

Foll
372
1

32011



Documento Informativo

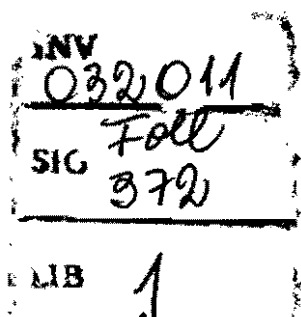
Primer encuentro para la promoción de la lectura

MÁS Y MEJOR EDUCACIÓN PARA TODOS

PLAN SOCIAL EDUCATIVO AÑO 1994

PROGRAMAS COMPENSATORIOS - LINEAS DE ACCION Y DESTINATARIOS

DESTINATARIOS	PRIMARIA	INICIAL	ESPECIAL	SECUNDARIA
LINEA DE ACCION	1000 ('93) + 2000 ('94)	1000 ('93)	150	900
PROVISION DE LIBROS	Libros de textos para alumnos			
	Biblioteca escolar Biblioteca del maestro	Biblioteca de Sala		Biblioteca escolar
EQUIPAMIENTO DIDACTICO	Institucional de \$1800.- a \$2700.- Aula- sección \$150.- por sección Cuadernos-Hojas de carpeta	Institucional \$1000.-	Institucional \$5000.- Grupo	Institucional \$2000.- División \$ 150 Hojas de carpeta
PERFECCIONAMIENTO DOCENTE	Lectura y Escritura Matemática _____	Lectura y Escritura	Condicional según propuestas a proyectos provinciales	Condicional según propuestas y proyectos provinciales
ESTIMULOS A LAS INICIATIVAS INSTITUCIONALES	LOS POYECTOS INSTITUCIONALES PUEDEN COINCIDIR CON CUALQUIERA DE LAS ACCIONES EN LAS ESCUELAS EN QUE SE IMPLEMENTA EL PLAN SOCIAL EDUCATIVO			
INFRAESTRUCTURA	1993 Ex-Rancho 1993 Aulas: eliminación turnos reducidos Reparaciones y refacciones	1993	Según pedidos provinciales Proyecto 4: Reparaciones y refacciones	



BIENVENIDOS

**Encuentro Para La Promoción de la Lectura
Julio-Agosto 1994**

A modo de presentación...

Nuestro punto de partida es considerar que la lectura es una construcción compleja y paulatina que requiere del interjuego de múltiples factores.

Lector no se nace, se hace.

Y se hace en un ambiente donde hay libros y lectores. Donde los libros pueden ser tocados, hojeados, consultados, leídos y cuidados.

Los modelos lectores son adultos y otros niños, lectores en distintos momentos de su proceso de construcción, quienes leen aclaran, sugieren lecturas, recurren a los libros y los disfrutan.

La escuela es el lugar donde la lectura se aprende y el lector se forma.

La responsabilidad de la escuela se acentúa en aquellos ámbitos donde libros y lectores son escasos.

La entrega de libros desde el PLAN SOCIAL EDUCATIVO y la búsqueda de estrategias para optimizar al máximo su aprovechamiento apunta a reforzar esta responsabilidad de la escuela.

Esta acción no desconoce que en muchos casos lleva a cabo esta propuesta puede resultar difícil por causas ajenas al deseo de los docentes y los alumnos: ausencia de armarios, falta de espacios adecuados, de bibliotecas, de seguridad, de recursos de todo tipo...pero tampoco desconoce que conseguir una parte es más fácil que conseguir el todo. Cuando hay creatividad, objetivos firmes y un equipo consolidado, las soluciones aparecen, aún con elementos insospechados: cajas, cajones, tablas, ladrillos arman bibliotecas; de maestros, alumnos, padres, vecinos surgen bibliotecarios...

Es así como de a poco, los libros comienzan a circular y los niños a leer...

Cuando lo ideal no es posible, lo posible se hace indispensable.

El funcionamiento de la biblioteca en su escuela es indispensable.

COORDINACIÓN DEL PLAN SOCIAL EDUCATIVO

PRIMER ENCUENTRO PARA LA PROMOCIÓN DE LA LECTURA

Julio-Agosto 1994.

AGENDA DE TRABAJO

9 horas.

Firma de Remitos y trámites administrativos.

Contacto con los libros que componen las distintas Bibliotecas.

11 horas.

Presentación del Encuentro en el marco del Plan Social Educativo.

12 horas.

Almuerzo.

13 horas.

La promoción de la lectura y el uso de los libros: el rol del Director.

Debate en pequeños grupos.

16 horas.

Producción individual.

17 horas.

Cierre y entrega de las Bibliotecas a los Directores.

LEER Y LEER

ALGUNAS CLAVES

- * Un sólo objetivo: **que todos lean.**
- * El lector se forma:
 - ° en una institución donde la **lectura ocupa un tiempo y un lugar importante.**
 - ° en una institución donde hay **contacto permanente con otros lectores.**
 - ° en una institución que **promueve el uso de los libros.**
- * Los libros sirven para **aprender, para recrearse, para...**
- * **Cuidar los libros no es esconderlos.**
- * **Cuidar, usar, valorar, querer los libros es un aprendizaje.**
- * Los libros deben circular.
- * Cada escuela organiza su biblioteca. En ello participan todos.
- * Alumnos y maestros tienen **fácil acceso a la biblioteca.**
- * Alumnos y maestros van a la biblioteca **con la mayor frecuencia posibles.**
- * La biblioteca **promueve actividades de lectura y escritura.**
- * **Familias y vecinos** también participan de las actividades que promueve la biblioteca.
- * El libro *es irremplazable* y distinto de otros medios de comunicación.

Bibliografía básica sobre bibliotecas infantiles y juveniles

- *Secretaría de Cultura de la Nación-CONABIP. Ideas para una sala infantil de lectura.*
- *Yuspa, Ilda Nelly. La biblioteca escolar. EUDEBA.*
- *Municipalidad de Tandil. Historia, acciones y proyectos de la sala abierta de lectura. Pcia. de Buenos Aires. 1994.*
- *Diaz Plaja, Aurora. Cómo organizar la biblioteca en la escuela. Editorial Escuela Española. 1981.*
- *Carreras, Martínez y Rovira. Organización de una biblioteca escolar. Paidós. España. 1985.*
- *Dobra de Lesta, Ana. La biblioteca popular, pública y escolar. Editorial de la Patagonia Argentina. 1986.*
- *Zítara, Gregorich. Organización de la biblioteca. Centro Editor de América Latina. Argentina. 1976.*
- *Fernández, Stella Maris. La biblioteca escolar, su misión actual y su organización. Editorial La Obra. Argentina. 1986.*
- *Ventura, Nuria. Laia. Guía práctica para bibliotecas infantiles y escolares. España. 1982.*
- *Mato, Daniel. Para hacer muchos cuentos. Editorial María Di Mase. Venezuela. 1985.*
- *Palermo, Juan Angel. Didáctica, narrativa y recreación del cuento en la escuela. AZ Editora. Buenos Aires. 1986.*
- *Cone Bryant, Sara. El arte de contar cuentos. Nova Terra. España. 1965.*
- *Feijoo, María del C. y Hirschman, Sara. Gente y cuentos: educación popular y literatura. Estudios CEDES. Buenos Aires. 1984.*
- *El cuento y su hora. Huertas, José Guillermo. Ediciones La Obra. Buenos Aires. 1962.*
- *Edwards, Angélica. Hora del cuento. Editorial Universitaria. Chile. 1985.*
- *Dinello, Raimundo. Expresión lúdico creativa. Editorial Nordau. Comunidad, Montevideo. 1989.*

- La mayoría de las editoriales envían gratuitamente los documentos que se detallan a continuación:

Altea, Taurus, Alfaguara: Catálogo-Una biblioteca abierta y activa para todas las edades y centros de enseñanza. Alfaguara, Santillana: Plan lector, 1° a 7° grado.

Grupo Editorial Norma: 1993/1994 Literatura infantil y juvenil.

Editorial Juventud: 1992. Catálogo de libros para niños y jóvenes.

Quirquincho: Libros del Quirquincho. Catálogo 1993. Papeles de biblioteca.

Editorial Norma: Plan Educativo-Torre de papel.

Editorial Sigmar: Los libros que los niños prefieren. 1987/88.

Sudamericana: Guía de actividades.

Editoriales EMECE-LUMEN-COLIHUE-AIQUE-SUDAMERICANA: Catálogos 1993-94.

ALGUNAS SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES DE BIBLIOTECA

- TALLER LITERARIO.
- PERIÓDICO MURAL.
- CORREO ESCOLAR.
- CAMPANAS PARA ACRECENTAR LA BIBLIOTECA.
- DRAMATIZACIONES.
- TEATRO DE TÍTERES.
- TEATRO LEÍDO.
- NARRACIONES.
- NARRAN LOS ABUELOS.
- IMPRESIONES DEL USUARIO.

Acerca de los Anexos:

* El material que se detalla a continuación se reproduce con expresa autorización de las respectivas editoriales, como aporte para el logro de los objetivos del Plan Social Educativo.

1.- Plan Educativo - Torre Roja. Guía de lectura Alicia Zambrano. Editorial Norma. Bogota, s/f.

2.- La escuela y la formación de lectores autonomos. Maria Josefa Charria de Gomez y Maria Elvira de Alonso. Procultura. Bogota. 1987.

3.- La narración de cuentos. Eillen Colwell. Revista de Literatura infantil. Parapara. N° 12. Banco del Libro. Caracas, Diciembre, 1985.

4.- Los adolescentes y la lectura. Blanco Lidia. Ediciones Colihue, 1990.

5.- La revista del Quirquincho. Año 1 N°1. Coquena Grupo Editor S.R.L. Buenos Aires. Julio 1991.

* También se reproducen materiales publicados para las Jornadas de Perfeccionamiento docente en Lengua N°. 3, 4 y 5 en el año 1993 y extractos de "Valor de la lectura. Actitudes concretas" . Y "Biblioteca escolar, maestros y alumnos", de Graciela Alicedo.

Anexo I

LA PROMOCIÓN DE LA LECTURA.

Los términos promoción o animación de la lectura se escuchan con insistencia en el medio educativo debido a la preocupación de quienes están interesados en la formación de lectores.

Sin embargo, no existe mucha claridad sobre el concepto de promoción o animación, pues algunos consideran que cualquier actividad que se realice con un libro, aunque la lectura pase a un segundo plano, es una actividad de animación de la lectura.

La animación de la lectura es "un acto conciente realizado para producir un acercamiento afectivo e intelectual a un libro en particular, de forma que este contacto produzca una estimación genérica hacia los libros".⁽²⁾

Es preciso tener en cuenta que la animación de la lectura sólo cumple su propósito cuando parte de la lectura, tiene a la lectura como eje de la actividad y conduce a desarrollar en el niño un verdadero interés por la lectura. Otras actividades, como el teatro, los trabajos manuales, la pintura, la música, etc., son importantes para desarrollar en el niño diferentes habilidades de expresión y

pueden ser auxiliares en la promoción de la lectura, pero no necesariamente generan en él el gusto por los libros.

