

1

BUENOS LIBROS PARA LEER, BUENOS DÍAS PARA CRECER

Reflexiones y propuestas para el mejoramiento
de la lectura en el nivel primario.



Ministerio de
Educación

Presidencia de la Nación

Presidenta de la Nación

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

Jefe de Gabinete de Ministros

Dr. Juan Manuel Abal Medina

Ministro de Educación

Prof. Alberto E. Sileoni

Secretario de Educación

Lic. Jaime Perczyk

Subsecretario de Equidad y Calidad Educativa

Lic. Eduardo Aragundi

Jefe de Gabinete

A.S. Pablo Urquiza

Directora Nacional de Gestión Educativa

Lic. Delia Méndez

1

BUENOS LIBROS PARA LEER, BUENOS DÍAS PARA CRECER

Reflexiones y propuestas para el mejoramiento de la lectura en el nivel primario.

PLAN NACIONAL
DE LECTURA



**BUENOS LIBROS PARA LEER
BUENOS DÍAS PARA CRECER 1**

PLAN NACIONAL DE LECTURA

Supervisión general

Margarita Eggers Lan

Coordinación de los contenidos:

Adriana Redondo y Jéssica Presman

Textos elaborados por:

Coordinadoras del Plan Nacional de Lectura:

Silvia Contín

Natalia Porta

Alicia Diéguez

Cecilia Malem

Silvia Rivero

Adriana Del Vitto

Jéssica Presman

Adriana Redondo

Margarita Eggers Lan

Colaboración

Mario Lillo

Ángela Gentile

Claudio Pérez

Vanina Bravo

Diseño

Natalia Volpe

Juan Salvador de Tullio

Mariana Monteserin

Elizabeth Sánchez

Mariel Billinghamurst

Revisión

Silvia Pazos

Material elaborado por el Plan Nacional de Lectura en apoyo a la Política Nacional de Intensificación de la Enseñanza de la Lectura en el Nivel Primario - Directora de nivel Primario: Lic. Silvia Storino



Introducción



INTRODUCCIÓN

El presente libro, elaborado a partir del aporte de las coordinadoras del Plan Nacional de Lectura, está orientado a acompañar la colección literaria que el Ministerio de Educación de la Nación ha distribuido en todas las escuelas de nivel primario del país.

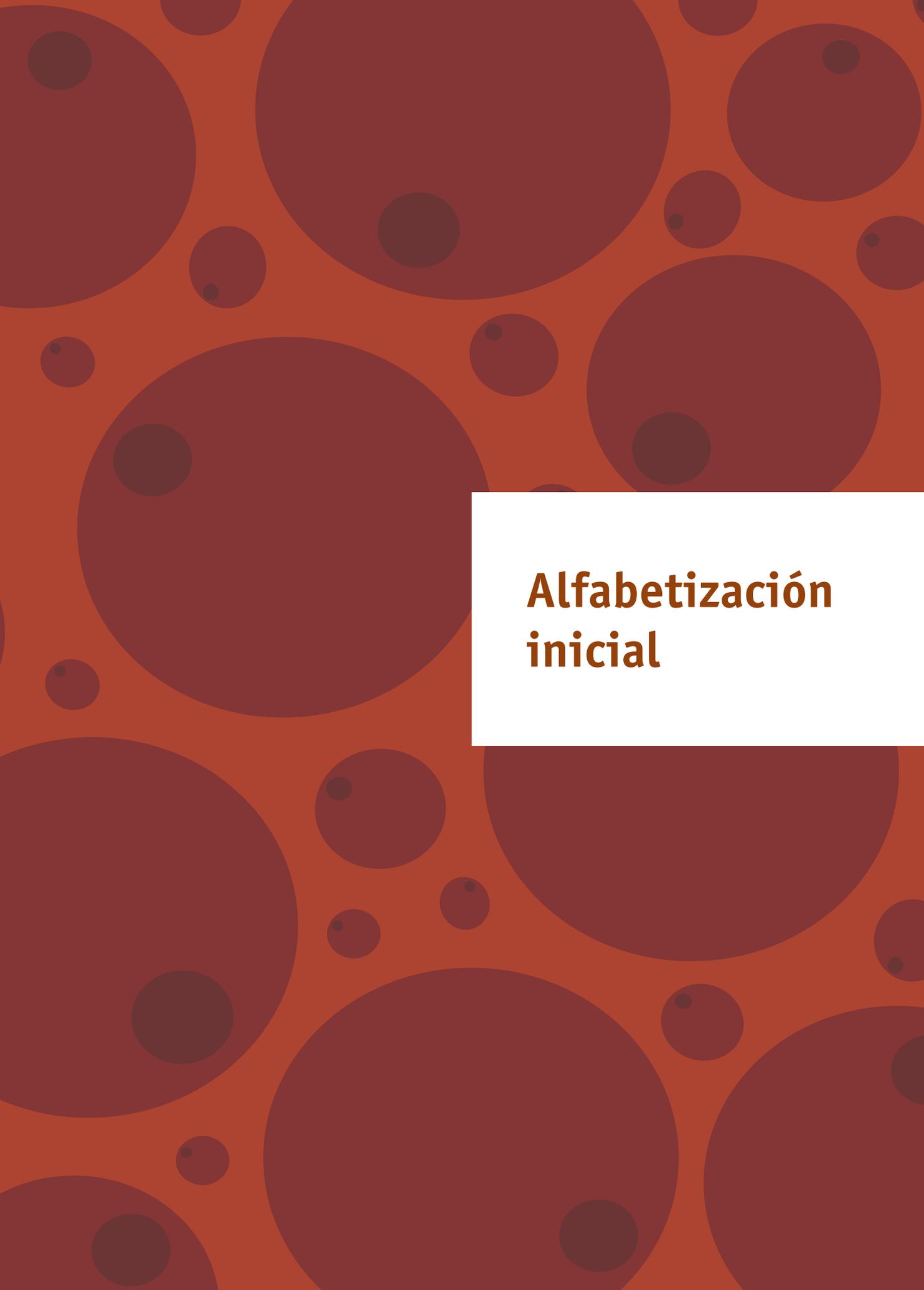
En cada artículo se abordan y problematizan algunas de las distintas aristas que presenta la compleja inserción de la lectura y la literatura en la escolaridad de nivel primario. Alfabetización inicial, prácticas de lectura en voz alta, dinamización de la colección por parte del bibliotecario, son los contenidos centrales que se presentan en la primera parte del documento.

