te identificás? ¿Con qué objeto?

La idea de este juego es presentarse como un aviso clasificado que vende animales u objetos que tengan las características que uno cree tener. Por ejemplo:

Vendo pelota de vóley, casi sin uso, leal (no hace trampas), en su interior tiene el nuevo sistema “gran corazón”, recomendado para vidas de alta calidad.

Calle de la alegría 35.

Vendo ovejero alemán, grandote, bonito y simpático. Come de todo, pero le gusta la comida bien caliente. Para tranquilizarse escucha música, sobre todo folclore. *Interesados llamar al 4444-3355.*

Laboratorio de palabras

Ya lo sabemos: de las letras de una palabra cualquiera podemos extraer muchas palabras. Por ejemplo, de *Pescador* podemos obtener *roca, orca, cesa, esa, eso, o, de, a, pesca, dora, rosa, acero, cerdo, soda* y muchas más. Desafiemos a los chicos a ver quién encuentra más palabras ocultas en las siguientes palabras: *electricista, estrella, periscopio.*

Metáforas de la vida cotidiana

Toda palabra es una metáfora.

J. L. Borges

Se dice que las metáforas embellecen y por ello son típicas del lenguaje poético. Pero muchas veces, de tanto usarlas, hay metáforas que pasan a ser de uso cotidiano y ya no nos preguntamos qué quieren decir, porque las tenemos incorporadas: *el tiempo es oro, boca de subte, luna de miel, muerto de cansancio*, por ejemplo. En este juego proponemos que los chicos trabajen sobre esas metáforas “muertas” y las revivan.

¿Podrías decir, con otras palabras, qué quiere decir cada una de estas expresiones? ¿Qué pasaría si las interpretáramos literalmente, es decir, si leyéramos lo que dicen y no lo que sabemos que quieren decir? ¿Tendría estóma-

Svenska84



Donovan Govan



“Boca de subte” y “diente de ajo” son dos metáforas cristalizadas por el uso cotidiano.

go un subte con boca? ¿En qué irías a una luna hecha de miel? ¿Un muerto de cansancio volvería del más allá para vengarse? ¿Te animarías a escribir un pequeño relato donde algunas de estas frases se utilicen literalmente?

Juegos poéticos

Un análisis de la métrica, la rima y el ritmo de un poema puede volverse una actividad reiterativa y casi carente de sentido tanto para los alumnos como para nosotros mismos.

Es que por sus características, la poesía trabaja sobre el sonido de las palabras para generar sentidos particulares. La métrica, el ritmo y la rima pueden ser modos de “medir” esa sonoridad del lenguaje que juega a sus anchas en el poema. Por eso, es posible trabajar con los alumnos algunas estrategias poéticas sin tener que caer en la trampa de contabilizar sílabas a partir de engorrosas nociones teóricas, y ocupándonos más bien de los modos en que los juegos sonoros contribuyen a liberar de ataduras a las palabras y a disparar la creatividad. La idea es darles a los chicos algunas consignas sencillas para escribir, que restrinjan lo suficiente para servir de orientación, pero no tanto como para perjudicar el desarrollo de sus invenciones.

Cuando comenzamos a jugar en el mundo poético, no hace falta tener algo que decir definido de antemano: podemos dejar a los chicos jugar libremente con el sonido de las palabras, con sus connotaciones, con esa red de relaciones que no son convencionales, sino personales, y proponerles una búsqueda

posterior de significados a partir del texto producido. La poesía puede ser también una herramienta para liberarnos de las lecturas monólicas y para impulsarnos a pensar y crear al leer.

Persistencias del sonido

¿Han visto que hay sonidos que son persistentes en algunas poesías? Giran sobre nosotros y se convierten en música o en un insoportable zumbido.

En esta actividad proponemos elegir un sonido que nos agrade y buscar la mayor cantidad de palabras que lo contengan (para lo cual conviene usar el diccionario). Una vez recolectadas, la idea es usarlas para escribir una poesía.

Transcribimos un poesía que escribió un niño siguiendo esta consigna.

*El gran grillo gris*³¹

*Yo tengo un grillo
no es un grillo cualquiera,
es groso y de color gris,
tiene un grifo chico
para su caja fuerte,
vive en una gruta muy gruesa.*

*Le gusta gratificar con grasa,
tiene una grey grande.*

*Le gusta jugar con granadas granudas
para que lo vean y le griten:
¡estás loco!
Pero un día, el gran grillo
murió de gripe.*

Autodefinido

En esta actividad, les proponemos a los chicos definir sensaciones o cosas a través de una lista de palabras obtenida de la siguiente manera.

Primero, se decide qué es lo que se va a definir (la música, el dolor, la esperanza, la felicidad, por ejemplo). Se realiza una ronda y se reparten varias hojas, cada una con una palabra que actúa como disparador (por ejemplo: música, violeta, labios, luz). La regla es que cada uno de los chicos que tiene la hoja

³¹ Esta poesía fue escrita por Juan Manuel Insrán del barrio de Barracas, en el marco del taller de poesía desarrollado en *Casa del Niño y del Adolescente - Promoción Social - GCBA, 2004.*

deberá escribir, rápidamente, casi sin pensar, una palabra relacionada con la primera y anotarla al lado. Los primeros le pasarán las hojas a sus compañeros de al lado y estos deberán hacer lo mismo, pero a partir de la palabra de su compañero. El juego continúa hasta que se junte en cada hoja una cantidad abundante de palabras (entre 15 y 25).

Con las palabras obtenidas en cada hoja se trata de definir alguna de las sensaciones elegidas antes, mezclando en la frase al menos dos de las palabras de la lista (puede proveerse también una lista de preposiciones, conjunciones u otros conectores).

A partir de esta actividad, algunos chicos³² dijeron lo siguiente:

Es el dolor...

Un cementerio de mariposas

Un ángel apagado

Un relámpago sin orquesta

Una tormenta sin fuerza

Cansancios

Todos alguna vez estuvimos cansados de algo. El poeta argentino Oliverio Girondo (1995) escribió una vez un texto, "Cansancio", donde imagina estar *cansado de usar un solo bazo, / dos labios, / veinte dedos, / no sé cuántas palabras, / no sé cuántos recuerdos...*

Después de leer el poema y reflexionar sobre los cansancios que plantea la voz poética, la idea es que nos pongamos en el lugar de algo o de alguien distinto de nosotros y escribamos acerca del cansancio de ese ser o esa cosa que elegimos. ¡Ah! No vale decir qué se eligió: hay que intentar adivinarlo después de leer el poema.

Aquí va un poema que Alberto Medina escribió en el marco del taller de poesía desarrollado en *Casa del Niño y del Adolescente* de La Boca (DGNA-GCBA, 2004):

³² Frases acuñadas en el marco del taller de poesía desarrollado en *Casa del Niño y del Adolescente* de La Boca (DGNA-GCBA, 2004).

*Cansado...**De este blanco tan oscuro**De esta tierra hecha agua**De este aroma mutado en viento***Ojos para caminar**

Preguntémosnos cosas que habitualmente no nos preguntamos: ¿para qué sirven la playa, el amor, una lágrima, un rayo de sol o un gorrión? Escribamos las preguntas en distintos pedazos de papel. En otros papelitos anotemos algunas respuestas posibles (para bañarnos, para ser felices o para llorar, por ejemplo). Ahora coloquemos todas las preguntas en una bolsa y todas las respuestas en otra, y vayamos sacando al azar una y una. Las respuestas serán ingeniosas y poéticas y también nos harán reflexionar. Aquí van algunas que quedaron una vez que jugamos:

*Tenemos ojos para caminar.**Vamos a la escuela para no tener frío.***Juegos de invención en la escritura**

En los años noventa, la escritura en la escuela pareció retraerse fuertemente hacia formas consideradas más “prácticas”.³³ ¿Por qué recuperar entonces, ahora, en la escuela, el vínculo entre escritura e invención?³⁴ En principio, el modelo de taller de lectura y escritura que estamos recorriendo pone el acen-

³³ En un movimiento que, enmarcado en la reforma educativa que la Ley Federal de Educación impulsó, ponía a lo práctico o cotidiano como extremo opuesto de lo literario, en medio del imperio de la comunicación como línea preponderante en la selección de contenidos de Lengua (porque “y Literatura”, la segunda parte del nombre de la materia, casi se ahogaba en ese modelo).

³⁴ Para seguir leyendo acerca de este interrogante, puede acudirse a Kieran Egan (1999), *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje*; y también, un poco más cerca, a un libro muy reciente de Sergio Frugoni (2006), *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*.

to en esa actividad en particular: se propone un problema para que en el taller lo pensemos, e imaginemos una solución posible. Maite Alvarado (1997) sintetizaba ese movimiento afirmando que toda buena consigna debe tener algo de valla y algo de trampolín. Valla para señalar un marco que restrinja las variables en juego y nos permita pensar; trampolín para que ese pensamiento pegue un salto y, potenciado por la imaginación, despliegue la invención que ponga la construcción de los textos bajo el foco, en el medio de la escena, en el aula.

Las consignas que proponemos a continuación presentan precisamente eso: vallas y trampolines para todos los gustos, que seleccionan uno u otro aspecto de la construcción de los textos y nos invitan a mirarlos, a meter las manos en la masa, a seguir escribiendo.

Zoología fantástica

Aunque son tan antiguos como la escritura misma, los *Bestiarios* se popularizaron en el siglo XII. Estas obras eran recopilaciones de animales y monstruos, en su mayoría fantásticos, en los que la gente creía. Fisonómicamente hechos de la conjunción de animales reales (malos y buenos, alegóricos y simbólicos), estas imágenes sobrenaturales dieron nacimiento a leyendas sobre sirenas, dragones, arpías y tantos más.

Veamos las características de algunos.



Anfisbena: es de aspecto similar al dragón, pero la anfisbena tiene dos cabezas. Es decir, su cola es rematada por una pequeña cabeza de serpiente. Es un animal maléfico, demoníaco.



Basilisco: animal formado por una cabeza monstruosa con cresta de gallo unida al cuerpo con dos patas y cola de serpiente. Matan con la mirada y el aliento. Los basiliscos son los encargados de transportar las almas de los condenados al infierno. Simbolizan la muerte y al propio diablo.

Existen muchísimos animales mitológicos o fantásticos que podemos descubrir para inventar historias. Por ejemplo, acá van tres: sapo de dos cabezas,

pez de oro, pájaro de fuego. ¿Qué aspecto tendrán? ¿Simbolizan algo? ¿Cuáles son sus poderes? ¿Con quiénes se pelearían? ¿Cómo se los destruye? ¿En dónde viven? ¿Qué comen? Inventen un animal y descríbanlo para agregarlo al bestiario. ¿Por qué no escribir una historia con estos seres?

Del 1 al 25

En un cuento de Leo Maslíah (2000), llamado "Del 1 al 25",³⁵ se cuenta una historia en que cada frase va agregando un número hasta llegar a 25. A partir de la lectura de esta historia y del análisis de su modo de producción, pueden escribirse historias similares de forma colectiva.