Las actividades de animación de la lectura le permiten al docente conocer mejor los intereses de sus alumnos. Pueden realizarse en grupo o individualmente. En ambas modalidades la constancia constituye el elemento clave para obtener buenos resultados.

Las actividades grupales enriquecen al grupo y al individuo. Mediante el diálogo y la discusión se ponen de manifiesto diferentes interpretaciones de una misma lectura y se descubren aspectos que tal vez el lector solitario no hubiera tenido en cuenta inicialmente. Además, la lectura en grupo ofrece la posibilidad de realizar un trabajo muy diferente del que se efectúa cuando se lee individualmente.

El docente interesado en realizar actividades de animación debe plantearse algunos objetivos generales y tener en cuenta ciertas consideraciones básicas:

A. OBJETIVOS GENERALES:

1. Lograr que los alumnos descubran el valor que tiene el texto escrito, lo que éste les puede ofrecer como medio para responder preguntas y resolver problemas, conocerse a sí mismos y a los demás, desarrollar criterios sólidos sobre las cosas que suceden a su alrededor y sentir placer. A su vez, los alumnos deben descubrir el beneficio específico de los libros, aquello que otros medios de comunicación no les proporcionan.

⁽²⁾ Carmen Olivares, citada por Monserrat Sarto en *La animación a la lectura*, Madrid, SM, 1986.

2. Colaborar con los alumnos para que cada vez alcancen mejores niveles de lectura y lean obras cada vez más enriquecedoras.

3. Ayudar a que los alumnos aprendan a elegir sus lecturas y a conocer sus intereses, es decir, a independizarse del adulto.

B. CONSIDERACIONES BÁSICAS:

En la parte final de la Guía General se plantearon algunos principios básicos que pueden enriquecer el trabajo de promoción de la lectura. A esto se puede agregar:

1. Cada actividad relacionada con la animación de la lectura debe ser oportuna, obedecer a intereses reales de los alumnos y responder a situaciones que tengan más relación con hechos cotidianos de la vida que con una programación escolar.

2. La participación de los alumnos debe ser voluntaria.

3. No se debe calificar a los alumnos. Las actividades se pueden evaluar poniendo énfasis en los logros de los estudiantes y en sus avances como lectores.

4. No se debe permitir que un grupo de estudiantes se apropie de la actividad. La participación debe ser general.

Anexo 2

¿PARA QUÉ LE SIRVE EL CUENTO AL NIÑO?

A diferencia de los adultos, los niños no tienen—particularmente en sus primeros años—la noción del propósito ulterior de sus vivencias.

Su universo cognoscitivo y las acciones que realizan para vivir; sus juegos, sus observaciones, sus inquietudes iniciales no buscan, por lo menos conscientemente como en el adulto, llenarse de elementos o conocimientos con miras a ser utilizados posteriormente, a sacarles un provecho concreto.

El único interés, este sí claro y manifiesto en el niño desde siempre, es el de tener contacto y retener para sí aquellas cosas de la realidad que le permitan divertirse, que excitan su curiosidad: sin proponérselo, aprende.

Es por eso que el niño, mucho más que el adulto, vive en el presente. Aunque pueda tener alguna ansiedad por el futuro, tiene solo una vaga noción de lo que este puede exigir o simplemente de lo que pueda ser.

Es entonces el adulto, llámese padre o maestro, el encargado de ayudar al niño a comprender la más importante preocupación y necesidad del ser humano, en todos los tiempos y en todas las culturas: encontrar sentido a su vida, y objetivos a su existencia.

Solamente con la madurez psicológica, se puede obtener la comprensión del

significado de la propia existencia, a partir de la experiencia individual. Este logro es el resultado de un largo y complejo proceso de desarrollo, que debe comenzar, obviamente, desde la más tierna infancia.

La sicología infantil moderna está de acuerdo en que son dos los caminos fundamentales por medio de los cuales el niño empieza a ubicarse existencialmente y a encontrar su forma de ser y pensar:

1. El impacto que causa en ellos la actitud de sus padres y de aquellos adultos que lo rodean.

Es lo que popularmente se conoce con el nombre de "el ejemplo". Son todas aquellas actitudes y formas de enfocar la vida que realizan los adultos, y que el niño, de alguna manera, reproduce consciente o inconcientemente.

Con el correr de los años, el niño va a descartar o a adoptar definitivamente los comportamientos o las formas de pensar de los adultos que tuvieron injerencia en sus primeros años. De todas las influencias recibidas, el niño irá adoptando a su ser aquello que particular y personalmente le conviene.

2. La segunda vía para reconocerse como ser social, la constituye en el niño el *contacto con la herencia cultural*.

Toda persona cuando nace, tiene un acercamiento más o menos amplio, más o menos profundo con el ambiente socio-cultural que le tocó en suerte. Pero depende de la educación que reciba, de

la calidad y cantidad de información que tiene a su alcance, el que la visión y comprensión del mundo sean restringidas exclusivamente al ambiente que lo rodea o, por el contrario, rebasen las fronteras de su vida cotidiana.

Sin duda, a una mayor amplitud cultural, corresponde una más amplia gama de posibilidades de desarrollo social y psicológico del ser humano.

Una de las formas, para algunos la más positiva y eficiente, de que un niño tenga contacto con la herencia cultural, es la literatura.

La buena literatura infantil, como ya hemos analizado cumple primordialmente con el requisito fundamental de captar la atención del niño: lo divierte y excita su curiosidad.

Pero para que la literatura enriquezca su vida no solamente debe distraerlo. Debe estimular su imaginación, ayudarlo a desarrollar su inteligencia y a clarificar sus emociones. Debe satisfacer sus ansiedades y aspiraciones. Debe permitirle reconocer sus limitaciones, y comprender las dificultades de la vida. Pero así mismo debe sugerirle soluciones a los problemas que enfrenta.

La buena literatura infantil además debe relacionarse con los diversos aspectos de la personalidad del niño. Reconocerle a los conflictos infantiles toda la seriedad que se merecen, sin disminuirlos ni subestimarlos. Finalmente debe permitir que, a partir de ella, el niño desarrolle confianza en sí mismo y en sus posibilidades.

Los cuentos infantiles son un vehículo eficaz para iniciar a los niños en el reconocimiento de su propio sentido vital.

No todos los cuentos que han sido destinados a los niños cumplen de la misma forma y con igual eficiencia ese cometido. Algunos ni siquiera pueden divertirlos. Otros, con el afán de enseñarles y distraerlos al mismo tiempo, no lo gran frecuentemente ni lo uno ni lo otro.

Existe, sin embargo, una categoría de cuentos para niños, que por corresponder a determinadas características, acordes con específicas y determinadas necesidades y expectativas de la mentalidad infantil, ha sido generalmente reconocida como útil para su desarrollo: son los llamados *Cuentos maravillosos, tradicionales o de hadas*.

Ya analizamos algunos de los elementos estructurales de ese tipo de relatos. Ya vimos como están organizados estos elementos dentro de la narración y en que forma actúan para darle eficacia literaria a la anécdota.

Vemos ahora, por qué razón y de qué manera los cuentos de hadas, a pesar del paso del tiempo, o precisamente por ello, siguen teniendo vigencia en el mundo infantil. Por que causas esta clase de cuentos incide de manera positiva, según lo afirman los sicólogos, en la personalidad del futuro adulto. El poeta alemán Schiller lo subrayo cuando dijo: "el sentido más profundo reside en los cuentos de hadas que me narraron en mi infancia, más que en la realidad que la vida me ha enseñado".

Anotemos sin embargo, antes de entrar en el análisis de la bondad de los cuentos de hadas, defendida vehementemente por el psicoanalista norteamericano Bruno Bettelheim, que existe otra tendencia de expertos que no mira con buenos ojos la temática de dichos cuentos.

Su principal crítica consiste en sostener que estos cuentos no enseñan sobre las condiciones políticas de vida en la moderna sociedad de masas. Supone que el cuento de hadas, por estar ubicado ordinariamente en sociedades monárquicas o esclavistas, desde el punto de vista de la anécdota, condiciona al niño a preferir situaciones políticas, sociales e históricas ya superadas. También se dice que el estímulo de la fantasía puede provocar una ruptura con la realidad y que los personajes horroríficos pueden crear en los niños problemas de angustia o temor.

Esta posición, bastante radical y esquemática conceptualmente, ha sido afortunadamente superada por observaciones más inteligentes en la comprensión de las naturales capacidades del niño para ubicarse en el mundo que le tocó en suerte.

Anexo 3

LA NARRACIÓN DE CUENTOS.

Eileen Colwell

Antes que nada, ¿en qué consiste narrar cuentos? Para muchas personas se trata de leer en voz alta de un libro. Pero no es a eso a lo que yo me refiero. Para mí, se trata de la narración de un cuento de modo espontáneo, en mis propias palabras, directamente a los niños. Se trata de una experiencia compartida entre narrador y público, en la cual el relato fluye libremente desde la imaginación del narrador y desde su identificación con el espíritu del cuento, de manera que se convierte en una experiencia viva. “Y de mi mente ha de surgir un cuento/antiguo y hermoso y sabio”, dijo Walter de la Mare, ¿y quién podría saberlo mejor que él? La narración de cuentos es un momento feliz, no sólo para los niños que están escuchando, sino también para el narrador.

No pretendo desacreditar la lectura en voz alta de un cuento a partir de un libro. Esta es una actividad exigente que requiere destreza y preparación. Algunos

cuentos deben ser leídos tal como están escritos, debido a su estilo distintivo. Tanto quienes leen cuentos como quienes los narran terminan por comprender que algunos relatos son para ser leídos y otros para ser narrados, y que los dos tipos difieren en cuanto a su construcción y requieren técnicas distintas para su presentación. Un ejemplo puede ser el cuento popular que ha sido transmitido por la tradición oral, de manera que obviamente posee la forma adecuada para ser narrado. Como contraste, considérese un cuento de Walter de la Mare con su estilo contemplativo y su pausada cadencia; he aquí un relato para leer y saborear. Un cuento para ser narrado responde a un modelo: un comienzo interesante, una serie de hechos que se suceden con rapidez, y un clímax, seguido de cerca por un final que satisface al niño. Cuando se lee un cuento en voz alta, la atención del lector debe estar principalmente dirigida al libro, y no tanto a los niños que escuchan; cuando el cuento es narrado, las palabras adquieren vida con la voz y la personalidad del narrador, quien está libre para observar la reacción de los niños y para hacer cualquier adaptación necesaria en el enfoque y la complejidad, a medida que transcurre su narración. Escuchar lo que se le lee en voz alta exige del niño mucha concentración; en cambio, le es más fácil escuchar la narración, en virtud de su inmediatez y del íntimo contacto que surge entre el narrador, su público.