La segunda parte está dedicada a las posibilidades que ofrecen los diversos géneros literarios para la lectura en la escuela (poesía, iniciación en la lectura de novelas, teatro, historieta) acompañadas en cada caso por propuestas para el aula y recorridos temáticos posibles junto a otros libros –dentro y fuera de la colección– para seguir leyendo. Este material se complementa con reseñas de algunos de los libros que componen la colección.

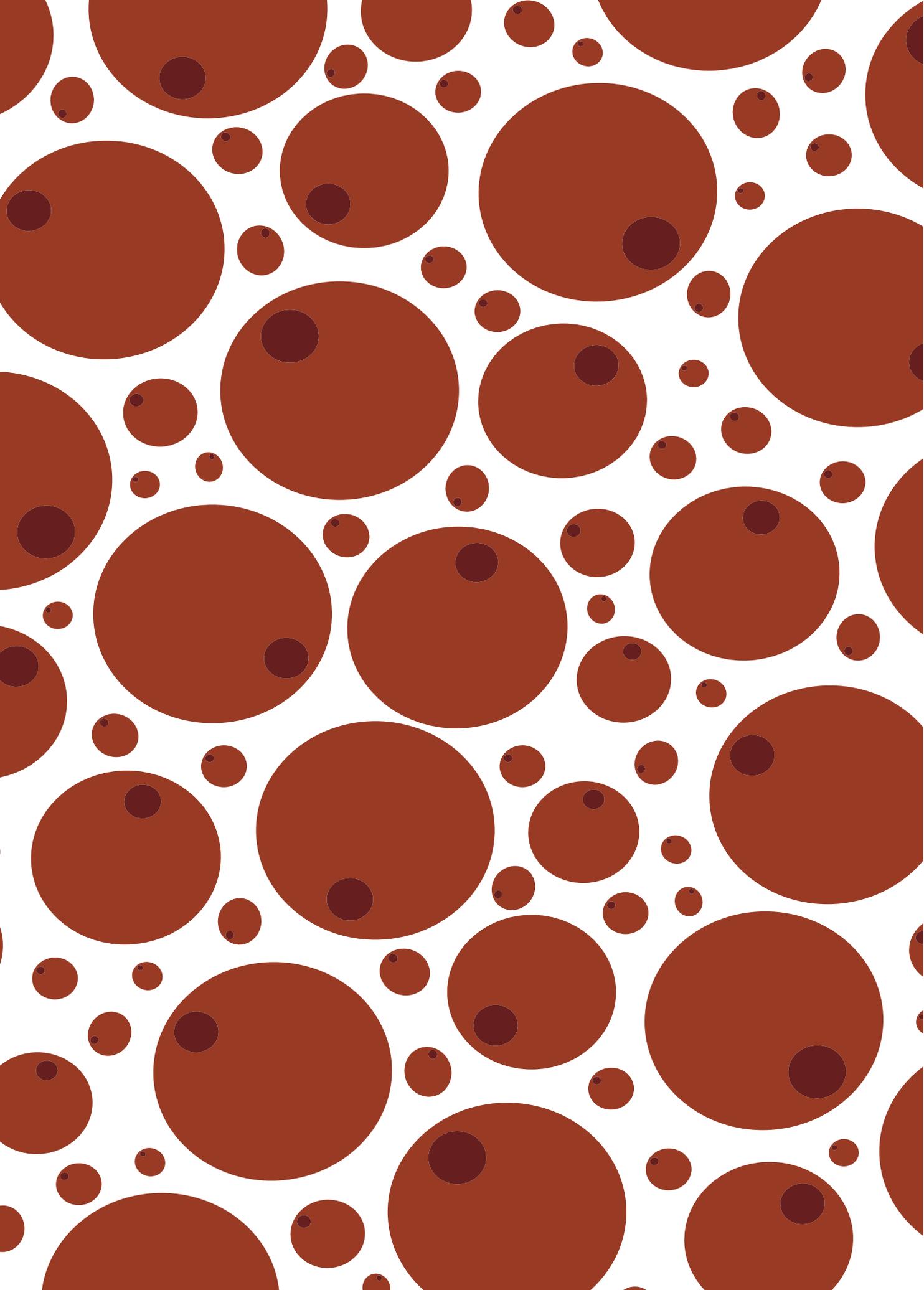
La lectura como disciplina transversal de la educación es un pilar que hace posible asir el mundo, intentar comprenderlo, poder recordar y elaborar nuestro propio bagaje de experiencias. Reflexionar sobre su poder transformador, su proyección en el mundo cotidiano y las oportunidades que otorga a los sujetos, es una tarea necesaria para docentes y bibliotecarios que invitamos a compartir.