A cada participante del juego se le entrega una hoja donde ya pueden estar los primeros números (*al salir de la escuela, una paloma se hizo en mi cabeza.../ era la una de la madrugada cuando tocaron dos veces el timbre, por ejemplo*). Allí debe escribir una frase que contenga el número que sigue para después pasarlo al compañero de la derecha al tiempo que recibe una nueva hoja-historia del de la izquierda. Las historias resultantes pueden ser sorprendentes.

¡Basta de zurriburri, alumnos!

¿Ustedes saben lo que quiere decir cornucopia, bicerra, pitoflero, astrolabio o zurriburri? En este juego, un coordinador les propone a los participantes, que están divididos en grupo, adivinar el significado de las palabras. Para ello, lee dos definiciones falsas y la verdadera. Por ejemplo: **Pitoflero**: 1) órgano reproductor masculino de algunas flores, 2) *músico torpe que toca sin habilidad algún instrumento musical*, 3) fletero de la región asiática de Pitonasia. El grupo que más acierta es el ganador. Pero no termina ahí la cosa, después se les propone que inventen el significado de otras palabras que desconocen y escriban una historia con ese nuevo significado.

³⁵ El cuento se incluye en la antología que acompaña este volumen.

Ahora Brindamos Cuentos

Escribir historias colectivas siempre es divertido: se ponen en juego diferentes saberes y el rumbo de los acontecimientos es siempre impredecible. Incluyéndolas o no en un género determinado, partiendo de un personaje consensuado o de la nada, se pueden escribir historias colectivas siguiendo solo unas pocas reglas: cada participante escribe una frase con la letra del abecedario que sigue, desde la A hasta la Z, tratando de mantener la coherencia del texto. Es muy importante el uso de puntos y comas que ayuden a conectar, sobre todo con las letras difíciles.

Mmm... no entendí

Vivimos en una sociedad *megainformada*, donde muchas veces la información desinforma y la explicación hace que no entendamos. A veces compramos cosas que contienen unas instrucciones muy raras (*enchufe el aparato a la corriente*, se lee en el manual de uso de un electrodoméstico). En 1962, Julio Cortázar publicó *Historias de Cronopios y de Famas*, libro que contiene una sección llamada "Manual de instrucciones", donde aparecen "Instrucciones para dar cuerda el reloj", "Instrucciones para subir una escalera", y unas cuantas más. Desde entonces muchos otros lo han intentado: inventar instrucciones para hacer cosas que no requieren instrucciones puede ser muy divertido. ¿Cómo serían las instrucciones para ponerse un guardapolvo? ¿Y para calentar agua para el mate?

El escritor Celestina

Hay personajes solitarios que necesitan nuestra ayuda para encontrar a su pareja ideal. Algunos escritores se han confabulado para hallarles pareja, y los enviaron a todos a una fiesta para solos y solas. Allí están: una hermanastra de Cenicienta, Superman, el Lobizón, la Llorona, Gatúbela, Bart Simpson, el Hombre Invisible, la madrastra de Blancanieves, Drácula, la Mujer Maravilla, las tres Chicas Superpoderosas (Bombón, Burbuja y Bellota), la Pantera Rosa, Speedy González, el Pombero, y otros que no conozco. ¿Ustedes conocen otros personajes solitarios que podrían ser invitados a esta reunión? Ayúdenos a completar la lista de invitados. Después, elijan a dos de los personajes de la fies-

ta y ayúdenlos a conocerse. Inventen una situación donde deban encontrarse, cuenten ese encuentro y escriban un diálogo posible entre los personajes elegidos. También pueden participar en el diálogo otros personajes que no hayan estado en la fiesta. No se olviden de contarnos el final de la historia: ¿se llevarán bien o mal? ¿Habrá finalmente una nueva pareja de personajes?

Choque de personajes

Sucede que los personajes son a veces bastante inquietos y se niegan a quedarse en un solo relato. Reaparecen así en otros textos, donde se encuentran con otros personajes también en plena mudanza. A estos nuevos relatos donde nuestros personajes nómades chocan, llegan con sus historias a cuestras, y el nuevo relato se nutre de aquellas viejas historias.

¿Qué pasaría entonces si se encontraran en un solo cuento los protagonistas de todos sus cuentos preferidos? ¿Hacemos la prueba? Cada uno de ustedes piense primero en una historia que le haya gustado mucho, y escriba en un papelito el nombre de un personaje de esa historia (puede ser el protagonista, alguien que lo haya ayudado o el malo malísimo de la historia). Reúnanse después en grupos de tres, junten esos papelitos y cuéntense las características de los personajes que eligió cada uno. Ahora ya están listos para empezar a chocar personajes: ¿dónde y cuándo podrían encontrarse esos personajes? ¿Serían amigos, enemigos o qué? ¿Qué problema podrían resolver juntos?

Sigan haciéndose y contestándose preguntas sobre la reunión de esos tres, y seguro que se encuentran con una historia. No se olviden de escribirla y compartirla después con los otros chicos del aula.

Cristales de colores para mirar

Una de las cuestiones en las que la literatura hace hincapié es la de la mirada. Todo es según el color del cristal con que se mira, dicen. Y en los textos, mucho cambia al variar la perspectiva.³⁶ El de la mirada es un buen espacio

³⁶ Ese es el recurso que pone en juego, por ejemplo, el libro *Habla el lobo*, de Patricia Suárez (2005), donde se le da espacio al lobo feroz para contar su versión de los hechos, y

para experimentar con la escritura. Les proponemos, en este caso, mirar un mismo objeto, una manzana, desde perspectivas diferentes. La idea es proponer a quienes escriban que elijan una o dos de las consignas y las desarrollen, para leer después las diversas producciones entre todos.

a) La revista *Brujas y Rebrujas* invita a la madrastra de Blancanieves a escribir un artículo dirigido a sus colegas sobre las ventajas y desventajas de la manzana como arma para deshacerse de los peores enemigos. Escríbilo.

b) Estás enamorado/símo/a y, para declarar tu amor, escribís una carta a la persona que es objeto de tu afecto, donde incluís imágenes y comparaciones relacionadas con la manzana, su frescura, la tentación que representa y todo lo que se te ocurra.

c) Sos un científico extraterrestre y llegás a Río Negro en misión de exploración. Tu nave ateriza en un campo lleno de manzanos. Tenés que enviar tus primeras impresiones sobre la Tierra a tu planeta de origen, y escribís un informe acerca del lugar y de esas cositas rojas, verdes y amarillas que ves colgando por ahí.

d) El gusano más experimentado sabe que su fin está cerca, y quiere legar su conocimiento a los gusanos más jóvenes. Por eso, los reúne y pronuncia ante ellos un discurso sobre cómo elegir la mejor manzana para habitar en ella, en el que cuenta además algunas anécdotas de los peligros y aventuras que ha vivido. Escríb ese discurso.

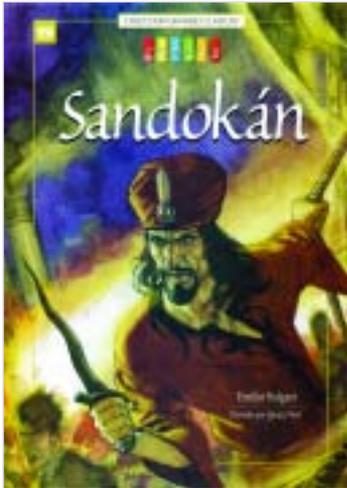
Donde fueres, haz lo que vieres

Muchas veces, apenas leemos las primeras descripciones del lugar donde transcurre una historia, nos imaginamos cómo será. Sucede que hay géneros como la ciencia ficción, el relato de aventuras, el cuento de hadas o el policial que se desarrollan en espacios característicos: otros planetas o una sociedad del futuro, una isla lejana e inexplorada o un barco en alta mar, un castillo o un bosque encantado, la mansión retirada de un lord inglés o una oficina de detectives en una gran ciudad.

Caperucita Roja aparece entonces como un personaje bien diferente, bastante falso, que tras la fachada de una niña inocente oculta un terrible carácter y una crueldad imbatible. Esta estrategia de mirar desde otro lado, desde otro personaje, una misma historia es bastante frecuente en la reescritura de relatos clásicos y puede leérsela también en muchos otros libros.

A partir de la idea de Gianni Rodari³⁷ de preguntarse *qué sucedería si...* para motorizar la ficción, podemos explorar las características de estos géneros desde la escritura misma. ¿Qué sucedería si cambiamos de escenario, de lugar y tiempo, una escena de un determinado relato? ¿Hacia qué género se mudaría entonces la historia? ¿Habría que cambiar también algunos otros elementos, agregar algún personaje, cambiar los objetos que aparecen allí, o hacer alguna otra transformación? Los invitamos a hacer la prueba: elijan, por ejemplo, un fragmento de relatos de aventuras como *Simbad, el marino* o de *Sandokán* y trasladen la acción a:

- ▶ el planeta Mir en el año 3029.
- ▶ la ciudad de Chicago, en el año 1930.
- ▶ hace mucho tiempo, en un lejano país con un bosque encantado.



Emilio Salgari, *Sandokán*, ilustr. Ignacio Noé, Genios, Colección Grandes Clásicos, N° 19.



Afiche de la película *Star Trek VI: Aquel país desconocido*, de Nicholas Meyer (1991).

³⁷ En su *Gramática de la fantasía* (1995), Rodari recupera una frase de Novalis ("Si tuviéramos también una Fantástica, como hay una Lógica, se habría descubierto el arte de inventar") y a partir de su práctica como maestro y una carpeta donde registraba "no las historias que contaba, sino cómo nacían", se propone bucear en esa pregunta que siempre hará algún niño: "¿Cómo se inventan las historias?", y revisa una serie de modos de desencadenar escritura. En el capítulo 6, "Qué pasaría si", se ocupa de las hipótesis fantásticas, apelando nuevamente a otra frase del escritor romántico Novalis: "Las hipótesis son redes: lanzas la red y, tarde o temprano, algo encuentras".

La lectura en juego

Las relaciones entre lectura y escritura son estrechas y complicadas, y varias de las consignas del apartado anterior demuestran esto. Todo escritor lo sabe.

Pero también toda tejedora lo sabe, cuando se encuentra, al mirar el saco tejido por otra persona, tratando de imaginar cómo habrán hecho el punto para que quede así. Esa misma tejedora observa su propia labor con los mismos ojos con que “lee” en los sacos tejidos por otros y corrige puntos sueltos, lazadas mal hechas, costuras imperfectas.

Igual que ella, cuando un escritor lee, detecta rasgos de los textos que lee y los incorpora de manera tal de poder ensayarlos en su momento. Lo mismo que la tejedora ante su propia obra, el escritor revisa sus textos leyendo, prestando atención a los efectos causados, volviendo sobre cada palabra y cada punto para corregir su escritura de modo tal que el texto final funcione.

Esa tarea solitaria del escritor encuentra en el taller de escritura un contexto especial, donde ya no es uno solo quien se lee, sino que se cuenta con todo un auditorio dispuesto a dar opinión y contribuir en la mejora del texto.

La lectura de Gironde o Masláah o de un género en particular propone recursos que disparan la escritura. La escritura a partir de metáforas muertas o de sonidos que persisten en colecciones de palabras o de definiciones de diccionario, sin duda brinda elementos para leer de otro modo los textos, literarios o no, que nos salgan al paso.