*Eileen Colwell ha sido una pionera del trabajo bibliotecario con niños en Inglaterra. Creó la Biblioteca para Niños de Hendon en 1929, que llegó a ser un servicio reconocido internacionalmente; ha dictado clases en el Loughborough School of Librarianship y presidido el Comité de Servicios Bibliotecarios Infantiles de IFLA. La narración de cuentos ha sido un interés particular de Eileen Colwell y es una famosa maestra en este arte. The Bodley Head ha publicado dos libros suyos: **Storytellers' Choice** y **Storytelling**. Este artículo apareció en la revista **Books for Keeps**.*

Los valores de la narración

La narración de cuentos ha constituido mi interés y mi deleite particulares a lo largo de toda mi vida. No podría haber sido así si no hubiese creído en su valor, tanto para el niño como para el narrador. A través de los cuentos narrados el niño puede percibir, de una manera vivaz y positiva, muchísimo de lo que es valioso, bello, y memorable. En el caso de los pueblos primitivos, el cuento ha sido una vía para presentar modos de vida, costumbres tribales, historia y tradición. Esta sigue siendo la fuerza que posee la narración de cuentos: la posibilidad de transmitir a los niños facetas fundamentales de la vida y de la formación del carácter, la lucha constante entre el bien y el mal, que es el tema de los mejores cuentos de todos los tiempos. En ellos aparecen las contradictorias emociones que mueven a todos los seres humanos: amor y odio, valentía y miedo, lealtad y traición, orgullo en la creación de belleza. Los omnipresentes medios de comunicación han contribuido en gran medida a la difusión del conocimiento; pero, al mismo tiempo, han confundido el sentido de los valores y las prioridades de los hombres. Una adecuada selección de relatos puede contribuir a restablecer el equilibrio y a fortalecer los valores positivos. Además, por el hecho de ser presentados por una persona de carne y hueso, tienen una inmediatez y una fuerza que queda en la memoria, aun cuando el relato no haya sido comprendido en su totalidad.

Hoy en día, carecemos de estímulos a la imaginación, ese "hilo dorado" que corre a través de toda la vida e inspira un sentido de misterio y de maravilla. La imaginación es el trampolín para las aventuras de la mente y del espíritu y, entrenada por el uso, continua explorando lo desconocido en beneficio del futuro así como del presente. Para el niño, puede ser una "puerta mágica" que se abra hacia deleites insospechados. Al escuchar un cuento, el niño usa su imaginación, tal vez inconscientemente, y recrea con ella los escenarios, los personajes, las aventuras, con detalles que los medios visuales le presentan ya confeccionados bajo un molde predeterminado.

A menudo se sostiene que el niño moderno ya no goza escuchando cuentos y que no se puede concentrar en ellos como lo hacían los niños de antes, a no ser que se le ayude con recursos visuales. En lo que se refiere a mantener la concentración en el tiempo, existe evidencia de que ésto es verdad en cierto grado, pero ello no equivale a un argumento en contra de la narración de cuentos. Los narradores han constatado que los niños efectivamente gozan los cuentos y que en verdad los necesitan, puesto que el amor a los cuentos sigue siendo un deseo instintivo de los seres humanos, sean jóvenes o viejos. Si los niños muestran aburrimiento durante una sesión de cuentos, ello no prueba que no les gustan los cuentos, sino más probablemente que el narrador no ha hecho una selección adecuada. ¿No habrá olvidado el narrador

un elemento vital para el goce de los niños, a saber: el sentido del humor y la risa compartida? Otra razón para la falta de atención puede residir en que hemos contado mal el cuento, sin haberle dedicado suficiente reflexión y preparación previa. Esto es injusto, tanto para el público como para el cuento mismo.

El oficio del narrador

Muchas personas me han dicho: "¡Oh, yo jamás podría narrar un cuento!" Y, ¿por qué no? La narración de cuentos no es una prerrogativa de algunas pocas personas escogidas y dotadas, puesto que cada uno de nosotros es un narrador en potencia. Narramos cuentos todos los días acerca de lo que nos ha pasado y lo que hemos hecho, y estos relatos tienen vehemencia y convicción y detalle, porque sabemos exactamente qué pasó. Allí están los rasgos esenciales de una narración lograda. Es indudablemente cierto que la narración de un cuento bien escogido ante un grupo de niños exige algo más que esta aproximación casual. Se requiere autodisciplina en la preparación y en la práctica, si se quiere ser un buen narrador. Pero, cuando se parte del deseo de compartir cuentos con los niños para su deleite -y muchos niños nunca tienen la oportunidad de escuchar cuentos en sus propios hogares-, la mayoría de las personas puede tener éxito. Es necesario escoger el cuento apropiado según el público de que se trate, por medio de una cuidadosa selección, decidir cual es la mejor manera de contarlo y llegar a

familiarizarnos hasta tal punto con su estructura que ya no sea un esfuerzo recordarlo. En esta preparación, ayuda "ver" el cuento en nuestra imaginación como una serie de imágenes o cuadros. Narrar cuentos no es privilegio exclusivo de las mujeres, tal como frecuentemente se supone. Los hombres pueden ser excelentes narradores, como muchas veces lo he comprobado, pero demasiado a menudo se da por sentado que la narración de cuentos es territorio de mujeres. Otra falacia consiste en afirmar que únicamente a los niños les gusta escuchar cuentos. Recuerdo muchos públicos de adultos -asambleas de estudiantes y profesores, reuniones de padres, cuatrocientas monjas en un auditorio en Londres-, quienes, olvidando sus problemas y las presiones de la vida moderna, han participado con evidente placer en esta excepcional experiencia. Detrás de toda narración de cuentos se encuentra un factor básico y esencial: ¡mucho lectura! Un narrador descubre rápidamente que debe leer muchos libros para descubrir el material que le resulta atractivo y apropiado para narrarlo.

Anexo 4

LOS ADOLESCENTES Y LA LECTURA

Lidia Blanco¹

¿Será verdad que no quieren leer?

La tendencia general de padres y docentes a considerar como algo natural que los jóvenes no lean o lean muy poco ha configurado una apreciación falsa acerca del vínculo del adolescente con el libro. Se cree, se dice, que acosada por otros estímulos de la sociedad de consumo no existe en ésta etapa de la vida interés alguno por la lectura. Se afirma también que no existen compromisos con la tarea escolar, con la reflexión, con la ejecución responsable de consignas vinculadas con el aprendizaje. Y todo esto es cierto. Pero en estas aseveraciones no se ha dejado espacio para la autocrítica respecto a las ofertas que realizan en el mundo contemporáneo los adultos a los jóvenes. Tampoco han surgido en es-

tos últimos años intentos pedagógicamente valederos para construir formas vinculares nuevas que permitan al adolescente una integración saludable al medio social que lo rodea. Podemos describir una etapa de profunda crisis en el sistema educativo y la ausencia de metas claras que permitan vislumbrar una salida acorde con las necesidades verdaderas del país. En este contexto, podemos ubicar la escasa relación con los libros que mantienen los adolescentes.

Es indudable que un profesor de lengua o de literatura no podrá resolver los conflictos gravísimos de todo un sistema de enseñanza perimido, arcaico. Pero al menos debe reflexionar acerca de un rol en torno al tema de la formación del lector que tienen a su cargo a través de los años en la escuela media. Partir de una pregunta clave en este tema: ¿es verdad que los alumnos no quieren leer? ¿Es decir, es verdad que no quieren leer absolutamente **nada** o **no quieren leer lo que se les ofrece**? ¿El problema es lo **qué** se les ofrece o **cómo** se les ofrece el material de lectura?

Veamos algunas reflexiones de Marc Soriano sobre éstas preguntas que nos formulamos:

«El interés por la lectura existe raramente en general». Es necesario partir de motivaciones afectivas del adolescente y derivarlas hacia la lectura. Un adolescente que no lee nada pero que se interesa apasionadamente por las motocicletas, puede convertirse fácilmente, si sabemos guiarlo, en un lector asiduo de documentos o de novelas que directa o indirectamente con-

I. LIDIA BLANCO. Docente de nivel primario, profesora de literatura egresada de la Facultad de Filosofía y Letras y especialista en Literatura Infantil y Juvenil. Es miembro de la asociación de Literatura Infantil y Juvenil Argentina y desarrolla actividades vinculadas con la capacitación docente en esa área. Tiene a su cargo desde 1988 el Seminario de Literatura Infantil y Juvenil para alumnos de la carrera de Letras de la U.N.B.A. en equipo con la profesora Graciela Guariglia. Es Coordinadora de Proyecto El Plan de Lectura va a la escuela en la Dirección Nacional del Libro, Secretaría de Cultura de la Nación. Es co-antóloga de "Cuentos. Primer Nivel" de la Colección Leer y Crear. Ed. Colihue. Su participación en este libro como autora del artículo "Los adolescentes y la lectura" y como antóloga reflejan los resultados de su tarea en la cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la carrera de Letras en la U.N.B.A. duran telos años 1986 y 1987.

ciernan a la motocicleta, y por este camino, en un lector de literatura general.”»¹

Desde este punto de vista, surgen naturalmente dos áreas de conflicto: la **selección** y la **metodología** de formación del hábito de leer. Nuestro intento será discriminar estos dos aspectos y dejar abiertos algunos interrogantes nuevos sobre el tema. Partimos de la convicción de que no existen recetas, pero que debe haber al menos un cuestionamiento profundo en el nivel ideológico, pedagógico y socio-cultural. Estos tres niveles se articulan, accionan mutuamente unos sobre los otros y configuran un cuadro de situación en el que toman posiciones tanto los docentes como los alumnos en una interacción que puede dejar resultados positivos con respecto a la lectura o todo lo contrario.

El taller de lectura en el aula

La palabra taller ha sido llevada y traída por todo tipo de situaciones que intentan relacionar el aprendizaje con el placer y la participación. Abrimos las páginas de un diario y se nos ofrecen todo tipo de talleres: taller de reflexión de la mujer, taller de filosofía, de plástica. En fin, una larga lista que, lamentablemente han deteriorado el concepto de taller en sus aspectos pedagógicos fundamentales. El campo de las ciencias de la educación brinda elementos suficientes hoy para con prender que se busca denodadamente una relación más afectiva del docente con el alumno, y que esto no es posible

cuando la distancia espacial y temporal es muy grande. El encuentro para el aprendizaje debe responder a las necesidades de la estructura del pensamiento del hombre y éste, cualquiera sea su edad difícilmente podrá hacerse cargo de conocimientos que han sido elaborados por otra mente que no sea la propia. Un taller es un espacio de construcción artesanal de conocimientos, descubrimientos, productos plásticos, artesanías, emociones. Un taller es un lugar de aprendizaje participativo en el que un docente —lo llamaremos **coordinador**— cumple la función de guiar, orientar, estimular situaciones en un grupo para que éste, en una dinámica saludable y placentera opere con ideas u objetos y produzca **algo nuevo**.