Los siguientes artículos proponen avanzar conjuntamente en esta reflexión.

Plan Nacional de Lectura



Alfabetización inicial



LA LITERATURA INFANTIL Y SUS APORTES AL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN INICIAL

“Leyendo aprendí a hacer nudos marinos, cabañas, puentes colgantes, fogatas en medio de un viento fuerte, una canoa, máscaras de teatro. A coleccionar huellas de animales, a observar las nervaduras de las hojas. Leía el mundo, este se agrandaba y yo me colaba en él”.

Michèle Petit, *Una infancia en el país de los libros*, Océano-Travesía, México, 2008.

1. Breve Introducción

La historia del ser humano como sujeto del lenguaje se inicia antes del nacimiento, somos construcciones de lenguaje, lenguaje que está en las culturas que nos atraviesan y que nos determinan y expresan antes de nacer. Hay una trama, un armado de redes simbólicas que inicia el relato en el que se inscribe la presencia del hijo.

Expresa Yolanda Reyes (2008):

“Nuestra relación con el lenguaje hace que nuestros embarazos sean embarazos que ya tienen preparativos simbólicos. Nada cambia más la estructura simbólica de un ser humano que tener un papelito que dice: *Positivo*. Nos lo dicen con palabras: *Positivo*. En largos meses de espera la madre inventa a su hijo [...]”.¹

Estos textos implícitos son las primeras marcas simbólicas que se irán configurando a partir del nacimiento, mediante el juego, los gestos, los vínculos familiares, los primeros balbuceos, en un marco de afecto que le da continuidad al relato biográfico iniciado antes de nacer.

La formación de un lector literario se apoya necesariamente en esta primera trama de significados, necesita recuperarla, continuarla, resignificarla. Los primeros cuentos los oímos antes de nacer, la literatura se inscribe así en relatos previos cargados de afectividad y por ello es necesario que llegue en contextos de placer, afecto y encuentro.

Si miramos el contexto actual, podemos decir además que en tiempos de alfabetizaciones múltiples, donde los ciudadanos necesitamos repactar en forma continua con nues-

¹ WELLS, GORDON. (1987). *Apprenticeship in Literacy*. Interchange, vol. 18, N° 1- 2, pp. 109-123.

tras experiencias, representaciones, saberes y prácticas acerca de la lectura y escritura, los primeros textos y nuestra relación con ellos, constituyen un *andamiaje fundamental* de las trayectorias lectoras.