La lectura, entonces, juega un papel importante en el taller de escritura, y lo mismo sucede con la escritura en el taller de lectura. A tal punto que frecuentemente las fronteras entre uno y otro se borran, y preferimos quedarnos con talleres de lectura y escritura.

Pero ¿qué sería un taller de lectura? Un taller, como dijimos, es un espacio de aprendizaje que pone en primer plano las prácticas y construye conocimiento a partir de ellas. En el taller de escritura se hacen textos. En el taller de lectura, ¿qué se hace? Se construyen lecturas.

Para ello, el docente asume un rol particular, igual que en el taller de escritura. Como decía Gloria Pampillo (1988), el coordinador del taller “propone trabajos, plantea problemas y relaciona respuestas”. Y sobre todo, se ocupa de que las voces de los chicos se animen a salir al ruedo y a participar del espa-

cio de lectura conjunta. Para ver cómo funciona esto, leamos un fragmento de un registro de taller de lectura, donde una docente trabaja sobre el cuento "¡Silencio, niños!", de Ema Wolf (1993).

En la actividad, la maestra ha leído el relato, y ante la falta de participación espontánea de los chicos, los interpela directamente. Extraemos un momento del diálogo que sostienen los chicos y su maestra acerca del cuento de Ema Wolf.

 Maestra: –Muy interesante, esto. Hablamos por un lado del mundo de los monstruos, pero ¿estos monstruos cómo son, también, dónde los ubica [Ema Wolf]?

Paloma: –Son chicos.

Natalia: –Pero son personajes que en realidad son grandes y conocidos: Drácula, Frankenstein.

Celeste: –En realidad, no. No existen.

Pancho: –En la imaginación sí.

Paloma: –Existen cuando leemos el cuento.

Natalia: –Y cuando a la noche nos acordamos y nuestra imaginación no nos deja dormir.

Maestra: –Entonces, veamos cómo hizo para que nos dé gracia.

Andrés: –Usó personajes famosos, los hizo chicos y los puso en la escuela.

Pancho: –Y la maestra es un monstruo y ve bien lo que nuestra maestra ve mal.

Paloma: –Y pueden hacer lío sin que los reten.

Maestra: –¿Qué pasaría en la escuela de ustedes si hacen estas cosas?

Pancho: –Nos expulsan.

Paloma: –Nos mandan al reformatorio.

Celeste: –Nos mandan a la cárcel de menores.

Natalia: –Hay algunas escuelas que tienen salas de castigos.

Maestra: –¿Y en esta escuela de monstruos qué pasa con estas cosas?

Paloma: –Es lo contrario.

Maestra: –¿Es un mundo real?

Andrés: –Es el mundo de los monstruos.

Maestra: –Y no se parece al mundo real...

Varios: –No.

- Natalia: –Sí, porque hay escuela, como en el mundo real.
- Paloma: –Y boletín, y borrador.
- Maestra: –¿La escritora pone a los personajes en el mundo de la imaginación o en el mundo de la realidad?
- Varios: –En el de la imaginación.
- Varios: –En el de la realidad.
- Andrés: –Es como que mezcla las dos cosas.
- Maestra: –¿Quién?
- Ignacio: –El cuento.
- Pancho: –La escritora.
- Natalia: –Es real para la escritora que lo escribió.
- Maestra: –¿Y para el que lo lee?
- Natalia: –También.
- Maestra: –¿Todo el tiempo?
- Unos: –Sí.
- Otros: –No.
- Maestra: –A ver, los que dicen sí.
- Natalia: –Sí y no. Mientras lo estás leyendo, sí. Después, no.
- Paloma: –Algunos cuentos son reales.
- Maestra: –¿Y este?
- Paloma: –No.
- Maestra: –Andrés, explicanos un poco lo de la mezcla, que vos decías.
- Andrés: –Es en el mundo de imaginación de los monstruos, pero también en el mundo real como nuestra escuela.
- Pancho: –Y las cosas que están mal en nuestra escuela, acá están bien.
- Celeste: –Siempre lo mismo.
- Paloma: –A veces uno escribe cosas de la imaginación y otras veces cosas que le pasaron.
- Ignacio: –Pero a veces uno imagina cosas que no pasaron, pero que podrían pasar.
- Maestra: –Ah, muy interesante. ¿Y cómo se da esto en este cuento?
- Paloma: –Puede pasar que los chicos se porten mal en la escuela, pero no que los monstruos vayan a la escuela, porque no existen en la realidad.
- Pancho: –Pero si pasara en el mundo de los monstruos... capaz que no hay escuela.

Celeste: –Uf, no existen los monstruos.

Maestra: –Andrés, lo que dicen Pancho y Paloma, ¿es lo que vos decís?

Andrés: –Sí, mezcla los monstruos, que son de la imaginación, con la escuela, que es de la realidad.

Maestra: –Entonces, ¿qué pasa en este cuento con el lugar y los personajes, con la imaginación y la realidad?

Pancho: –Los personajes son de la imaginación y la escuela es de la realidad.

Maestra: –Imaginemos una historia en la que unos monstruos entran por la noche en la escuela, ¿pasarían las mismas cosas?

Ignacio: –No se portarían como alumnos, se portarían como monstruos.

Pancho: –Acá se portan como monstruos, pero son alumnos.

Andrés: –Y la maestra se porta como una maestra, pero rara.

Maestra: –Veamos ahora qué hizo la escritora. Tomó personajes que dan miedo y los transformó.

Varios: –En personajes graciosos.

Maestra: –La escuela, donde siempre hay que portarse bien...

Celeste: –Es un quilombo.

Maestra: –¿Qué hizo, también?

Varios: –La transformó.

Maestra: –Claro, ¿se imaginan una escuela donde la maestra les tire a los chicos un borrador por la cabeza? (Risas.)³⁸

Si observamos las intervenciones de la maestra, veremos que en principio están orientadas a dar espacio a los chicos para que expongan sus lecturas del cuento de Ema Wolf. Esos chicos a los que se les da la palabra empiezan a hacer observaciones que tienen que ver con el modo en que "¡Silencio, niños!" se relaciona con el género llamado terror, con el efecto de lectura de ese género, con el problema de la ficción, con el discurso escolar y otras cuestiones. Al mismo tiempo, y en ese trabajo colectivo, la maestra, por medio de sus preguntas, apoya una lectura que los chicos están realizando y que el texto sugiere, vinculada con

³⁸ El registro completo de esta actividad forma parte de un proyecto realizado durante el año 2006 por Anahí Roselló en el marco del Postítulo en Literatura Infantil y Juvenil de CePA.

el modo en que "¡Silencio, niños!" trabaja sobre la parodia del terror como género y sobre la parodia de ciertos rituales y discursos de la escuela.

Veamos ahora un fragmento más de este registro. La maestra relee para los chicos el texto, y ahora ellos empiezan a descubrir detalles que antes no habían advertido. Por ejemplo, cuando la maestra lee sobre la tarea de atravesar una madera de dos pulgadas, sucede lo siguiente.

Pancho: –¿Qué son las pulgadas?

Maestra: –¿Por qué lo preguntás ahora y no la primera vez que lo leímos? ¿Antes no lo notaste, o qué pasó?

Pancho: –Creí que era un televisor de madera de dos pulgadas y que venía en una caja de telgopor y ahora no escuché televisor. Dice "madera de dos pulgadas".

Maestra: –¿Antes yo habré dicho televisor?

Pancho: –Creo que no.

Celeste: –No prestó atención.

Maestra: –No creo que sea eso. ¿Por qué a Pancho le habrá aparecido la idea de televisor?

Pancho: –Pulgadas me debe haber sonado a televisor, televisor de 29 pulgadas.

Maestra: –¿Alguien entendió igual que Pancho?

(Silencio)

Maestra: –Estaría bueno que contáramos qué entendemos cuando decimos "pulgadas".

Paloma: –¡Una madera donde hay pulgas! ¡Dos pulgas!

(Risas)

Andrés: –Dos pulgas que son hadas. Pulg-hadas.

(Risas)

Maestra: –¡Qué buena idea para otro cuento! Pero volvamos a las pulgadas. ¿Qué está contando el que narra la historia en ese momento?

Macarena: –Que estaban practicando. Primero más fácil, después más difícil, más difícil...

Maestra: –¿Y qué era lo más fácil y qué lo más difícil?

Paloma: –Primero telgopor, después madera, después la pared...

Maestra: –¡Ah! Y dice *madera de dos pulgadas*. ¿Será el tipo de madera, el color, otra cosa? ¿Esa madera será más grande o más chica que un televisor...?

Andrés: –¡Ah! Debe ser más chica que un televisor de 29 pulgadas.
 Maestra: –Entonces, ¿para qué se usará la palabra *pulgadas*?
 Andrés: –Para decir el tamaño. Dos pulgadas debe ser chiquito como dos pulgas.
 Ignacio: –Qué asco, el televisor de mi tío es grande como 29 pulgas.
 Maestra: –Si dibujamos una pulga en un papel, ¿qué tamaño tendría?
 Ignacio: –Un puntito.
 Maestra: –Entonces, el televisor es como 29 puntitos...
 Celeste: –¡Nooooo! Es más grande.
 Maestra: –*Pulgadas*, ¿vendrá de *pulgas*?
 Celeste: –A lo mejor, cuando son cosas chiquitas.
 Maestra: –¿Y para cosas grandes?
 Celeste: –¡Elefantadas!
 Paloma: –¡Edificiadas!
 Pancho: –¡Obelisqueadas!
 Maestra: –Lindísimo todo lo que se les ocurrió. En realidad, *pulgadas* viene de *pulgar*, ipero a lo mejor *pulgar* viene de *pulgas*! Y ahora que digo *pulgar*, me acuerdo de un cuento...
 Andrés: –¡Pulgarcito!

El trabajo sobre el detalle y la relectura lleva a los chicos a revisar sus primeras hipótesis, y a tal punto se entusiasman que las vuelven productivas en juegos de palabras. Estamos otra vez en la encrucijada entre lectura y escritura, y vemos cuán interesante puede resultar el establecer continuidades entre ambas en un espacio de juego con la palabra.