Asociamos la palabra **taller** con la palabra **lectura**. Imaginemos un grupo en el que sus integrantes se dispongan en círculo, para que todos se vean los rostros (y no las nuca, como en la escuela) y un **coordinador** que los espera. La función de éste coordinador es crear un espacio para la lectura placentera y poder realizar registros de los cambios que se produzcan en los miembros del grupo en su conducta como lector. ¿Que significa esto?

Supongamos que éste hipotético grupo está integrado por integrantes cuya experiencia lectora es variada, como lo son también los gustos, las preferencias. Supongamos también que estos integrantes tienen entre 14 y 15 años. La primera tarea es conocer la **situación de**

lectura de la que se parte. Luego, habrá que encarar el ofrecimiento de un repertorio y ordenar el momento de lectura y comentarios sobre la experiencia para llegar a un cierre del encuentro que posibilite saber que se hará la próxima vez. Delimitemos mejor estos momentos.

Formación del juicio crítico en el taller.

Además de organizar un **tiempo para la lectura** el coordinador debe prever un **tiempo para la reflexión**. ¿Como encarar este aspecto si todos han leído materiales diferentes? Este momento del taller puede orientarse con la propuesta de diversos ejercicios que serán comunes para todos los participantes aunque hayan leído materiales diferentes.

Desarrollo del imaginario

Cada participante tendrá unos minutos para describir al **héroe** de su historia sin aclarar el contexto. Esto significa que unos hablarán tal vez de una actriz, pues han leído revistas sobre el medio ambiente artístico. Otros harán referencia tal vez a un árbitro de fútbol. Y no faltará el que hable de algún zorro porque ha leído cuentos folclóricos argentinos que lo incluyen como personaje.

Luego se podrá jugar con estos héroes o heroínas inventando contextos de ficción nuevos en los que podrían encontrarse. El objetivo será la comunicación entre los miembros del grupo y la posibilidad de compartir intereses comunes, y de despertar otros nuevos.

Juicios críticos sobre publicaciones

En algunos encuentros se fijará alguna temática relacionada con cierto tipo de material que pueda haber despertado un especial interés. Por ejemplo alguna publicación periodística de aparición semanal. Se leerán algunos artículos en voz alta se formularán comentarios acerca de los mismos, se enjuiciará —ésta es la intención— a ese medio, su forma de presentar los hechos comentados, su ideología, el interés que puede despertar en determinados lectores.

Las revistas de opinión cultural o política permiten un afianzamiento en el discurso crítico al que por lo general no están habituados los alumnos. Esta experiencia puede ser repetida buscando situaciones más comprometidas, temas que necesariamente requieran mayor búsqueda de información para enriquecer el diálogo temático.

El coordinador puede ser también **lector** para todos de un cuento o un artículo y dejar después un espacio para que todos opinen, discutan, elaboren posiciones sobre la lectura. El trabajo puede ser inicialmente oral pero luego transformarse en experiencias escritas.

Encuentro con un autor

En estos casos la lectura será puntual y habrá diversidad pero dentro de lo publicado o escrito por la misma persona. Habrá un tiempo destinado a leer y comentar la obra y luego se preparará el encuentro con el escritor. Si la lectura los ha dejado movilizadados, seguramente

el diálogo será rico naturalmente y no requerirá mayor intervención del coordinador. Si, por el contrario, están desanimados, desconcertados tal vez o no alcanzan a comprender cabalmente el discurso literario compartido, la presencia servirá para aclarar dudas y descubrir con el escritor las posibles interpretaciones de los textos.

El autor tiene siempre de la literatura una visión menos académica y más vital, por ello pensamos que su aporte es muy valioso para enriquecer este vínculo que tratamos de formar entre los jóvenes y la lectura, sin forzamientos, pero también con la certeza de la meta a la que deseamos llegar.

Polémicas temáticas

Se elegirá un tema en el que todos estén interesados y se distribuirán lecturas en torno a dicho tema, dentro y fuera del marco de la ficción. Se destinarán varios encuentros —los necesarios— hasta agotar los recursos de que se dispone. Se acordará destinar un encuentro del taller exclusivamente para conversar, discutir, confrontar ideas, acerca del tema indicado. Será interesante observar como una misma situación aparece con ópticas tan diferentes entre unos y otros escritores según la época y el lugar desde donde escriben. Se realizarán comparaciones de índole estética, ideológica, lingüística, respetando los intereses del grupo pero aportando nuevos ángulos interpretativos y de valoración.

Fichas de crítica literaria

No es conveniente planear esta tarea desde el primer momento. Es mejor esperar cierto tiempo de integración grupal, de lectura compartida, de intereses que irán apareciendo cada vez con mayor nitidez. La propuesta será armar fichas con valoraciones críticas sobre las lecturas que se realicen a partir de algunas preguntas —no conviene que sean muchas sino que sean puntuales— que permitan desarrollar el área del pensamiento crítico tan importante en la formación de las generaciones jóvenes.

El respeto será total y en todo caso los mismos integrantes del grupo se encargarán de señalar la inexactitud de algunas afirmaciones, o de su escasa sustentación. La valoración del grupo sobre cada una de las ponencias irá fortaleciendo la conformación de una tarea seria, que sea respetada por los demás. En un taller, los demás son a veces más importantes que el coordinador mismo, por eso la situación de aprendizaje está más cerca de la realidad, de la vida misma.

Evaluación del taller

¿Qué se evalúa en un taller de lectura? ¿La cantidad de libros leídos durante un año? La calidad literaria de los textos que han elegido los alumnos? Lo importante es la modificación del comportamiento lector, y esto no puede medirse de manera alguna. Pero sí puede hacerse conciente en el grupo mediante un sistema de autoevaluación grupal en el que se planteen los interrogantes acer-

ca de lo que significa LEER en la vida de cada uno de ellos. Esta autoevaluación servirá para dejar a la vista los verdaderos logros obtenidos en el taller y que serán diferentes para cada lector. Así algunos recuperaran el haber pasado de lecturas breves a lecturas más extensas; otros señalarán que han descubierto el valor del texto poético; otros tal vez hayan descubierto a un escritor que no conocían y su enamoramiento de este será visualizado como un crecimiento. Esta es la pauta: en un taller cada uno crece en su medida, a su manera, y no a la medida del profesor, o según estimaciones oficiales. CRECER EN EL PODER DE LEER, no solamente los libros sino en la realidad en la que estamos inmersos.

En favor del lector

La preocupación que hemos tratado de poner de manifiesto apunta hacia un objetivo fundamental: la recuperación de lectores. Los adolescentes no son un público fácil, verdaderamente constituyen un verdadero desafío para un coordinador y será necesario tener presente en todo momento el rol. Transformar al profesor de literatura en un maestro que despierte el amor por los libros en sus alumnos, y saber que el afecto y la comprensión en la tarea cumplirán un papel preponderante, superior a cualquier planificación en la que hayamos estado comprometidos en algún momento.

Ver a los jóvenes leyendo, comentando las obras leídas, llevando inquietudes a sus padres, a otros jóvenes. He

aquí una tarea social del docente del área que vinculará su profesión de manera comprometida con la búsqueda de una calidad de vida mejor en esta etapa de la historia nacional.

Anexo 5

LA BIBLIOTECA EN EL AULA

Roberto Sotelo

Es una preocupación de la escuela lograr que los chicos lean.

Que se acerquen a los libros de manera espontánea y natural y que la lectura les resulte una actividad entretenida y placentera. Los docentes nos sentimos con la responsabilidad de facilitar el camino para que se produzca ese encuentro entre el niño y el libro. Pero entre el deseo de cumplir con el objetivo propuesto y el medio para concretarlo comienzan a surgir las dudas: ¿De qué manera? ¿Con qué libros? ¿Cuándo? ¿Dónde?

La lectura en una hora

¿Es válido dedicar sólo un momento de toda la actividad escolar para la lectura? ¿Debe entenderse la lectura en la escuela como una actividad a desarrollar en un sólo momento del día (la "hora de lectura") o cómo una actividad que abarque distintos momentos, cada uno con características propias? Leemos a veces por el sólo hecho de leer, buscando placer, esperando encontrar en esa lectura algo que conmueva nuestro fuero interno. También leemos buscando información, una explicación un dato que nos

Roberto Sotelo es maestro bibliotecario en el partido de La Matanza. Se ha especializado en técnicas de selección y ordenamiento de libros y en animación a la lectura en la escuela.

permita seguir adelante en la resolución de un problema que se nos presenta. Leemos para comunicarnos con el otro. Jugamos leyendo una adivinanza, un trabalenguas. En síntesis, las situaciones que se plantean son diversas y en muchas de ellas puede estar presente una actividad de lectura. La tarea del docente es prever y detectar esos momentos para poder hacerlos más fructíferos con estrategias y recursos apropiados. En un interesante artículo sobre la lectura en la escuela, la pedagoga francesa Josette Jolibert¹ sostiene que la lectura, desde un enfoque integral, debería encararse a través de múltiples actividades en "momentos diversificados y distribuidos a lo largo de la semana". Estas actividades abarcarán distintos objetivos que contemplan:

- comunicación
- placer por lo que se lee
- búsqueda de información
- entrenamiento lector
- expresión
- creatividad.

El docente buscará cuál es la estructura de trabajo más conveniente para cada propuesta: el trabajo individual, el trabajo en equipo o pequeños grupos o el trabajo colectivo de toda la clase.

La biblioteca del aula: una actividad, un recurso

Volvamos ahora a los interrogantes que nos formulábamos en el comienzo y tratemos de darles respuesta con una propuesta que puede convertirse en una

apasionante gestión conjunta entre maestro y alumnos: la biblioteca del aula. La organización y funcionamiento de la biblioteca del aula cumple una doble función. Por un lado es una actividad de socialización, de comunicación y de participación, tanto individual como grupal. Por otro lado es un recurso importantísimo para el buen funcionamiento del proceso de aprendizaje. El plan de lectura que diseñe el maestro tendrá un pilar fundamental en la biblioteca del aula. Las actividades que contenga ese plan se verán complementadas y potenciadas con otras que contemplen no sólo los aspectos intelectuales del desarrollo del niño, sino también los afectivos, psicomotrices y sociales. Elaborar el reglamento de la biblioteca, recomendar un libro leído, armar una estantería y nuclearse en cooperativa para adquirir los libros son actividades que en su conjunto apuntan a ese desarrollo integral. Organizar una biblioteca en el aula no es una tarea difícil. El maestro puede consultar con algunos manuales de procedimiento² para tener una idea general sobre la organización de una biblioteca. Si en la escuela hay un bibliotecario escolar, este podrá prestar una valiosa colaboración al maestro y a los alumnos en este trabajo. La rigurosidad técnica que tendrá la biblioteca del aula la graduará el maestro de acuerdo a su grupo de alumnos. Si bien es necesario que se mantengan ciertas pautas mínimas de sistematización y de administración, esto no deberá convertirse en un martirio para los chicos ya que de esta manera, como explicábamos

anteriormente, sólo se conseguirá el efecto contrario al deseado.