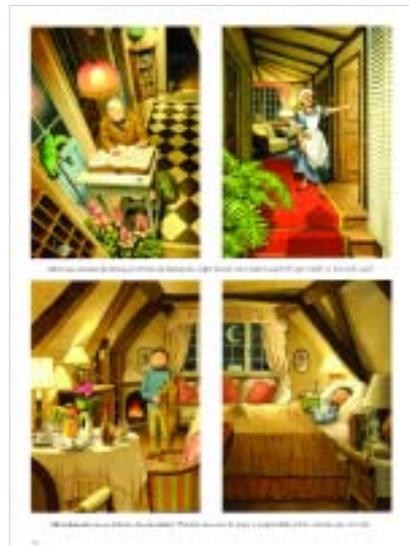
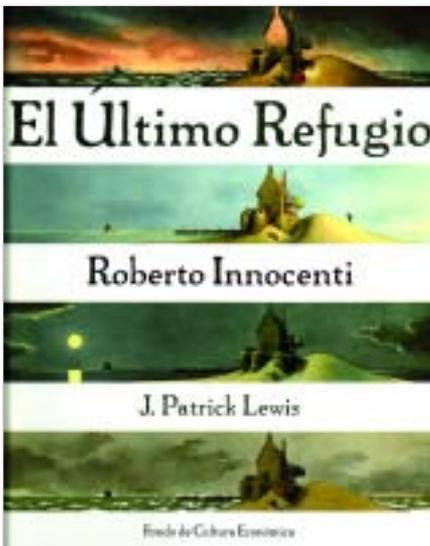
Decíamos que “¡Silencio, niños!” se presta a una lectura basada en la idea de parodia, de distancia crítica y humorística respecto de modelos conocidos. Una posibilidad interesante es leer los textos literarios pensando en cuáles son esas lecturas a las que se prestan. Veamos algunas ideas.³⁹

³⁹ En las sugerencias que siguen, se abordan libros que formarán parte de una biblioteca para escuelas rurales que está siendo diseñada por el Plan Nacional de Lectura del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, por ser material que se planea llegue en breve a muchas escuelas rurales; y también se trabaja sobre textos que se incluyen en la antología que acompaña a este volumen. De todos modos, las estrategias de lectura presentadas pueden explorar-

Cuentos que cuentan otros cuentos

Ningún texto está solo en el mundo y de un modo u otro todos establecen relaciones con otros textos ya escritos. Solo que algunos lo hacen más claramente. Una de las tareas del lector tiene que ver con recuperar esas relaciones que están señaladas con mayor fuerza, e incluso con establecer vínculos entre este texto y otros conocidos.

El último refugio, de Roberto Innocenti y Patrick Lewis (2003), o *Habla el lobo*, de Patricia Suárez (2005), son libros que ponen en primer plano este tipo de relaciones, e invitan al lector al juego de reconocerlas y darle sentido a la trama a partir de ellas. Cuando planificamos leer un libro en el taller, un primer paso es hacer una buena lectura de ese libro. Les proponemos que lean o releaen *El último refugio* y *Habla el lobo* buscando las huellas que hay en ellos de otros textos.



R. Inocenti y P. J. Lewis (2003), *El último refugio*, México, Fondo de Cultura Económica.

se en la lectura de otros libros, y habrá seguramente también otros modos de abordar la lectura de los textos aquí presentados. En síntesis: lo que ofrecemos en esta sección no son actividades cerradas, sino sugerencias para animarse a seguir pensando y proponiendo lecturas.

La poesía en juego

Decíamos más arriba que la poesía aprovecha el sonido de las palabras para producir sentido. Si leemos *Buen provecho... ¡animales al acecho!*, de Alonso Núñez y Juan Gedovius (2005), resultará clara esta idea. El juego de las repeticiones y la rima produce un encadenamiento entre los animales que terminan hilvanando la cadena alimentaria. Leer este libro llamando la atención sobre los juegos sonoros que construyen esa cadena puede contribuir a que los chicos se apropien de ese recurso y puedan ponerlo en juego.

Les sugerimos buscar en la biblioteca otro poema (por ejemplo, alguno de los que se incluyen en *Poemas con sol y son*) y tratar de descubrir el modo en que el juego sonoro produce sentido.

La estrategia del caracol

Igual que *Buen provecho... ¡animales al acecho!*, muchos otros libros trazan sus historias entre la repetición y el avance, como si estuvieran dibujando el surco de la figura de un caracol reiterando el círculo, pero abriéndolo más allá.

Esto mismo sucede en *El sombrero*, de Jan Brett, donde, en lugar de los sonidos de las palabras, son las imágenes las que encadenan los eslabones de la historia que se cuenta.

También *Así, así, asá*, de Laura Devetach y Oscar Rojas, responde a la estructura del caracol, jugando con la repetición, a la que se agrega cada vez un elemento.

Es un juego que seguramente les resultará familiar, que recordarán de las canciones de la infancia, esas canciones que después llamamos retahílas. Les proponemos que rescaten de la memoria alguna de esas canciones donde la voz diseñaba el surco del caracol. Lean con los chicos alguno de estos libros, canten la canción, y propónganles descubrir el parecido entre uno y otra.



A. Núñez y J. Gedovius (2005), *Buen provecho: ¡animales al acecho!*, México, CIDCLI.

De voz en voz

En “En el bosque”, de Ryunosuke Akutagawa, muchas voces se suceden en el relato de una historia que va cambiando según cambia la perspectiva de quien cuenta. Esas voces que cuentan, esos narradores, son en este caso también personajes que dan su particular visión de los hechos al contar.

Siempre que hay historia hay al menos una voz que narra y al menos una perspectiva sobre los hechos narrados. Construir esa voz y esa mirada de un modo creíble para el lector es una de las tareas más complicadas para un escritor. Sobre todo porque quien cuenta y quien mira no siempre coinciden, como sucede en *Lautaro y su sombra*, de José María Gutiérrez, donde conocemos la historia a través de la mirada de Lautaro, aunque no a través de su voz.

Les proponemos que lean *Papá escapó con el circo*, de Edgar Keret y Rutu Modan, y *Ani y la anciana*, de Miska Miles y Peter Parnall, pensando en la voz y en la mirada a través de las cuales conocemos cada historia en cada caso.

Los géneros: mucha tela para cortar

La aventura, el terror, la ciencia ficción, el policial, los cuentos de hadas o maravillosos... Todos esos nombres reúnen títulos a partir de algunas características que los lectores reconocen como comunes a todos ellos. Por eso, porque permiten pasar de un texto a otro, y mirarlos en su parecido y sus diferencias, los géneros son un buen aliado para quienes queremos promover lectura.

Los invitamos a que elijan entre los libros de la biblioteca dos relatos de alguno de estos géneros y los lean con los chicos, buscando los puntos en común que permiten considerarlos dentro de un mismo género. Por ejemplo, pueden leer *Simbad, el marino* y *Sandokán*, o *Lejos como mi querer* y *Cuentos de maravillas*. Cuando terminen, pueden proponerles a los chicos que escriban una lista de ingredientes de los relatos de aventuras o de los cuentos maravillosos.

Las mil y una lecturas, las mil y una escrituras

Como habrán notado, entre los libros mencionados, hay varios que aparecen más de una vez entre apenas cinco ideas para pensar talleres de lectura para el aula plurigrado.

Es que no hay solo un modo posible de abordar un mismo libro; al contrario, cuanto más rico sea ese libro mayor será el abanico de lecturas que permita. Por eso, no existe UNA receta para leer, cada libro puede ser abordado de distintos modos, y esto es algo que puede resultar productivo en el contexto del aula plurigrado, donde varios grupos de chicos trabajan a la vez desde perspectivas diversas.

En *El cuento de los contadores de cuentos*, de Nacer Khemir, se retoma *Las mil y una noches*, se narra desde varias voces diferentes, esas voces se suceden y entretienen diseñando una figura de caracol (aunque ya no responda tan claramente a la retahíla), que puede leerse en texto e imágenes, apare-

cen elementos del relato de aventuras... ¿Cómo podría decretarse que una sola de las lecturas posibles es la correcta? ¿Por qué no abrir el juego y dar lugar a que las palabras de los chicos vayan construyendo una lectura colectiva en el espacio del taller de lectura?

Como una tejedora que observa el punto admirado en el saco que hizo otra tejedora, los lectores aprendices de escritores se apropian de los recursos que admiran y se los llevan a la escritura; o encuentran, al escribir sus propios textos, problemas que los hacen detenerse más en ciertos aspectos de otros textos que leen. "En el bosque", de Akutagawa, llama la atención a gritos sobre las voces que cuentan la historia. Reescribir la historia de *Ani y la anciana* desde la perspectiva de la abuela de Ani seguramente llevará a revisar otros elementos de la trama, y a leer otros relatos con la atención puesta en las voces y las miradas a través de las que se cuenta.

En uno u otro caso estamos trabajando siempre sobre la literatura y su materia prima, el lenguaje, y las fronteras que se tracen entre lectura y escritura pueden resultarnos incluso absurdas a la luz de la experiencia.

Vayamos más allá: ¿por qué no podríamos aprovechar lo que la lectura de literatura nos ha enseñado en la lectura de otros tipos de textos?

El *Animalario universal del profesor Revillod*, de Javier Sáez Castán y Miguel Murugarren, juega precisamente sobre esta idea. Los autores se apropian de las características del discurso de los científicos naturalistas y lo utilizan para armar un libro donde el juego y la invención son lo que se pone en primer plano.

"Revillod es el científico descubridor, el sabio aventurero, especie de evangelizador de la fe en el conocimiento científico en tierras 'incultas'. Tanto la introducción que nos presenta al profesor, como sus palabras mantienen el tono rimbombante y optimista del pensamiento positivista del siglo XIX. Fe en la Ciencia como guía de la Humanidad, en el progreso ilimitado del pensamiento científico y en aquellos grandes hombres que, como Revillod, llevan a cabo la cruzada civilizadora", ha dicho en la revista *Imaginaria*⁴⁰ Marcela Carranza (2004), quien exhibe varias de las estrategias por medio de las cuales las fronteras entre fic-

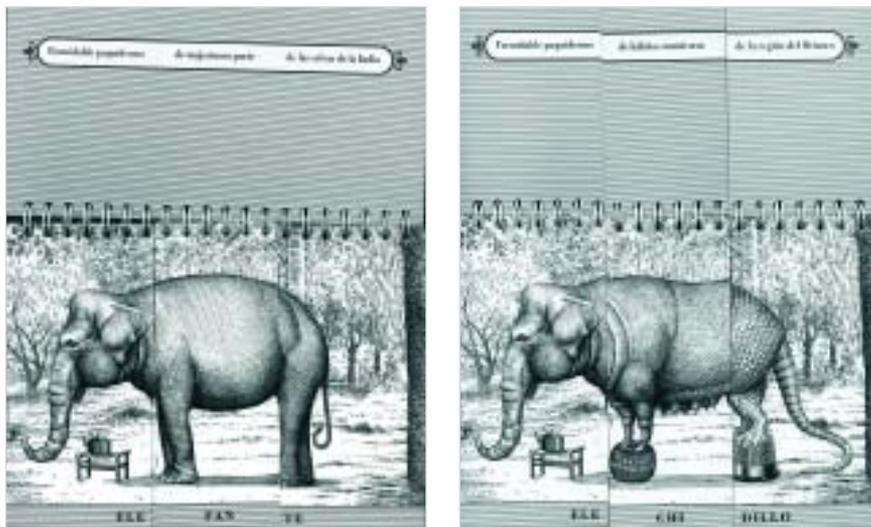
⁴⁰ *Imaginaria* es una revista electrónica quincenal sobre literatura infantil, gratuita, que está disponible para la consulta en internet: www.imaginaria.com.ar.

ción y no ficción se desdibujan, como la portada donde aparece dibujado el ficticio profesor Revillod junto a personajes que tuvieron existencia real como Plinio el viejo, Linneo, Buffon y Cuvier. Los autores toman además rasgos de las ilustraciones propias de los libros de aquellos científicos (como Darwin o Humboldt), que recorrían zonas inexploradas con sus cuadernos, donde dibujaban y tomaban nota de las especies de plantas y animales que observaban. Y con esos elementos de la ilustración, diseñan criaturas inconcebibles.

Si el *Animalario universal del profesor Revillod. Fabuloso almanaque de la fauna mundial*, como decíamos, plantea esa relación intertextual con escritos científicos, podemos pensarlo como un libro bisagra que nos permitiría observar el discurso científico como discurso, enfocando la mirada en el lenguaje y el modo en que es utilizado, para lo cual la literatura aporta lo suyo, precisamente porque en ella el lenguaje se pasea ante todos y exhibe más abiertamente sus trucos.⁴¹

Ese juego de lectura y escritura puede ser una clave para abordar el trabajo con textos de información. Si queremos que nuestros alumnos aprendan a leer y escribir todo tipo de textos, si queremos abrirles las puertas del conocimiento, no podemos entonces conformarnos con que extraigan datos de los textos de información. Necesitamos modelos de lectura que permitan recuperar el modo en que se produce ese conocimiento, y que incluso acerquen las herramientas para

⁴¹ Una posibilidad para explorar las relaciones entre este libro y otros vinculados con las ciencias, puede partir de pedirles a los alumnos que busquen en TODA la biblioteca (no solo en las secciones destinadas a literatura), un libro que por alguna razón les resulte parecido al *Animalario...* y que expliquen por qué. En el momento de la puesta en común, la pregunta acerca del "por qué" de la elección servirá seguramente para recuperar las operaciones de lectura que los alumnos han puesto en juego para resolver la consigna y hacer consideraciones acerca de la construcción del texto (tanto del *Animalario universal del profesor Revillod* como de los otros textos elegidos). Estará entonces franqueada la puerta para ingresar a la cuestión de la construcción de los textos de información, a la cuestión de sus modos de lectura, de los mecanismos específicos de legitimación que el método científico y la comunidad científica proveen a esos textos, de las relaciones que establecen con los textos literarios, del modo en que unos y otros están hechos de palabras, aunque con configuraciones diferentes en cada caso. Otras actividades presentadas más arriba pueden ser recuperadas también desde este punto de vista: "¡Basta de zurriburri, alumnos!" y "Cristales de colores para mirar" suponen animarse a jugar con convenciones (de la definición y del informe de un científico) que se consideran imbuidas de "objetividad", como si el lenguaje se volviera en ellas transparente para darle paso a las cosas. Poder jugar con esas convenciones le devuelve visibilidad a esa transparencia tan bien construida, y nos ayuda a mirarla con nuevos ojos.



Elefante y elechidillo, ejemplares incluidos en el *Animalario universal del profesor Revillod. Fabuloso almanaque de la fauna mundial* (2003), de Javier Sáez Castán y Miguel Murugarren.

incorporarse a la comunidad que construye esos saberes y da cuenta de ellos en su escritura. En esa perspectiva, los talleres de lectura y escritura de literatura ofrecen una historia y un modo de trabajo que podemos aprovechar.

Información que se lee y escribe

En el capítulo 4, reflexionamos juntos acerca de la importancia de la biblioteca en la escuela rural. Esta reflexión nos lleva, necesariamente, a reconocer la necesidad de que desde la escuela propiciemos la mayor cantidad de situaciones diversas para que tanto chicos como docentes manejemos la información. Pero ¿qué significa *manejar* la información? Manejar la información implica (además de poder determinar, localizar y utilizar diferentes fuentes para obtenerla) ser capaces de jerarquizarla, clasificarla e incorporarla a los propios esquemas cognitivos. Obviamente, dadas las características de las comunidades rurales, las bibliotecas que tenemos en las escuelas resultan fundamentales para colaborar en este aprendizaje de los chicos, que ven limitadas sus

opciones de acceso a una variedad de fuentes de información, a diferencia de quienes residen en ámbitos urbanos.

Sin embargo, esta misma restricción puede transformarse en un signo positivo en la medida en que la escuela rural pueda convertirse en un polo de irradiación informativa hacia la comunidad. Los chicos tendrían aquí un importante rol como productores de textos informativos a compartir con la comunidad. Esto les permitiría resignificar los usos y prácticas lingüísticas de la escuela, ya que estarían produciendo textos cuyos destinatarios concretos son los miembros de la comunidad en la que viven y existen experiencias que así lo demuestran, como el diario mural propuesto por el maestro Iglesias (ampliada, ya que en este caso, podría tratarse de un periódico mural colocado en algún lugar visible y de reunión de la comunidad, más allá del aula) o las radios comunitarias y escolares de las comunidades rurales de Latinoamérica.⁴²



Ejemplo del diario mural propuesto por el maestro Luis F. Iglesias, incluido en *La escuela rural unitaria. Fermentario para una pedagogía creadora*, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata, 1995.

⁴² Al respecto, resultan interesantes las experiencias de alfabetización y educación popular realizadas a través de radios comunitarias y educativas. Para mayor información, puede consultarse el libro *Prender para aprender* (1993).

Los chicos de generaciones anteriores teníamos (como fuentes básicas de información escrita) los manuales y las enciclopedias. Hoy, desde las revistas y libros de divulgación científica hasta internet, hay sin duda un vasto campo de ofertas. Obviamente, algunas, como internet, resultan inaccesibles en nuestras escuelas rurales. Por ello, queremos poner la mirada en un nuevo concepto de textos de información disponibles hoy y que podrían integrar las bibliotecas de las escuelas rurales: nos referimos a los libros de divulgación científica. Esta es una línea de producción editorial que combina los datos de las ciencias con aspectos lúdicos como estrategia de seducción para atraer lectores. Así, es posible encontrar libros de información que no son ni tratados científicos ni libros de estudio, pero que no por ello pierden rigurosidad. En nuestro país, hubo intentos históricos de producir buenos libros de información, a través de editoriales como El Quirquincho y algunas de las propuestas de EUDEBA de la década de 1970. Actualmente, editoriales como lamiqué, por ejemplo, combinan el rigor científico de las ciencias naturales con la irreverencia y el humor. Así, encontraremos por ejemplo, títulos como *Asquerosología del reino animal* (Branzei y Keely, 2005a) o *Asquerosología del cerebro a las tripas* (Branzei y Keely, 2005b) que convocan y desafían a los lectores desde lo supuestamente escatológico y prohibido, pero le proporcionan datos científicos “serios”. Constituyen, pues, otra forma de aprender jugando.

De esta misma editorial, encontramos también textos de la colección “Las cosas no siempre fueron así”, que permiten a los lectores reconstruir los cambios históricos de la humanidad a partir de la historia de algunos utensilios, como los libros o el baño. La estrategia editorial de incluir en el margen superior una línea de tiempo permite trabajar además la noción de temporalidad.

A través de esta clase de textos es posible hacer eje en una enseñanza distinta de la historia, ya que, en vez de poner la mirada sobre nombres de batallas y fechas o en héroes de bronce inaccesibles, se toma como eje de la narración la vida cotidiana de los hombres y mujeres que colaboraron para construir la historia de la humanidad. En este sentido, resulta interesante recordar una afirmación de un personaje de *El señor de los anillos*: “hasta el ser más pequeño puede cambiar la historia” y pensar en algunos títulos como *Paolo, pintor renacentista*, *Juanita, pequeña patriota* (de editorial Zigzag) y tantos otros que toman la vida cotidiana de los pueblos para hacer y enseñar historia. Son libros que enseñan historia con una estrategia narra-

tiva, relatando un día o algunos episodios en la vida de ciertos personajes, para mostrar (sobre la base de fuentes y documentos históricos) los escenarios, las costumbres y los utensilios empleados a través del tiempo. De este modo, se apela a la modalidad narrativa del pensamiento, pero sin acudir a “usar” textos literarios para enseñar otras disciplinas. Sabemos que la práctica de “usar” una poesía o un cuento para desarrollar determinado eje temático de otras áreas desvirtúa la potencialidad del discurso literario por sí mismo. La literatura no tiene por qué ser subsidiaria de otras disciplinas, no tiene por qué servir para enseñar temas de otras áreas. Hay otros textos, igualmente lúdicos y desafiantes (como los que describimos brevemente aquí) más apropiados para ello.

En la línea de la divulgación científica, hay también una importante producción en el ámbito del periodismo de investigación. Una actividad interesante para incrementar el acervo de la biblioteca en la escuela rural, podría ser obtener revistas como *Muy interesante* o *Genios* para incorporar al trabajo diario.

Sin embargo, para nuestro trabajo, nos interesan los libros. En los últimos años, se ha producido desde el mundo editorial un importante giro en la producción de libros de información destinados a niños. Así, encontramos que, sin desmerecer la calidad ni la cantidad de la información, se producen en nuestro medio libros atractivos por sus imágenes, su diseño, su presentación de los datos.

Los libros de divulgación científica constituyen, pues, una nueva mirada sobre los modos de enseñar las ciencias de manera distendida y amena. Son un desafío a la curiosidad y el afán de aprender de los seres humanos. Diversas editoriales cuyos textos no es difícil conseguir hoy están ofreciendo también una importante gama de textos en la línea de la divulgación, que muy bien pueden dialogar en la biblioteca de la escuela rural con los manuales y con otros soportes textuales, como las revistas y los periódicos.

Otro aspecto importante a la hora de considerar la lectura y escritura de textos de información es su carácter *transversal*. En efecto, leemos y escribimos textos de información en Ciencias Sociales, en Ciencias Naturales, en Matemática, en Lengua y también en otras áreas. Por ello afirmamos que la lectura y la escritura de textos de información es transversal en tanto todas las áreas del currículo son igualmente responsables de planificar e implementar una variedad de actividades de lectura y escritura que favorezcan la formación de lectores.

Ya que hablamos de la escuela y de algunas de sus prácticas en las áreas no lingüísticas, revisemos una de las más habituales estrategias de trabajo con los textos de información: los cuestionarios. En general, una de las escenas de lectura más reiterada es aquella que, frente a la lectura de un texto de ciencias o de historia, propone un trabajo de preguntas y respuestas. Tomemos algunos ejemplos.⁴³

Ejemplo 1

Lluvia ácida

La lluvia ácida es un problema ambiental que afecta principalmente a algunos países desarrollados; las zonas más afectadas del mundo son el noroeste de Europa, especialmente Escandinavia y la zona de los Grandes Lagos, en la frontera entre Canadá y los Estados Unidos.

(Ciencias Sociales, 8°)

Cuestionario 1:

- a) ¿A qué países afecta principalmente la lluvia ácida?
- b) ¿Cuáles son las zonas más afectadas del mundo?
- c) ¿Dónde se produce la lluvia ácida?

Cuestionario 2:

- a) ¿A qué se debe que la lluvia ácida constituya un problema en países desarrollados?
- b) ¿Qué ocurre con la lluvia ácida en los países no desarrollados?

⁴³ Los ejemplos fueron tomados de los materiales de trabajo elaborados por María Isabel Latronche en el marco del programa de fortalecimiento curricular en EGB 1 y 2 rural llevado adelante por la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC), Cabecera Salta. Esta capacitadora del área de Lengua para la ruralidad en Salta ha trabajado ampliamente el problema que este tipo de cuestionarios presenta en las propuestas de lectura en el aula.