Una tarea hecha entre todos y para todos

Se enuncian a continuación distintas actividades que contemplan algunos aspectos generales y específicos sobre la organización de la biblioteca del aula.

Planteamiento de los objetivos y de las características generales de la biblioteca

—Discusión y formulación de objetivos (por ejemplo: si la biblioteca será de lectura en clase, si se prestarán los libros, o ambas modalidades a la vez; cuál será el destino de los libros al finalizar el año; cómo se conformará el fondo bibliográfico inicial; cómo será el sistema de incorporación de nuevos libros; etc.)

—Elaboración del reglamento.

—Formación de comisiones de trabajo para la realización de las distintas tareas organizativas.

Selección bibliográfica

—Recomendaciones personales de obras leídas.

—Consulta de catálogos de editoriales.

—Visita informativa a librerías.

—Lectura de críticas de medios periodísticos.

—Consulta a bibliotecarios y especialistas.

—Elaboración grupal de un listado o fichero de libros a incorporar.

Adquisición de los libros

- Organización de un fondo común.
- Donación personal de libros.
- Adquisición y donación de un libro por socio-alumno.
- Visita de compra a librerías (y editoriales).
- Aprovechamiento de eventos (Ferias del Libro, exposiciones, muestras, etc.)

Sistematización y funcionamiento

- Asignación de tareas rotativas para cumplir con:
 - los distintos procesos técnicos que se hayan convenido previamente (inventariado, catalogación, preparación para el préstamo);
 - las tareas de administración (préstamo, control);
 - el arreglo y mantenimiento de los libros.

Extensión bibliotecaria

- Formación de clubs de lectores (para comentar los libros leídos, analizar y discutir temáticas de interés, etc.).
- Invitación a escritores, diseñadores, ilustradores o especialistas.
- Organización de exposiciones y eventos.

Coordinación con la biblioteca escolar.

La biblioteca del aula no tiene por qué entrar en competencia con la biblioteca que funcione en la escuela; por el contrario, debe nutrirse de ella y poder constituirse en un puente que acerque a los alumnos a la misma. Un trabajo coordinado entre el maestro y el bibliote-

cario escolar puede potenciar el alcance y la inserción de cada biblioteca en los alumnos. He aquí algunas actividades de desarrollo conjunto:

- Préstamo por un lapso determinado (quincenal, mensual, etc.) de material bibliográfico de la biblioteca escolar a la biblioteca del aula.
- Préstamo de bibliografía informativa para el desarrollo de un trabajo de investigación.
- Capacitación de alumnos —por parte del bibliotecario escolar— en tareas técnicas y de administración para ser realizadas en la biblioteca del aula.
- Emprendimiento conjunto de actividades de extensión bibliotecaria (club de narradores, exposiciones, encuentros con autores, etc.).

A partir de estas actividades básicas el docente podrá ampliar fácilmente lo expuesto y agregar otras que enriquezcan la tarea. Tendrá entonces a su disposición una herramienta de trabajo que permitirá:

- Democratizar y compartir la selección, elección y adquisición de los libros entre todos. Tanto maestro como alumnos, cada uno desde su experiencia y su conocimiento; haciendo valer sus opiniones y respetando las del prójimo.
- Contar con una amplia gama de alternativas de lectura, pudiendo así encontrar el libro apropiado para cada momento.
- Integrar la lectura a cada situación de la vida en la escuela a través de un proceso activo, participativo y placentero. La biblioteca del aula se constituye así

en un recurso eficaz para facilitar el encuentro con los libros y la lectura. Sin embargo, la fuerza que hará posible este encuentro provendrá de la actitud creadora que impriman el docente y sus alumnos a la gestión de esta empresa.

Referencias

1. *Josette Jolibert*; "Actividades de lectura de la escuela elemental", en el libro *El poder de leer*. Groupe Français d'Education Nouvelle. Barcelona: Gedisa, 1978.

2. *Brunet, Rosa y Manade, María*. *Cómo organizar una biblioteca*. Barcelona: Ceac, 1984.

Carreras, Concepción; Martínez, Concepción y Rovira, Teresa. *Organización de una biblioteca escolar, popular o infantil*. Barcelona: Paidós, 1985.

Materiales publicados para las Jornadas de Perfeccionamiento docente en Lengua N° 3, 4 y 5 en el año 1993

ANIMACIÓN DE LA LECTURA

Resulta de suma utilidad que se estudien las posibles líneas de acción para promover la lectura a nivel del primer ciclo, en cada grado o sección, y de elaborar una propuesta específica para implementarla durante el resto del año, si no se la hubiera ya definido. En caso contrario, el análisis evaluativo sería sobre logros y dificultades de la propuesta, para plantear los ajustes necesarios.

Esta propuesta debiera expresarse en una planificación viable y pertinente en relación con:

- el horario escolar;
- los nuevos recursos bibliográficos incorporados a la Escuela por el Plan Social Educativo;
- las características de la población escolar; y
- la organización institucional.

Para acompañarlos en este trabajo institucional, aportamos material que fi-

gura como Anexos. Obviamente el mismo no es exhaustivo ni excluyente.

SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN

Es importante que se diseñe y aplique una **estrategia específica** de seguimiento y evaluación del desarrollo de la propuesta elaborada para la promoción de la lectura.

Esta estrategia, expresada en un sencillo plan, debe incluir formas de registro de los logros y obstáculos de:

- los niños, en relación al aprendizaje.
- el desarrollo de las actividades previstas.
- también debe preverse la consulta a la dirección de la escuela en los casos que se advierten dificultades demasiado significativas.

Cabe recordar que en ocasiones aparecen como factores determinantes de dificultades de aprendizaje ciertos problemas visuales o auditivos no detectados oportunamente.

Promoción de la lectura en el primer ciclo

BIBLIOTECA DEL PRIMER CICLO

A. En muchos casos ha resultado sumamente interesante la organización de una biblioteca o rincón de lectura propio del 1er ciclo. Para estos fines se recomienda lo siguiente:

- Elegir algún rincón específico dentro de la biblioteca, del aula, o en los espacios de recreación.

- Si no existe en la escuela un mueble, se lo suele sustituir por distintos materiales que:

1. protejan los libros.
2. permitan su ordenamiento y acceso.

B. Se puede trabajar con los alumnos en los diferentes libros, observar las diferencias, clasificarlos de manera más o menos compleja según el grado o curso. Para ello, se utilizan recursos como:

- **Distintivos:**
 - etiquetas de diversos colores para diferenciar temas o tipos de libros (de texto, de cuentos, de ciencias, etc.)
 - letreros y divisiones en los estantes que indiquen las diferencias.
- **Catálogos:**
 - Cuaderno de registro que incluya título, autor y editorial de cada libro; esto facilitará el control de los préstamos domiciliarios.

- Fichas que incluyan los mismos datos, ordenadas en cajitas, diferenciadas por temás (igualmente útiles para el seguimiento de préstamos).

Es importante que los niños sean protagonistas del ordenamiento y clasificación de los libros, esta actividad ha resultado eficaz para desarrollar habilidades y generar actitudes necesarias para que los niños se familiaricen con los libros y se “apropien” de ellos, disfrutando y aprovechando su lectura.

Es inevitable que los libros de una biblioteca se deterioren; pero es preferible un conjunto de libros deteriorados por el uso, a un conjunto de libros flamantes porque ningún niño los ha leído.

En todo caso, además de tomar precauciones para que los libros se deterioren lo menos posible, conviene realizar periódicamente actividades de mantenimiento y reparación con los mismos niños (cambio de forros, reencuadernación si es necesario, etc., donde, además pueden participar las familias.).

Sin desconocer la necesidad de tomar medidas de seguridad que protejan los libros, el docente o un niño responsable deben estar en condiciones de ponerlos a disposición de los otros alumnos cada vez que sea necesario, sin mayores complicaciones.

Sugerencia de actividades:

PARA DESARROLLAR EN EL AULA

1. Lectura Silenciosa Sostenida

Ha dado muy buenos resultados estimular a los alumnos para que elijan una lectura de su interés y la lean en silencio mientras el maestro también lee. Esta actividad puede realizarse diariamente generando una saludable “costumbre”.

Cuando los niños todavía no saben leer pueden “jugar a leer”, hojeando los libros durante 5 a 7 minutos. Cuando los alumnos ya saben leer, este tiempo dedicado a la lectura voluntaria **sin exigencias posteriores**, puede realizarse durante 10 a 15 minutos.

Puede extenderse esta propuesta para la realización simultánea con todos los alumnos y docentes del 1er ciclo así como al resto de la institución.

2. Grupos de lectura

También es útil que los niños formen grupos de lectores en torno a sus intereses. Los miembros del grupo comentaran sus lecturas y realizaran actividades relacionadas con lo que han leído, tales como: dramatizaciones, dibujos, juegos, etc.

Es bueno variar los grupos cada cierto tiempo para permitir otras interacciones.

3. Búsqueda de información

Conociendo el contenido del libro o cuento, se propone a los alumnos que busquen información, a través de cuestionarios simples. Si es un cuento las preguntas pueden referirse a protagonistas, entorno, etc.

4. Animación de la lectura

La animación de la lectura consiste en una serie de actividades que se aplican con miras a despertar la motivación por leer. Ellas pretenden lograr que el niño descubra el libro, que lea activamente y que conozca diversos tipos de texto.

Estas actividades permitirán al niño disfrutar, comprender, memorizar, solucionar problemás o memorizar en situaciones básicamente lúdicas.

Algunas actividades de este tipo son las siguientes:

a) Una lectura equivocada

Se lee una historia o lectura a sus alumnos con expresión y velocidad adecuada. Estimúelos para que comenten: que les pareció, que personajes les gustaron más, etc.

Posteriormente, se lee el cuento por segunda vez cambiando algunos nombres o situaciones. Pida a los niños que rectifiquen las equivocaciones a medida que surjan.

b) ¿A quién pertenece esto?

Se lee y comenta una lectura. Luego se describe un rasgo de personalidad, una característica física, una vestimenta, para que los niños identifiquen el personaje correspondiente, un lugar, etc.

c) Jugar a recordar.

Todos los niños leen una lectura determinada. Se forman dos equipos que preparan una lista de preguntas sobre lo leído. Uno de los integrantes del Equipo 1 fórmula una pregunta a otro del equipo contrario, luego a la inversa, y así sucesivamente, de modo tal que al final del juego todos los niños hayan preguntado o respondido.

d) Préstamos domiciliarios

Es posible y recomendable hacerlo procurando establecer un buen sistema de control para lograr que los libros circulen fuera de la escuela. Es importante orientar a los padres para que los niños efectivamente lean en sus casas.