Ejemplo 2

La religión y sus costumbres

En tiempos del Imperio, los romanos conservaron sus dioses tradicionales y celebraron las fiestas dedicadas a ellos. Sin embargo, dada la circulación de personas a lo largo y a lo ancho de las fronteras imperiales, las costumbres y las religiones se fueron mezclando poco a poco. Así, los romanos comenzaron a adorar a dioses egipcios, fenicios, persas, entre otros.

(Ciencias Sociales 7°)

Cuestionario 1:

- ¿Qué hicieron los romanos en tiempos del Imperio?
- ¿Qué pasó dada la circulación de personas por las fronteras imperiales?
- ¿A qué dioses comenzaron a adorar los romanos?

Cuestionario 2:

- ¿Qué significa la palabra tradicionales?
- ¿A qué información del texto se refiere la palabra “ellos” en la primera oración?
- ¿Por qué se modificó la religión de los romanos?
- ¿Cuál fue la causa por la cual los romanos modificaron su religión?
- En el texto hay una relación de causa-efecto; completá el esquema con la información que corresponda.



- ¿En qué consistieron los cambios?

¿Qué diferencias podríamos reconocer entre los cuestionarios 1 y 2 de cada ejemplo? En general, es posible señalar que, en ambos casos, los cuestionarios 1 presentan preguntas que exigen de los chicos una respuesta literal. Es decir, cualquier lector, sin importar los grados de comprensión y reelaboración de la información que tuviera, podría releer el texto fuente y dar respuestas correctas a cada pregunta, casi transcribiendo oraciones. Los cuestionarios 2, en cambio, exigen de los lectores un trabajo más fino de realización de inferencias. Para poder dar respuesta a las consignas, los lectores se ven obligados a localizar la información requerida, procesarla y reelaborarla.

Abordar actividades de lectura de textos de información exige tener claro que un adecuado manejo de estos textos permite a los lectores reelaborar la información, y procesarla integrándola en los propios sistemas de conocimientos y valores.

 Hagamos un alto en este momento y revisemos un poco nuestras propuestas de cuestionarios: ¿cuáles utilizamos más? ¿Por qué? ¿Qué resultados obtenemos con ellos? ¿Los chicos reelaboran e incorporan la nueva información o se limitan a repetirla mecánicamente?

Tal como vinimos viendo hasta aquí, la formación de lectores constituye una apuesta fuerte en este sentido: lograr que los lectores se apropien de los textos, interactúen con ellos y los reformulen estableciendo relaciones con otros conocimientos cotidianos. Así, cuando planificamos propuestas de lectura de textos de información, podríamos pensar en instancias a través de las cuales los chicos puedan reconocer lo que ya saben de un tema, de modo de relacionarlo productivamente con los nuevos textos que leerán; puedan interactuar con los textos y entre sí, significativamente, encontrando sentidos y modos de leer y abordar la información que les sean útiles en la vida cotidiana y más allá del contexto escolar y puedan, fundamentalmente, reconocer qué y cómo aprenden en cada paso que dan.

Analicemos una experiencia en este sentido. La secuencia que describiremos corresponde a una experiencia de talleres de lectura y escritura de textos de información destinados a estudiantes de EGB 3. Se realizó en horarios extraclasses y estuvo a cargo de estudiantes de la carrera de Letras de la

Universidad Nacional de Salta.⁴⁴ La unidad encarada comprendía el trabajo con lectura y escritura de textos de información sobre los seres sobrenaturales en la cultura argentina. Finalizada la etapa de diagnóstico del grupo de estudiantes asignado, las futuras docentes desarrollaron las siguientes actividades.

1. Los *tarotistas*: diseñado con el objetivo de permitir a los chicos anticipar sentidos de los textos y verificar y reformular hipótesis; el juego utilizaba un mazo de cartas en el que se habían incluido reproducciones de tapas, contratas, ilustraciones, portadas, índice, fragmentos de prólogo y de textos de los libros a trabajar. Se dividió al grupo en equipos de cuatro integrantes, cada uno con un mazo de cartas que servían de disparadores para discutir las condiciones de producción de los textos (quién los escribía, para quién y para qué) y los temas que podían conocerse a través de ellos. A partir de esta primera instancia, los chicos leían fragmentos de un capítulo de uno de los libros incluidos en el mazo e inferían la información faltante.⁴⁵
2. El *dominó*: siguiendo el diseño del juego tradicional, este dominó pretendía colaborar con los estudiantes para que pudieran discriminar la información ya conocida de la nueva, a partir de la lectura completa del texto trabajado por fragmentos en el juego anterior. Para ello, se recordaron entre todos las instrucciones del dominó y se repartieron unas fichas en las que se habían transcrita ideas clave del texto leído, así como información reiterada en él.

⁴⁴ La experiencia descrita y los ejemplos incluidos forman parte del trabajo final "Los primeros pasos de una formación docente reflexiva: una apuesta a lo lúdico", presentado por las estudiantes Mirta Silvia Guaymás y Lorena Sowa en el año 2005 y supervisado por la profesora Bustamante, de la cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad Nacional de Salta.

⁴⁵ La propuesta de trabajo aquí analizada guarda algunas similitudes con *Trengania*, el recurso didáctico distribuido por el Ministerio de Educación de la Nación. En este caso, se presentan diversos materiales y actividades de comprensión y producción de textos en torno de un eje central: una estación de trenes. El hecho de que todas las actividades tengan la estación de trenes como eje central permite trabajar distintas variedades de lengua e historias diversas de la multiplicidad de personajes que confluyen en ella. Además, los múltiples pasajeros tienen distintos objetivos para sus viajes, lo que conlleva diversas necesidades de comunicación y, por ende, usos de distintos textos. Si bien *Trengania* no trabaja exclusivamente con textos de información, como pretendemos en este espacio, nos parece una referencia ineludible a la hora de pensar en actividades de comprensión y producción para toda la escolaridad.



Material para la propuesta del dominó, presentado por Mirta S. Guaymás y Lorena Sowa.

3. Otros juegos que se alternaron con los dos anteriores fueron las *sopas de palabras clave*, que se resolvían a partir de la lectura de distintos textos de información sobre los seres sobrenaturales de la cultura argentina y los *rompecabezas*, que exigían de los chicos que reconstruyeran la coherencia y cohesión de textos entregados en fragmentos.

4. A medida que los chicos leían, a través de los distintos juegos descriptos, iban tomando notas de los datos que les resultaban más interesantes y pensando en la producción de un texto propio que sería expuesto en un tendedero.

En todos los encuentros se estableció como cierre que cada integrante escribiera, en un "ladrillo" de cartulina, lo que había aprendido en ese día. Al finalizar el día, cada chico pegaba en una pared de papel maché, su "ladrillo". Terminada la secuencia de trabajo, cada uno recuperó sus ladrillos individuales para realizar un balance de lo aprendido y entre todos evaluaron el aprendizaje del grupo clase.

La secuencia descrita pone de manifiesto varias cuestiones interesantes a la hora de pensar en la lectura y escritura de textos de información.

- ▶ En primer lugar, el aspecto lúdico asumido como central al proponer esta planificación muestra todo un posicionamiento sobre la actividad de ense-

ñanza-aprendizaje. Apelar al juego constituyó para las docentes en formación una estrategia que buscaba interpelar a los chicos y desafiar su curiosidad y afán por aprender. Podemos detenernos un momento en estas ideas, pues, ¿qué otra cosa es la historia de la humanidad sino un intento permanente por descubrir cosas nuevas y por desafiar los propios límites? Conseguir instalar y recuperar la curiosidad y el desafío a aprender parece ser uno de los imperativos de hoy para la escuela. Mucho más si la invitación es para los pequeños (grandes) lectores.

► Por otra parte, los distintos juegos diseñados para encarar la lectura de los textos de información permitieron a los estudiantes interactuar con ellos, seleccionando y reelaborando la información obtenida sin recurrir a los ejercicios clásicos: subrayado de ideas principales, resumen y cuadro sinóptico.

► Además, la búsqueda de información con fines específicos, que trascendían la obligación de “estudiar para dar lección” permitió a los chicos pensarse como divulgadores de los datos logrados. Así, a medida que leían textos sobre los seres sobrenaturales de la cultura argentina, los estudiantes seleccionaban los aspectos que consideraban más relevantes para escribir su propio texto, que se incluiría en el tendedero expuesto para toda la escuela al cierre de los talleres. Se escribió, pues, con objetivos concretos y para destinatarios reales. Se podría pensar que, tal vez sin conocerlos, las futuras docentes estaban recuperando, en su secuencia, algunos de los postulados de Freinet y de Iglesias descriptos en los capítulos 2 y 3 de este libro.

► Por otra parte, desde el principio, los chicos tuvieron en claro el objetivo final de la búsqueda de información: producir un texto para divulgar lo que estaban aprendiendo. Esto resignificaba el trabajo en tanto la información y la lectura tenían un fin que trascendía la repetición mecánica de una lección.

► La “pared de ladrillos” permitió, en el día a día, que cada participante en el taller pudiera realizar una autoevaluación de sus propios aprendizajes. Esto es un factor fundamental a la hora de formar lectores, en tanto permite pensar en el propio proceso y realizar un balance de las estrategias que se desplegaron al leer evaluando cuán útiles fueron. Al realizar este trabajo día a día, por momentos, los chicos parecían mecanizar la práctica, pero al finalizar el ciclo de trabajo pudieron verse en perspectiva.

Si hacemos una síntesis de la secuencia descripta vemos, pues, que los lectores de los textos de información se plantearon objetivos de trabajo, rastrearon en diferentes soportes la información que necesitaban y la reelaboraron en la producción de un texto propio. La determinación de objetivos permitió a los lectores focalizar su búsqueda de información y comprometerse con ella, más allá de la mera tarea escolar. En un plurigrado se podría pedir, por ejemplo, que (sobre un mismo tema) cada grupo de chicos haga listas de preguntas a las que quiera encontrar respuestas para luego registrarlas en tablas que se peguen en las paredes del aula y sirvan para ir orientando el trabajo en equipos. De este modo se favorecería un trabajo en colaboración al mismo tiempo que se permitiría abordar el tema con distintos grados de complejidad. La experiencia podría consistir, entonces, en que entre todos formulen las preguntas de lo que se quiere aprender y en pegar después, en las paredes del aula, afiches de distintos colores, asignando a cada grupo de grado un color. De esta manera, cada uno podría ir volcando en ellos la información que encuentre que dé respuesta a las preguntas que se plantearon entre todos.

Wray y Lewis (2000) proponen un modelo de trabajo destinado a estimular la interacción con los textos. El modelo está estructurado como una secuencia de pasos relacionados con los “momentos” de la lectura señalados por las investigaciones cognitivas. Los autores hacen la salvedad de que, si bien lo describen en fases numeradas, esto no implica que deba seguirse a ciegas y de forma lineal. Más allá de que creemos que es necesario relativizar el carácter universalista que los enfoques cognitivistas han marcado en los estudios sobre la lectura, consideramos valioso explorar un poco la propuesta en tanto puede servir de disparadora para nuestra creatividad.

En primer lugar, los autores señalan la importancia de activar conocimientos previos sobre el tema a estudiar y desde allí fijar objetivos de búsqueda de la información. Para ello, proponen realizar actividades como debates; torbellinos de ideas sueltas que después se organicen en mapas conceptuales que, a su vez, se vayan incrementando a medida que avanza la búsqueda de información; o la utilización de tablas en las que los estudiantes consignen *Lo que sé / Lo que quiero saber / Lo que aprendí / Dónde lo puedo encontrar* a medida que procesan la información sobre el tema.

Como vemos en estas propuestas, el trabajo con la información es recursivo, en tanto, si bien se parte de la *activación de conocimientos previos*, esta

etapa se encuentra profundamente ligada a la posterior búsqueda de información y a la reflexión permanente sobre el propio aprendizaje. La columna *Lo que aprendí* de la tabla descrita en el párrafo anterior oficia (del mismo modo que *La pared de ladrillos* incluida en el ejemplo anterior) de recurso para la reflexión metacognitiva de los chicos. De esta manera, se despliega un importante recurso en la formación de lectores: la capacidad de monitorear el propio aprendizaje y autoevaluarlo.

Fijar los objetivos también es fundamental en tanto los chicos focalizan no solo el tema sobre el que trabajarán, sino, además, el *para qué* se está buscando la información y qué se hará con ella. Consideramos que esta es una importante estrategia de trabajo en torno no solo de la lectura, sino del valor del conocimiento en la escuela. Es decir, acompañar a los chicos para que busquen, jerarquicen, reorganicen información para aprender por ellos mismos, por sus inquietudes y no para “dar la lección”, nos parece una vertiente valiosa que permitiría recuperar y profundizar el rol social de la escuela y el valor del conocimiento. Se trata, en definitiva, de propiciar la curiosidad en nuestras aulas.

📖 Este es un buen momento para detenernos un poco y reflexionar acerca de la relación escuela-conocimiento y de nuestro rol como docentes. Creemos que encarar la lectura de textos de información y la formación de lectores implica, especialmente, pensar en cómo estas actividades inciden en los sujetos y su relación con el conocimiento. Sobre todo, implica reflexionar acerca de algunas organizaciones escolares, donde parece promoverse más una búsqueda de respuestas unívocas y certeras que de preguntas que desafíen a la búsqueda de nuevas respuestas. Por ello, lo invitamos a leer el siguiente fragmento del artículo “¿Qué significa preguntar?” de Santiago Kovadloff.

¿Que significa preguntar?

No se nos educa para que aprendamos a preguntar. Se nos educa para que aprendamos a responder.

[...] Y en tren de sincerarnos, habrá que reconocer que nos cautivan mucho más las respuestas que las preguntas. Ello es fácil de explicar:

mientras las primeras siembran inquietud, las segundas, si no reconfortan, al menos clarifican y ordenan. Pero por lo mismo que están llamadas a apaciguar la incertidumbre, las respuestas suelen ser más requeridas que encontradas y su aparente profusión, en consecuencia, resulta más ilusoria que real. Y en un mundo que cree disponer de más respuestas que las que efectivamente tiene, preguntar se vuelve imperioso para poner al desnudo el hondo grado de simulación y de jactancia con que se vive. Tan imperioso, diría yo, como peligroso. Exhibir sin atenuantes nuestra indignancia en términos de saber no suele ser una iniciativa que coseche demasiadas simpatías.

[...] No hay sistema autoritario que no asiente el despliegue de su intolerancia en la primacía de las respuestas sobre las preguntas; en la presunción, respaldada a punta de bayoneta, de que el saber (que por lo general se presenta como El saber) tiene al sujeto por depositario pasivo y no por intérprete activo.

[...] Decididamente, preguntar no es prestigioso. Puede, sí, resultar circunstancialmente tolerable, sobre todo en boca de los niños. En especial entre los tres y los diez años, los chicos suelen hacerse cargo de cuestiones cuya densidad poética y filosófica rebasa con holgura eso que, un tanto precipitadamente, llamamos nuestra madurez.

Los niños preguntan en serio. ¿Qué significa eso? Significa que, al igual que contadísimos adultos, se atreven a quedar a la intemperie, a soportar los enigmas impuestos por una realidad que, rompiendo su cascarón de docilidad aparente, se planta ante ellos revulsiva, irreductible, misteriosa y desafiante.

Los niños no preguntan porque no sepan. Preguntan porque el saber aparente, ese velo anestésico que años después habrá de envolverlos, aún no ha logrado insensibilizarlos. Es que los niños están constituidos por un tejido espiritual que mientras rige no es permeable a la función soporífera que se adjudica al conocimiento bajo el nombre de educación. Los niños están aun más acá del saber. Lo demuestran al hacerse cargo, personalmente, de la responsabilidad de preguntar. Y aquí arribamos adonde más importa.

¿Quién pregunta de verdad? ¿Acaso aquel que ignora lo que otros, supuestamente, saben? ¿Pregunta, quizá, quien no cuenta con las res-

puestas de las que otros, más afortunados, sí dispondrían? No lo creo. Preguntar no es carecer de información existente. Nada pregunta quien supone constituida la respuesta que él busca. Si la pregunta va en pos de una respuesta preexistente, será hija de la ignorancia y no de la sabiduría. Las auténticas preguntas, tan inusuales como decisivas, son aquellas que se desvelan por dar vida a lo que todavía no la tiene; aquellas que aspiran a aferrar lo que por el momento es inasible; aquellas que se consumen por constituir el conocimiento en lugar de adquirirlo hecho.

Sí, preguntar es atreverse a saber lo que todavía no se sabe, lo que todavía nadie sabe. Preguntar es animarse a cargar con la soledad creadora de aquel viajero que inmortalizó Machado: “Caminante no hay camino, se hace camino al andar”. Es que las preguntas serán siempre empecinadamente personales o no serán auténticas preguntas. Preguntar no es andar por ahí formulando interrogantes, sino sumergirse de cuerpo entero en una experiencia vertiginosa. Las preguntas, si lo son, comprenden la identidad de quien las plantea incluso cuando no resulten, en sentido estricto, preguntas autobiográficas. Precisamente, debido a ese férreo carácter personal e intransferible de la pregunta, es decir, en virtud de su sello de instancia indelegable, la respuesta requerida no puede estar construida con antelación a ese preguntar.

[...] En el auténtico preguntar zozobra la certeza, el mundo pierde pie, su orden se tambalea y la intensidad de lo polémico y conflictivo vuelve a cobrar preponderancia sobre la armonía de toda síntesis alcanzada y el manso equilibrio de lo ya configurado.

Santiago Kovadloff, *La nueva ignorancia.*

Una vez planteados los interrogantes y fijados los objetivos de la búsqueda de la información, es importante que los chicos se acostumbren a localizarla. Para ello, el manejo de diversas fuentes de información es fundamental. La biblioteca de la escuela rural cumple aquí un papel primordial, en tanto se ofrece como fuente inagotable de recursos. Animar a los estudiantes para que realicen ficheros, exploren índices, lean no solo el cuerpo de los textos, sino también las notas

a pie de página y del final, que pueden indicar nuevos caminos de búsqueda, es una tarea a encarar sistemáticamente. Junto a ello, no deben desdeñarse las fuentes de información de la comunidad: la tradición oral de la zona; los informantes expertos por su experiencia o sus años; los compañeros más avanzados en el plurigrado; los archivos de la comunidad: folletos, revistas u otras publicaciones. Es importante que los chicos se habitúen a preguntarse dónde y cómo obtendré la información que necesito y quiero saber, y salgan a su encuentro.

Ubicadas las fuentes de información, los lectores se encuentran frente a un nuevo desafío: emplear las estrategias más adecuadas para interactuar con ellas y procesar los datos recogidos. Ejercicios de tipo rompecabezas, de ordenar y recomponer textos, de marcar, subrayar y hacer anotaciones marginales, etc., parecen ser útiles para provocar esa interacción con el texto. Tomemos por ejemplo el siguiente "Rompecabezas especial" propuesto por Wray y Lewis.

En este ejemplo podemos observar que, a diferencia de los cuestionarios de respuesta literal que analizábamos antes, el tipo de actividad propicia que los chicos busquen la información en distintas fuentes antes de resolver el ejercicio. Así, en vez de leer los fragmentos de un solo texto y transcribir, casi intuitivamente, las respuestas; aquí se verán invitados a buscar en diferentes fuentes y jerarquizar la información que necesitan. Este tipo de hojas de trabajo (con dificultades graduadas de acuerdo con las características de cada grupo del plurigrado) puede ser muy útil a la hora de abordar un mismo eje temático con todos. Podría pensarse en un primer momento, por ejemplo, en un "rompecabezas especial" en común, que permita trabajar entre todos (con la orientación del maestro) la información básica sobre el tema y, a partir de allí, en hojas diferenciadas que agrupen a los estudiantes del plurigrado según sus competencias e intereses, permitiendo la colaboración de los mayores con los más chicos.

El maestro Iglesias, en *La escuela rural unitaria*, desarrolla propuestas similares de trabajo al hablar de los guiones con que buscó estimular la autonomía de la clase. Justamente en el capítulo XII, revaloriza el rol del docente como organizador, orientador y animador de la tarea del aula a través de la planificación y orden del material, del incentivo a la confianza en los estudiantes, del estímulo del aprendizaje colaborativo y del desarrollo de la autoevaluación y autocontrol por parte de los estudiantes. Tareas del tipo ejemplificado pueden ser útiles en esta línea de trabajo en la escuela rural.

Otras actividades como ordenar fragmentos de un texto recortado, realizar

Actividad

4

Rompecabezas especial

En la tabla siguiente está escondido el nombre real de una estrella fugaz. Para descubrirlo, lee con atención cada una de las frases. Si la frase es verdad, colorea el cuadro que se te indica. Si la frase no es verdad, no colorea ningún cuadro.

1. Si el nombre del planeta más grande es Júpiter, colorea los cuadros que contengan el número 4.
2. Si el planeta más cercano a la Tierra es Saturno, colorea los cuadros que contengan el número 8.
3. Si las personas que estudian el espacio se llaman astrólogos, colorea los cuadros que contengan el número 0.
4. Si el primer hombre que viajó por el espacio se llamaba Yuri Gagarin, colorea los cuadros que contengan el número 1.
5. Si a Venus se le conoce como el planeta rojo, colorea los cuadros que contengan el número 3.
6. Si el planeta más cercano al sol se llama Urano, colorea los cuadros que contengan el número 9.
7. Si el primer hombre que pisó la luna se llamaba Neil Armstrong, colorea los cuadros que contengan el número 6.
8. Si la Luna tarda un año en dar vuelta a la Tierra, colorea los cuadros que contengan el número 2.
9. Si el Voyager era una nave espacial tripulada, colorea los cuadros que contengan el número 7.
10. Si la Estrella Polar está en la constelación llamada Osa Mayor, colorea los cuadros que contengan el número 5.