5. Lectura oral

La lectura en voz alta constituye una actividad necesaria, dado que es un medio por el cual se puede comunicar el contenido de un texto a los demás. **Es importante que sea practicada en un marco de actividad comunicativa con un propósito determinado**, y no como un mero ejercicio de evaluación de la calidad de la lectura de los alumnos.

a) Resulta valioso leer ante los niños en voz alta, varias veces por semana, con adecuada expresión y entusiasmo; de esta manera constituirá un buen modelo de lector.

b) Ante cada lectura comentar el contenido con los alumnos, dejando que los niños expresen, libre e interactivamente, su interpretación de lo escuchado.

c) Procurar que el momento dedicado a la lectura oral sea corto y ameno, y que se realice en un ambiente grato.

La hora del cuento

Es conveniente dedicar un tiempo específico a la lectura de cuentos con todos los matices y giros que los hacen más atractivos aún para los niños.

Sobre la lectura escuchada:

- Anima a los alumnos a hacer comentarios libremente, expresando todo lo que ellos sintieron y comprendieron. Puede pedirse que imaginen otro final o la segunda parte;
- Los estimula a preguntar más sobre la historia, los personajes o los lugares donde transcurre, llegar a un creciente grado de detalles;
- Se busca con ellos información sobre los lugares geográficos del cuento, o sobre el momento histórico, o sobre las costumbres que se relatan;
- Se indaga con los alumnos en el diccionario el significado de las palabras no conocidas;
- Se dibujan al o los personajes, con todas sus formas y coloridos;
- Se propone realizar una dramatización y compartirla con otros grados y/o secciones una semana después.
- No todas las actividades derivadas de la lectura de un cuento deben realizarse en la misma clase, pueden trabajarse en días posteriores.

Extractado de:

Patte, Genevieve: *Si nos dejaran leer*, Editorial Kapelusz-Colombia 1993.

Lecturas diferentes

“Las lecturas difieren de un niño a otro, y mucho más, de un adulto a un niño. Así, nada es más difícil para un crítico que afirmar que tal o cual imagen, tal o cual historia, va a asustar a los niños. Con frecuencia son los adultos quienes se bloquean por su propio temor. ¿Quién no ha observado a niños delante de la televisión presenciando impasiblemente emisiones violentas y, por el contrario asustarse - sin saberse por qué - de determinada escena ofrecida por una emisión inofensiva, que no obstante ha sido hecha para ellos? Así, algunas veces, a nombre de principios pedagógicos se ha rechazado un libro. *Dónde viven los monstruos* ha recibido mala acogida entre educadores tanto en Estados Unidos como en Francia: la representación de los monstruos era traumatizante, se creía. Una bibliotecaria de Clamart que muy a menudo mostro este libro a los niños, cuenta que nunca vió a un niño asustado por estos monstruos inofensivos.

En muchos casos, las reacciones son diversas, imprevisibles. La fuerza de la biblioteca y del libro es proponer sin imponer, dejando a cada uno en libertad

de elegir entre experiencias muy variadas.

La influencia de los libros es real. Esto es evidente, pero tampoco subestimemos la influencia del medio. Ella domina, a menudo, la del libro. Este dominio se percibe en lo que se relaciona con los prejuicios frente a un grupo. Si el niño vive en un medio que cultiva estos prejuicios, ciertos libros pueden reforzarlos, mientras que ellos resbalarán sobre el espíritu de un niño ajeno a estas actitudes.

La incertidumbre en cuanto a las reacciones de los niños, debería dar a todo "seleccionador" de libros el sentido de las proporciones. Nos sorprende a veces ver lo que un niño puede extraer de una obra relativamente mediocre y confusa. Esto no disminuye en nada nuestro ardor para buscar siempre lo mejor para él.

Una verdadera obra tiene siempre un alcance psicológico, una influencia sobre el espíritu. Pero el logro va mucho más allá de una simple influencia automática. Como lo recuerda Robert Escarpit: "Es completamente gratuito y probablemente erróneo creer que el placer está en la obra como el vino en la botella y que basta utilizar el sacacorchos de la cultura para degustarla".

Libros diferentes

«Los artistas, los diseñadores, los ilustradores encuentran en los álbumes para los niños, como en la publicidad, un medio para expresarse, lo que explica

ciertamente la explosión actual de álbumes en donde la imagen prima a veces sobre la historia misma. El álbum no pertenece ya más al público de los niños pequeños. Se dirige a todos, adultos y niños, pequeños y grandes. Nosotros, los adultos, conocimos cuando éramos niños, álbumes bien diferentes de los actuales, pero nuestras referencias no son las mismas que las de los niños que viven en un universo donde la imagen se impone ventajosamente. La observación escrupulosa de los niños frente a estos libros, se precisa más que para las otras categorías de documentos. Los álbumes sobre temáticas nuevas o tratados en forma novedosa - en la línea inaugurada en Francia por Delpire, Quist o Ruy-Vidal son a veces descartados con el pretexto de que no serían para los niños, que no podrían ser comprendidos por ellos o que se correría el riesgo de perjudicarlos. ¿Pero cómo saber que no interesan a los niños si no se les facilita el acceso a ello, y no corresponde a la biblioteca ofrecer estos libros, aún si sólo convienen a un pequeño número? De lo contrario se reservan estas obras a un pequeño público, aquel de los lectores cuyos padres se esmeran por dar a sus niños una formación estética de cierto tipo.

Bibliotecarios de un distrito de París hicieron una prueba sistemática de estas obras, a veces desconcertantes tanto por los temas propuestos como por su estilo. Algunos de estos libros no fueron apreciados porque el texto era demásiado pesado, complicado o muy difícil de

leer, pero el tema o la ilustración presentan problemas muy rara vez.

Después de la lectura de un libro sobre la muerte, *Adieu Monsieur Poméranie*¹, que relata que el señor Pomeranie jamás murió verdaderamente, pues dio todo lo que poseía a la naturaleza... la voz al viento y sus sueños a los niños, los bibliotecarios comentan: "Los niños lo escucharon muy atentamente, pudieron citar enseguida pasajes y quedaron mucho tiempo bajo su encanto, a tal punto que fue difícil entablar una discusión sobre este libro (...) Los niños volvieron a él después (...) Un muchacho de 11 años lamentó que los álbumes para niños no abordan, con más frecuencia, temas tan serios".

Una institutriz de preescolar nos relataba cómo un libro de la misma colección del cual habría podido pensarse que la imagen caótica -en oposición a lo que se llama usualmente legible y realista- escaparía a la sensibilidad de los niños, había sido comprendido para sus alumnos: ella había podido hacerles comprender que la imagen correspondía a la confusión y al desasosiego del niño de la historia. Los niños del preescolar, dijeron luego a propósito de la imagen: "no se habría podido decirlo de otra manera". Este ejemplo muestra que la presencia del adulto -padres, docentes, bibliotecarios, artistas- es absolutamente necesaria para que el pequeño llegue a penetrar la imagen.

Multipliquemos las posibilidades de reencuentro. Es empobrecedor limitar

los niños a un realismo convencional o encerrarlos en un estilo de "vanguardia". Aunque permaneciendo exigentes sobre la calidad, dejemos que los encuentros se hagan con todo lo que ellos tienen de imprevisible.

Cada uno tiene sus propias angustias, ¿y no es propio de una obra de arte el despertar en cada uno reacciones personales imprevisibles y diferentes? Al contrario de las obras prefabricadas y por lo tanto mediocres, los libros buenos y de excelente calidad no proponen reacciones automáticas provocadas adrede por el autor: sólo cuando el libro es una obra de arte tiene la capacidad de provocar».

1. SHEPPARD, Gordon, *Adieu Monsieur Poméranie*. (Adiós Señor Pomerania), Harlin quist, 1972.

Extractado de :

Held, J.: Los niños y la literatura fantástica, Editorial Paidós, Bs.As. 1981

"Una historia no necesita ser verdadera sino hermosa, dijo la alondra Alejandra"
James Kruss.

«Para un adulto, una mesa es una mesa, sólida, inerte y resistente. Una mesa y nada más. Para un niño -la psicología, la observación del más simple sentido común, nuestros propios recuerdos, si permanecen bastante vivos, nos lo han enseñado- es distinto: ¿Dónde comienza lo real? ¿Dónde termina?»

El animismo infantil

«A partir de los grandes psicólogos es clásico recordar que el niño-hasta una cierta edad, difícil de determinar- da vida a lo que toca: animales, plantas, piedras, objetos técnicos del mundo moderno. Algunas anécdotas son bien conocidas: la de la niña, por ejemplo, que habiéndose golpeado, le pega a la mesa diciéndole que es mala. Egocentrismo primero, proyección de nuestras intenciones y de nuestros actos que llevan al niño a retomar, para vivificarlos y renovarlos, los clisés del lenguaje a los que nosotros ya no prestamos más atención: **"La luna se levanta"** -dirá con naturalidad un niño de edad preescolar-. **"Se puso su nuevo vestido de plata"**.(...)»

«En comunión estrecha e intuitiva con la realidad que lo rodea, el niño, como se sabe, imagina todos los fenóme-

nos de la naturaleza como "artificiales", es decir, calcados del modelo de la actividad humana: se cuenta de buen grado la anécdota del niño que, habiéndose enfermado durante el invierno y permanecido mucho tiempo en cama, sale por primera vez cuando los árboles han reverdecido y exclama: **"Mira, el Señor vino con su gran escalera y colgó las hojas"**. (...)»

¿La ficción literaria frena o favorece la construcción de la real?

«Lo fantástico resulta sospechoso de frenar en el niño la construcción de lo real, como si lo real debiera elaborarse de un modo inevitable contra lo imaginario o lo imaginario contra lo real.

«Además, semejante reproche surgiría de dos causas bastante conectadas: por una parte, una especie de desprecio inconsciente hacia el niño, una subestimación de su capacidad para aprender a construir poco a poco una ficción sabiendo que es una ficción, para entrar, pues, en la ficción del prójimo siendo consciente de ello. Por otra parte, una visión demasiado esquemática y dicotómica del desarrollo respectivo de la inteligencia lógica, conceptual, y de la imaginación. (...)»

«Para nosotros, razón e imaginación no se construyen una contra otra, sino más bien una por otra. Las raíces de la fabulación no se vuelven racionales intentando suprimirlas de la infancia, sino, por el contrario, ayudando al niño a manejar esta fabulación con más y más finura, alejamiento y distancia. Esto supone, con la mayor frecuencia posible, una mediación del adulto, un diálogo (...)».

Extraído de:

**La literatura ,
infantil en la educación
Cerrera, J. Editorial Cincel,
Madrid 1988.**

El niño receptor

Cuento narrado y cuento leído:

«El cuento transmitido mediante la palabra oral le llega al niño bajo dos formas: contado o leído por otra persona. Aunque contarle un cuento a un niño no es lo mismo que leérselo, pensamos que el buen lector buscará aproximarse lo más posible al narrador y echará mano de sus recursos, hasta tal punto que las diferencias entre ambas formas de transmisión se reducirán al mínimo.

Los recursos declamatorios que acompañan la palabra, entonación, énfasis, voces, suspiros, gestos y visajes, poco efecto pueden alcanzar, si no cuentan con la palabra adecuada e incluso con el clima de expectación que está despierta. Y la expectación en los cuentos clásicos tiene sus claves, entre las cuales ciertas fórmulas como las consabidas: “Había una vez...” “Hace muchos, muchísimos años...”, difícilmente sustituibles, encierran gran fuerza evocadora de curiosidad y de misterio a la vez que tienen el relato de connotaciones afectivas. Tras estas fórmulas, el empleo de los verbos en tiempo pasado y un cierto distanciamiento en los términos se mostrarán co-

mo elementos eficaces para mantener en activo la imaginación creadora del niño, desencadenada por la fórmula mágica.

Precisamente los recursos que hemos llamado declamatorios, auxiliares de la palabra, serán otras tantas ayudas para el ejercicio de la decodificación con los que contará el niño cuando tenga que enfrentarse personalmente con la lectura».

Extractado de:

**Haceres, quehaceres y
deshaceres con la lengua escrita
en la escuela rural
Emilia Ferreiro. Libros del
Quirquincho, Bs. As. 1991.**

«Todos los maestros rurales saben que es difícil enseñar a leer y escribir a los niños. Gran parte de esa dificultad tiene que ver con las condiciones de vida de los niños: en las casas hay poco o nada para leer; las actividades del campo se hacen sin necesidad de leer ni escribir. A esas dificultades se agregan otras, que se sitúan dentro del salón de clase: hay muy pocos libros interesantes para leer dentro de la escuela; muchas veces hay que atender en el mismo salón a niños de diferentes edades y grados escolares.

El maestro rural generalmente está muy solo y tiene escasas posibilidades de compartir su práctica con otros maestros.

En esas escuelas -como en cualquier escuela rural- suceden muchas cosas que a veces "se dejan pasar", como si no importaran. Los niños dicen cosas que a veces ni se escuchan, porque parecen irrelevantes. Maestro y alumnos están a veces "en sintonía" pero en otras ocasiones el diálogo parece un "diálogo de sordos".

Aprender a leer y escribir tiene mucho de parecido con aprender a hablar.

Cuando los niños aprenden a hablar no dicen todo perfecto, de inmediato: dicen "apá" en lugar de "papá"; dicen "ten" en lugar de "tren"; dicen "ába" en lugar de "agua". Sin embargo, sabemos que quieren decir algo y tratamos de entenderlos. Cuando son un poco más grandes, los escuchamos decir: "yo andé", "no cabo", "yo sabo" (en lugar de esas formas muy complicadas de los verbos irregulares como "yo anduve", "no quepo", "yo sé"). Esas formas de hablar que todos los niños presentan -rurales y urbanos, ricos y pobres- expresan los modos de organización del conocimiento que van adquiriendo sobre el lenguaje. Cuando los niños dicen "apá", "ten", "ába" no decimos que "hacen como si hablaran"; decimos que hablan. Hablan como pueden hablar los niños alrededor de los dos años de edad. Ellos también intentan comprender lo que dicen los adultos y, como no pueden entender cada uno de los sonidos y de las combinaciones de sonidos que escuchan, utilizan el contexto para dar significación a lo que escuchan: lo que mamá dice cuando

da de comer ha de tener que ver con la comida; cuando mamá tiene cara muy enojada lo que dice tiene que ver con ese enojo; y así sucesivamente.

Y de manera parecida a cuando aprendieron a hablar, cuando los niños aprenden a leer y escribir no hacen todo perfecto de inmediato: omiten letras, sustituyen letras, hacen permutaciones y muchas otras cosas y generalmente decimos que "no saben leer ni escribir". Sin embargo, cuando analizamos más detenidamente lo que hacen, descubrimos que están queriendo decir algo por escrito y, por lo tanto, es posible tratar de entenderlos. Y así como hay formas para ir adquiriendo el lenguaje, hay ciertas formas de escribir que todos los niños presentan en algún momento de su desarrollo y, por extrañas que nos parezcan, nos revelan los modos de organización del conocimiento que ellos van adquiriendo sobre la lengua escrita. Por eso es importante dejarlos escribir. Tan importante como dejarlos hablar para que adquieran el lenguaje oral. Y cuando intentan leer y no consiguen descifrar todas las letras, pueden utilizar inteligentemente el contexto. (Lo que dicen las letras que están cerca de un dibujo ha de tener que ver con ese dibujo; lo que dice un grupo de letras al final de una página ha de tener que ver con lo que dicen las letras del inicio de esa página; y así siguiendo.)

Lo que es común al aprendizaje de la lengua oral y de la lengua escrita es la búsqueda de significación. Se aprende a hablar porque se supone que los adultos

están queriendo decir algo y porque también el que aprende intenta decir algo (a su manera y según su nivel de desarrollo). También se aprende a leer porque se supone que en las letras "dice algo" y porque se intenta "decir algo" al escribir. Las prácticas escolares que dejan de lado el significado destruyen la relación entre la escritura y la lengua oral y dificultan enormemente el aprendizaje.

Cuando aprendimos a hablar aprendimos muchas maneras de hablar: aprendimos a contar, a preguntar, a responder, a solicitar, a invitar, a justificar; aprendimos fórmulas de cortesía -cómo saludar o despedirse- y modos específicos de iniciar o de terminar una conversación según que el interlocutor (la otra persona) sea un niño o un adulto, un conocido o un extraño, un familiar o un representante de la autoridad extra-familiar. De la misma manera, aprender a leer y escribir implica muchos aprendizajes complejos: hay maneras específicas de narrar por escrito, de preguntar, responder, invitar, informar, solicitar, describir y justificar. También en lengua escrita hay maneras específicas de iniciar un texto, según que éste sea narrativo (Había una vez...), informativo (como en los libros de texto o en las noticias periodísticas), epistolar (Querida abuela...), poético o descriptivo. No se puede leer de la misma manera la lista de asistencia de los niños del salón que un cuento sobre dragones y princesas. No se puede leer de la misma manera el diccionario que un libro de poesías.

Leemos por el placer de leer, pero también leemos para obtener información, para enterarnos de algo que no sabíamos antes de leer. Escribimos (a veces) por el placer de escribir, pero también para comunicarnos a distancia y para ayudar a la memoria a recordar algo que olvidaríamos si no lo escribiéramos.

Es posible introducir a la lengua escrita, en toda su belleza y complejidad, en las más pobres de las más aisladas escuelas rurales.

Allí donde las condiciones son más difíciles es donde los objetivos pedagógicos deben ser más atrevidos. Quienes tienen muy poco o casi nada merecen que la escuela les abra horizontes.

Pretendemos contribuir a que cada maestro o maestra observe atentamente la práctica de otros y su propia práctica. Que escuchen lo que los niños dicen. Que traten de interpretar lo que hacen. Que piensen. Que dejen pensar».

Extractado de:

Bettelheim, Bruno; Zelan, Zaren
Aprender a leer. Editorial
Crítica, Barcelona, 1993.

La magia de la lectura

Capítulo 3

“Saber leer bien es de gran utilidad práctica e nuestra sociedad y en todo el mundo. Sin embargo y por desgracia, esta es la principal razón que los maestros dan a los niños cuando les dicen que deben aprender a leer.

Lo que se necesita para hacer que el niño desee aprender a leer no es el conocimiento de la utilidad práctica de la lectura, sino la firme creencia de que saber leer abrirá ante él un mundo de experiencias maravillosas, le permitirá despojarse de su ignorancia, comprender el mundo y ser dueño de su destino. Porque es la fe la que enciende la imaginación y nos da fuerza para emprender las tareas más difíciles, aunque de momento uno o entienda cómo, por ejemplo, la lectura puede proporcionarle todas estas oportunidades maravillosas.

Enseñaríamos a leer de manera muy distinta si viéramos la lectura como la iniciación de un principiante en un mundo nuevo de la experiencia, la adquisición de un arte arcano que descubrirá secretos hasta ahora ocultos, que

abrirá la puerta de la sabiduría y permitirá participar de sublimes logros poéticos.

Cuando el aprendizaje de la lectura se plantee no solo como la mejor manera sino como la única de verse transportado a un mundo anteriormente desconocido, entonces la fascinación inconsciente del niño ante los acontecimientos imaginarios y su poder mágico apoyarán sus esfuerzos conscientes por descifrar, dándole fuerzas para dominar la difícil tarea de aprender a leer y convertirse en una persona instruída.

Nuestra tesis es que el aprendizaje -especialmente el de la lectura- debe dar al niño la impresión de que a través de él se abrirán nuevos mundos ante su mente y su imaginación. Y esto no resultaría difícil si enseñáramos a leer de otra manera. Ver como un niño pierde la noción del mundo u olvida todas sus preocupaciones cuando lee una historieta que le fascina, ver cómo mucho después de haber terminado de leerla, es algo que demuestra la facilidad con que los libros cautivan a los niños pequeños, siempre y cuando se trate de libros apropiados.

La literatura bajo la forma de mitos religiosos y de otra índole fue uno de los mayores logros del hombre, ya que en ello exploraba por primera vez el significado de su existencia y el orden del mundo. Así, la literatura empezó como visiones del hombre, y no fue creada para servir a fines utilitarios. A todos los niños les fascinan las visiones, la magia y el lenguaje secreto, y a la edad en que

empiezan a ir a la escuela es el momento en que el pequeño más desea participar de los secretos de los adultos.

Por consiguiente, hay dos maneras radicalmente distintas de experimentar la lectura (y su aprendizaje): o bien como algo de gran valor práctico, algo importante si uno quiere progresar en la vida; o como la fuente de un conocimiento ilimitado y de las más conmovedoras experiencias estéticas.

Al ingresar en la escuelas el niño se encuentra en una edad en que su racionalidad todavía no está bien desarrollada y en la que los sentimientos dominan el pensamiento. Así, pues, cuando algo reviste verdadera importancia para él, tiende a investirlo de magia; y cuanto más lo haga, mayor importancia tendrá para él desde el punto de vista emocional. Pero, si no ve cierta magia en lo que hace, el pequeño mostrará poco interés.

Si la literatura -prescindiendo de si es, según nuestros intereses y sensibilidades, de naturaleza literaria, filosófica o científica -no hubiera estado dotada de cualidades que la hacían atractiva para nuestro inconsciente, y si todavía no conservara para nosotros algunas de estas cualidades, no nos sentiríamos plenamente comprometidos con ella, porque una parte importante de nuestra personalidad seguiría sin verse afectada. Para que la literatura nos afecte más allá de lo que pueda expresarse fácilmente con palabras, nuestra respuesta a ella debe seguir conteniendo trazas de los sentimientos y de las ideas irracionales que pro-

yectamos sobre tantas de nuestras experiencias infantiles.

Al educador moderno, que ve el aprendizaje de la lectura como la adquisición de una habilidad cognoscitiva especialmente importante, quizá le parecerá una idea inverosímil que dicha habilidad pueda dominarse bien sólo si, al principio y luego durante algún tiempo, la lectura es experimentada subconscientemente por el niño como un arte mágico, susceptible de conferirle un gran poder, y en ciertos aspectos desconocido.