1	6	5	4	3	1	6	5	4	0	1	7	3	2	8	0	1	6	6	5	0	6	5	4
4	9	3	8	7	1	7	0	6	2	6	5	7	1	5	9	5	9	8	7	3	2	1	0
6	9	2	8	8	5	8	2	4	3	1	8	4	9	4	8	6	2	0	2	3	7	6	9
5	7	7	8	9	4	9	3	5	7	6	3	2	0	1	7	4	1	6	8	9	8	4	6
1	8	0	3	3	6	0	7	6	8	5	7	8	9	6	3	6	2	0	3	9	8	6	7
6	0	8	7	7	1	7	6	1	9	4	3	2	0	5	2	5	3	7	8	7	0	5	3
4	5	1	6	8	5	4	1	6	0	6	7	8	9	5	0	1	6	5	4	8	9	4	2

anotaciones marginales o recomponer la información en distintas clases de textos pueden ser también atractivas y desafiantes para favorecer la interacción de los lectores con la información. En esta última línea, se podría pensar en animar a los chicos para que presenten la información obtenida a través de tablas, gráficos, mapas conceptuales, dibujos, maquetas o, también, cambiando el estilo de un texto (por ejemplo, se puede transformar la información geográfica de determinado lugar en un folleto turístico que lo publicite, describir un experimento científico en forma de receta de cocina o convertir en reportaje periodístico cierta información histórica). Chicos de todas las edades pueden interactuar con los textos y transformar y procesar la información recogida. Así lo demuestra el siguiente ejemplo.



Aquí vemos cómo un chico de primer grado recompuso la información aprendida sobre el ciclo vital del pato, a través de los dibujos. Así, representó la pata, el huevo y el proceso que lleva al polluelo.

Ubicar la información, recomponerla, incorporarla a los propios esquemas conceptuales, evaluar cuánto comprendimos; todas estas son actividades fundamentales en la lectura de textos de información. Junto a ellas, es importante prever también etapas en las que los chicos puedan comunicar lo que aprendieron. En este punto, es fundamental comprender la idea de comunicación de lo aprendido como una actividad dirigida a un público más amplio que el docente. En efecto, la tradicional actividad de “dar lección” consistía en un ritual en el que un estudiante “se paraba al frente” y recitaba (a veces mecánicamente) la información obtenida ante el docente. En la

mayoría de las ocasiones, los propios compañeros no prestaban atención a lo dicho, tal vez porque era repetitivo y ya sabido. La propuesta es aquí, por el contrario, pensar en instancias en las que cada estudiante asuma el rol de experto en la información sobre la que estuvo indagando y se la comunique a otros. Una vez más, la escuela rural con su plurigrado ofrece aquí un escenario único, en tanto cada grupo puede haber obtenido distintos matices de la información acerca del tema investigado, comunicarlos y enseñarlos a los demás. Además de la exposición oral, se podría pensar, por ejemplo, en repre-

sentaciones teatrales con guiones realizados en función de lo aprendido; en periódicos murales que se ubiquen en lugares clave y que puedan ser leídos por la comunidad, y en la producción de carpetas y libros propios que incrementen el acervo de la biblioteca de la escuela y sean insumos para grupos de años venideros. En el desarrollo de todas estas actividades, se podría recuperar, además, la red de gente de la que hablábamos en capítulos anteriores e incorporar a los padres u otros miembros de la comunidad en estas etapas de comunicación de lo aprendido.

Otro aspecto importante a la hora de pensar en la formación de lectores de información es aquel que apoya la autonomía y actitud crítica frente a lo leído. Animar a los chicos a cuestionar, comparar y evaluar las informaciones es imprescindible. Se trata, en este caso, de desacralizar la palabra escrita como fuente indiscutible y de plantearse (como lo propone Kovadloff en el artículo que leímos antes) preguntas. Actividades como presentar textos de distintas tendencias o con diversas versiones de los hechos en Ciencias Sociales o textos antiguos, que presenten la evolución de los conocimientos en las Ciencias Naturales, pueden ser estrategias que propicien esta actitud crítica de la que hablamos. También acostumbrar a los chicos a situar los textos en los contextos sociales en que fueron producidos es valioso en esta línea de trabajo. Fomentar el debate no solo sobre los contenidos de los textos, sino sobre sus objetivos y formas de presentación de los datos es un medio provechoso para la formación de lectores críticos.

Como vimos hasta aquí, hay variedad de posibilidades de trabajo con los textos de información. Tal como mencionamos desde el comienzo de este libro, la formación de lectores exige plantearse la diversidad de caminos, de usos y apropiaciones de la lengua escrita que cada sujeto y cada comunidad realiza. En función de esta multiplicidad, podremos elegir estrategias y posibilidades de trabajo en la escuela rural que garanticen que nuestros estudiantes tengan una amplia gama de oportunidades de aprender, y de acceder a la cultura de la escuela poniéndola en diálogo con la cultura de su comunidad, para enriquecerla y enriquecerse, para crecer. De este modo, tal vez, y como en el viejo sueño educativo, seguiríamos llegando a todos los rincones de la patria con la más democrática de las aspiraciones: ofrecer a todos los ciudadanos del país la mejor educación. Nos despedimos invitándolos a compartir un texto ¿literario? de Eduardo Galeano.

Ventana sobre la utopía

Ella está en el horizonte –dice Fernando Birri–. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar.

Eduardo Galeano, *Las palabras andantes*.

Bibliografía

- AA.VV. (1981), *Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*, Madrid, Altalena.
- ALVARADO, MAITE (1993), *El Lectorón. Gimnasia para despabilar lectores*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.
- (1994), *Paratexto*, Buenos Aires, UBA/CBC, Col. Enciclopedia Semiológica.
- (2001), *Entre líneas. Teoría y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, Buenos Aires, Manantial.
- ALVARADO, MAITE y BOMBINI, GUSTAVO (1993), *El Lectorón: la máquina de hacer lectores*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.
- (1997), *El nuevo Escriturón*, Buenos Aires, El Hacedor.
- ALVARADO, MAITE y PAMPILLO, GLORIA (1988), *Talleres de escritura. Con las manos en la masa*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.
- BAJOUR, CECILIA y CARRANZA, MARCELA (2003), "El libro álbum en Argentina", *Imaginaria*, N° 107.
- BARTHES, ROLAND (1987), *El placer del texto*, México, Siglo XXI.
- BENJAMIN, WALTER (1988), *Infancia en Berlín hacia 1900*, Madrid, Alianza.
- BERNSTEIN, BASIL (1975), *Langage et clases sociales*, París, Minuit.
- BORGES, JORGE L. (1941), "La biblioteca de Babel", en *Ficciones*, Buenos Aires, Emecé.
- (1951), "Kafka y sus precursores", en *Otras inquisiciones*, Buenos Aires, Emecé.
- BRASLAVSKY, BERTA (2004), *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*, Buenos Aires, FCE.
- BRUNER, JEROME (1995), "Jugar juegos y lenguaje", en *El habla del niño. Aprendiendo a usar el lenguaje*. Buenos Aires, Paidós.
- (1999), *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa.
- CARRANZA, MARCELA (2004), "Animalario Universal del profesor Revillod. Fabuloso almanaque de la fauna mundial" (reseña), *Imaginaria*, N° 138.
- CASTÁN, GUILLERMO (2002), *Las bibliotecas escolares. Pensar, soñar, hacer*, Sevilla, Díada.
- CHARTIER, ROGER (1995), *El mundo como representación*, Barcelona, Gedisa.

- DEVETACH, LAURA (2003), "La construcción del camino lector", en *Cuadernos de Iberoamérica. Escuelas que hacen escuela II. Los caminos de la palabra*, Buenos Aires, OEI.
- ECO, UMBERTO (1980), "Naturalmente, un manuscrito", en *El nombre de la Rosa*, Barcelona, Lumen.
- EGAN, KIERAN (1999), *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje*, Buenos Aires, Amorrortu.
- FERREIRO, EMILIA *et al.* (1996), *Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela rural*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.
- FREINET, CÉLESTIN (1975), *Técnicas Freinet de la escuela moderna*, México, Siglo XXI.
- FREIRE, PAULO (1970), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
- (1984), *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XXI.
- (1993), *Pedagogía de la esperanza*, México, Siglo XXI.
- FRUGONI, SERGIO (2006), *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- IGLESIAS, LUIS F. (1995), *La escuela rural unitaria. Fermentario para una pedagogía creadora*, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.
- (1979), *Didáctica de la libre expresión*, Buenos Aires, Ed. Pedagógicas.
- JORDI, CATHERINE (1998), *Guía práctica de la biblioteca escolar*, Madrid, FGSRP.
- LARROSA, JORGE (2000), *Pedagogía profana*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- MANGUEL, ALBERTO (2006), *La biblioteca de la noche*, Madrid, Alianza.
- MEEK, MARGARET (2001), "¿Qué se considera evidencia en las teorías sobre literatura para niños?", en AA.VV., *Un encuentro con la crítica y los libros para niños*, Caracas, Banco del Libro, col. Parapara Clave.
- (2004), *En torno a la cultura escrita*, México, FCE.
- MOLINARI, M. C. (1999a), "Jardín de Infantes y primer ciclo de la Educación Básica", en M. L. CASTEDO, M. C. MOLINARI y A. SIRO, *Enseñar y aprender a leer*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- (1999b): "Una actividad permanente: Club de Lectores", en M. L. CASTEDO, M. C. MOLINARI y A. SIRO, *Enseñar y aprender a leer*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

- MOLLOY, SILVIA (1996), *Acto de presencia. La escritura autobiográfica en Hispanoamérica*. México, FCE.
- MONTES, GRACIELA (2006), *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*, Buenos Aires, Plan Nacional de Lectura / Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- PAMPILLO, GLORIA (1995), *El taller de escritura*, Buenos Aires, Plus Ultra.
- PEÑA LUIS BERNANRDO (2003), "Dejar leer", conferencia pronunciada en el I Encuentro de Promotores de la Lectura, XVII Feria Internacional del Libro, Guadalajara.
- PETIT, MICHÈLE (1999), *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, México, FCE.
- (2001), *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*, México, FCE.
- PETRUCCI, A. (1998), "Leer por leer: un porvenir para la lectura", en G. CAVALLO Y R. CHARTIER (comps.), *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid, Taurus.
- PIAGET, JEAN (1986), *Seis estudios de psicología*. Buenos Aires, Seix Barral.
- ROBLEDO, BEATRIZ HELENA (1994), "La biblioteca: un espacio vivo para la lectura", ponencia presentada en el Seminario de Literatura Infantil organizado por la Fundación Cultural Susaeta, Bogotá, julio de 1994.
- RODARI, GIANNI (1995), *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*, Buenos Aires, Colihue.
- SAER, JUAN JOSÉ (1997), *El concepto de ficción*, Buenos Aires, Ariel.
- SAGAN, CARL (1980), *Cosmos*, Planeta, Madrid.
- VIGOTSKY, L. S. (1988), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Grijalbo.
- WRAY, D. Y LEWIS, M. (2000), *Aprender a leer y escribir textos de información*, Madrid, Morata.



Material de distribución gratuita,
prohibida su venta