Sin embargo, el deseo del niño de penetrar en lo que él cree que son los secretos importantes de los adultos es lo que hace que el aprendizaje de la lectura se convierta en una aventura apasionante, una aventura tan atractiva que el pequeño ansíe dedicar a su dominio la concentración y la energía necesarias.

Valor de la lectura. Actitudes concretas

Material elaborado por la Lic. Graciela Alicedo para las acciones del PLAN SOCIAL EDUCATIVO 1993

“La importancia de la lectura en la escuela”, o bien “De una buena lectura depende todo lo demás”, son frases comunes que ponen de manifiesto el **valor** declarado de la lectura. Cuando hablamos de valor suponemos que el objeto valorado es deseable con independencia de la distintas posiciones de la personas individuales. Los valores tienen un carácter central y estable.

Difícilmente en la escuela se cuestiona ni siquiera se insinúa una objeción en ese sentido, el valor de la lectura. Si confrontamos la **formulación explícita de valoraciones con la promoción concreta de actitudes**, es posible encontrar algunas contradicciones.

En efecto, si definimos las **actitudes** como la tendencia o disposición adquirida y relativamente duradera a evaluar de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación y a **actuar en consonancia con dicha evaluación** (B. Sarabia, 92) parecería que, dado el consenso universal con respecto al valor central de la lectura, debiera existir correlativamente una actitud positiva hacia la lectura como actividad. Esta actitud

debería manifestarse tanto en lo cognitivo (en las creencias y conocimientos); en lo afectivo (preferencias y sentimientos) y en lo conductual (acciones manifestadas).

Examinemos algunos casos concretos referidos a la lectura (y los libros) en la vida escolar:

- Libros encerrados en bibliotecas, lejos del alcance de los chicos.
- Escasa consulta a la biblioteca de la escuela, de la comunidad.
- Maltrato a los libros.
- Escasa presencia de libros en las actividades cotidianas del aula: buscar en diccionarios, consultar enciclopedias, confrontar autores... durante las horas de clase. No como actividades en contra-turno.

Sería conveniente reflexionar acerca de la forma en que estas actitudes contradicen las valoraciones verbalizadas y sugieren reformular acciones para restablecer la coherencia entre el discurso y los hechos.

Considerando que valores, actitudes y normas son contenidos de la escolaridad veamos primero qué características del trabajo escolar son contenidos que favorecen la adquisición de actitudes positivas con respecto a libros y lectura y cuáles interfieren con ella.

- Situaciones de doble discurso:

La consulta a los libros es necesaria toda vez que necesitamos información que no tenemos. Es natural que cualquier persona necesite informarse, esto no debe verse como un menoscabo de la competencia profesional.

Pero,

- No se crean situaciones de aula donde realmente necesitamos información y la buscamos en libros.

- Eludimos involucrarnos en situaciones donde nuestra información sea insuficiente.

Se dice: "Hay que ir a la biblioteca".

- No se organizan visitas a la biblioteca barrial (o más cercana).

- No se diseñan actividades en la biblioteca: investigación, lectura, entrevistas a escritores, exposiciones.

Se dice: "Hay que saber usar los libros sin estropearlos"

Pero,

- Se guardan forrados lejos del alcance de los chicos.

- No se planifican sesiones de trabajo (en horas de clase) donde se redacte conjuntamente con los chicos un reglamento del buen uso de los libros.

- No se preparan (junto con actividades prácticas) grupos de alumnos para tareas de mantenimiento de libros.

- * No se trata en clase el problema del subrayado dejando en claro que no se pueden subrayar los libros de uso comunitario, enseñando al mismo tiempo a tomar notas en libretas o fichas.

Se dice: "Leer es un placer"...

Pero,

- Sólo leemos por obligación.

- No organizamos sesiones de lectura libre.

- No abrimos la biblioteca en recreos y tiempo libre.

- No fichamos reseñas de libros interesantes.

- No diseñamos carteleras.

- No distribuimos gacetillas con verdades de Biblioteca.

Tomamos del texto La biblioteca y la formación de lectores de M.J. Charné de Gómez y M. Elvira de Alonso las siguientes sugerencias de actividades que ayudan a superar estas situaciones no deseadas:

Para el maestro.

Actividad 1

- Busque en la biblioteca otros materiales sobre el tema que está trabajando. Léalos y llévelos a clase

- Es posible que sienta más placer y seguridad en la realización del trabajo escolar con la ayuda de los libros u otros materiales.

- Converse con sus compañeros sobre los beneficios de esa actividad de lectura previa de los materiales para el desarrollo de clases. Intercambie experiencias.

Actividad 2

- Identifique preguntas no respondidas en clase sobre algún tema de los que está trabajando en el momento. Anótelas con sus alumnos. Vaya con ellos a la biblioteca: por grupos lean y traten de encontrar las respuestas.

Actividad 3

- Recapitule con sus compañeros sobre las situaciones especificadas anteriormente en las cuales el maestro y los alumnos pueden ser usuarios de la bil-

bioteca. Piense o escriba, cómo pude hacer usted como bibliotecario o como maestro para ayudar a otros a gozar la lectura.

De nuestras reflexiones sobre valores y actitudes con respecto a la lectura se desprende que creemos en la eficacia de mostrar a los niños el ejemplo adulto, los beneficios de una buena relación con el libro y la biblioteca, con el fin de ayudarlos a construir sus actitudes.

El bibliotecario de la escuela o el maestro de escuela que supervisa la biblioteca del barrio cumple, junto con el maestro de grado una señalada función de animación cultural y promoción de valores.

Para ello debe ser visto por niños y jóvenes como un guía y facilitador de las actividades de lectura. Veamos algunas sugerencias para sus tareas.

Para el bibliotecario o maestro a cargo de supervisar la biblioteca.

Actividad 4

- Conozca el tema de la estrategia que desarrollarán los niños de un curso y seleccione el material que pueda servirles para su trabajo. (Póngales algún distintivo a los libros seleccionados, si le parece necesario). Al llegar a la biblioteca el grupo de niños, con su maestro, estará satisfecho de ver cómo funcionó bien la consulta.

Actividad 5

- Nelson, un niño de 4º año, dice que él se motivó para leer muchos cuen-

tos, desde que Celina, la bibliotecaria, les leía cuentos en forma muy amena. Después pidió a ella que le recomendara un libro y Celina le indicó "Los Block y la bicicleta" (Del Amo, Monserrat). Este es parte de una colección. Nelson se encantó y los leyó todos.

Tomando como ejemplo el proceso lector de un niño, similar a éste, piense qué libros le recomendaría si llegara ahora a la biblioteca y por qué.

Actividad 6

- Haga el esfuerzo de leer cada semana uno o varios libros de diferentes géneros, de la biblioteca. Anote en su cuaderno de biblioteca cómo le parece cada uno. Así, poco a poco, irá conociendo el contenido de los materiales de la biblioteca y podrá, más fácilmente, recomendar títulos cuando se los pidan para una consulta específica, o para guiar a los usuarios en la selección de sus lecturas. Puede colocar en exposición los que le han gustado. Así podrá transmitir su placer a otros cuando llegan a la biblioteca, comentándoselos.

“Biblioteca escolar, maestros y alumnos”

(Extractos)

Material elaborado por la Lic. Graciela Alicedo, para el **PLAN SOCIAL EDUCATIVO 1994**.

“Personalmente nunca entendí demasiado la máquina, porque su creador no se dignó facilitarme explicaciones complementarias.”

(Cortázar, J. *La vuelta al día en ochenta mundos*)

La cita corresponde a la descripción de un curioso dispositivo para leer la novela **Rayuela**. El aparato había sido diseñado por un extravagante grupo de amigos argentinos de J. Cortázar, quien lo presenta así:

Así pues, tenemos un libro (Rayuela) y un dispositivo, con sus correspondientes instrucciones, para leerlo. Se indica el orden convencional de la lectura (A); la lectura sesgada (C); la lectura personal selectiva (D). Hay estrategias, recorridos, previsiones tomadas para asegurar el placer de la lectura (F). ¡Incluso está prevista la furia del lector!

La literatura frecuentemente ilumina aspectos en los que no habíamos reparado.

En este caso, la existencia de un dispositivo con “instrucciones para leer” nos hace pensar en la situación de todo

lector inexperto frente a un objeto nuevo: el libro.

Los lectores avezados rara vez se detienen a pensar en los aspectos prácticos que configuran el dominio de la lectura. Es más, se sorprenderían si alguien les preguntara: ¿Qué cosa es un libro? ¿Cómo se lo usa?. Y sin embargo, las preguntas valen.

Porque si nadie se digna a “facilitar explicaciones complementarias” se corre el riesgo de que el lector “nunca entienda demasiado la máquina”, es decir, nunca sepa usar el libro.

Hay alguna primera vez en que un lector necesita conocer el libro. Nos preguntamos: En la escuela primaria, ¿hay espacios previstos para explorar libros, saber cómo están organizados, buscar datos, aprender a usarlos?.

La llegada de nuevos libros para la biblioteca, la organización de una feria de libros, la preparación de un rincón-biblioteca en el aula, son momentos inmejorables para encarar estas actividades.

Con ustedes, el libro.

Empecemos por una exploración externa. Partes, nombres, formas y colores permiten aventurarse en el conocimiento del libro.

Actividades sugeridas:

- Ampliar el vocabulario: **canto, pie, cabeza, lomo** se convirtieron en palabras polisémicas ¿Qué designan con respecto al libro?

- Proponer anticipaciones: Las portadas de los libros pueden ser ilustradas o no, sugerentes, neutras... ¿Qué podríamos suponer acerca de un libro con sólo mirar la portada?

- Diseñar portadas para nuestros cuentos y antologías (estas últimas no tienen por qué ser exclusivamente literarias).

- Comparar portada y contraportada.

¿Qué datos aparecen en la contraportada?

¿Por qué son necesarios?

¿A qué preguntas responden?

- ¿Y en el interior?

- Sugerimos organizar actividades en torno de:

- lectura y manejo del índice en libros informativos.

¿Qué preguntas esperaríamos ver contestadas a partir de la lectura de un índice?

¿Podríamos imaginar una novela a partir de los títulos de los capítulos?

- Examinar secciones, párrafos.

¿Cómo están organizados?

- Examinar **notas a pie de página y llamadas**. ¿Cómo deben leerse? ¿Qué relación guardan con el texto?

(Ampliar estas sugerencias con todas las situaciones particulares que surjan del trabajo con los alumnos)

SE ME QUEMO EL COLOFÓN - ESE BEBE ES INCUNABLE

¿Sabrán nuestros alumnos el significado de "colofón" e "incunable"? ¿O las usarían como en el juego anterior?. Les proponemos realizar con los niños una lista de **Vocabulario técnico** para explorar significados.