Volvemos a los libros y sus relatos una y otra vez cuando nos hemos vinculado con ellos positivamente en los primeros años de vida. En este sentido la literatura a través de sus textos escritos o de tradición oral, puede ser una *anfitriona especial* en el proceso de alfabetización. Desde ella y con ella, podemos continuar los relatos prenatales y biográficos, tomar distancia de ellos, saborear nuevos textos que nos convidan, reconocer nuestros textos internos, acceder a nuevas historias y establecer una relación más creativa y crítica con el lenguaje.

Ahora bien, hace falta reconocer en esta historia la presencia de tensiones, brechas y desniveles. Mientras que algunos niños nacen y se desarrollan en un hogar donde los libros y las lecturas son parte de lo cotidiano, otros lo hacen en contextos menos vinculados con las prácticas de la cultura escrita. Conviven en nuestro país una gran cantidad de diversidades y desigualdades respecto a las valoraciones, representaciones, acercamientos, experiencias y saberes que los chicos y chicas traen a la escuela sobre los textos escritos y su circulación. Cada vez es más necesario hablar y pensar a los lectores en sus singularidades.

A veces no son libros pero sí son relatos familiares, madres, padres, abuelos que cuentan y transmiten, hogares donde el diálogo con los hijos es abierto y forma parte de



las rutinas diarias, espacios donde se comparten historias, juegos, películas, música y entonces desde allí, fluye todo un caudal oral, *tiempos significantes* que pueden aportar también a la creación de contextos de lectura y escritura, cargados con la impronta de las propias culturas experienciales. En este sentido, es necesario reconocer en la oralidad y en la transmisión cultural un camino al libro, ya que para quienes la lectura no ha sido un lugar habitual, hay un inmenso desafío por delante.

En todo este escenario diverso, la lectura y en particular la apropiación temprana de la literatura es un derecho de todos los estudiantes, derecho a veces vulnerado o poco atendido pero fundamental, como dice Michèle Petit (2008):

“El acceso a la cultura escrita, al saber, a la información, constituye un derecho esca-
moteado con demasiada frecuencia. Al igual que la apropiación de la literatura. Y es por
varios motivos que esta les parece deseable, como veremos: el hecho de tener acceso
a ella les permitirá ser más hábiles en el uso de la lengua, tener una inteligencia más
sutil, más crítica; y ser capaces de explorar la experiencia humana, de darle sentido y
valor poético”.

Desde el Plan Nacional de Lectura creemos que acercar lecturas desde los primeros años de escolarización constituye una práctica de equidad y justicia, basada en el deseo manifiesto de ayudar a la formación de una ciudadanía activa, capaz de leer el mundo desde las primeras señales y construir de este modo una relación placentera y abierta con el lenguaje.

2. Propósitos y sentidos

Este libro es una contribución al debate, al intercambio de ideas y a las prácticas de docentes, bibliotecarios, padres, animadores de la lectura y otros actores comprometidos con la formación de lectores en los primeros años de la etapa escolar.

Se propone acercar algunas ideas vinculadas con el valor que tiene la inmersión temprana y el trabajo sistemático y placentero de acercamiento al texto literario como aporte al proceso de alfabetización inicial. En este sentido, es una propuesta abierta que contiene algunos fundamentos teóricos y sugerencias de trabajo que por su amplitud y flexibilidad pueden ser desarrolladas y graduadas desde las salas de nivel inicial hasta el primer ciclo de la escuela. No se lo piensa como una receta acabada, ni tampoco como un vademécum para resituar a los lectores que abandonan el deseo de leer o jamás lo encuentran.

Son múltiples los factores que se combinan para que una práctica de lectura en una institución determinada pueda tener un impacto favorable; y sabemos que en este sentido los protagonistas principales son los colegas que desde escuelas, bibliotecas y otras instituciones sociales diariamente trazan caminos múltiples y alternativos de acceso al libro.

Esperamos que la lectura y el trabajo con este material generen nuevos fundamentos y prácticas.

3. Aproximaciones al concepto de alfabetización

La alfabetización no es una adquisición natural, sino el aprendizaje del sistema lingüístico y de las estrategias de uso de un producto cultural naturalmente heterogéneo y diverso, la lengua oral y escrita en diversos formatos y soportes. Su desarrollo depende de circunstancias sociales y culturales concretas, por lo que se define históricamente y puede ser descripta en un número variable de niveles y dominios. El poder escribir el propio nombre es un nivel de alfabetización, el poder escribir una tesis doctoral es otro. Así pues, la definición de lo que es la alfabetización o de lo que una persona debe ser capaz de hacer para llamarse alfabeto, puede variar en gran medida según el contexto cultural de los usos del lenguaje.

Este proceso social empieza en las relaciones de los niños con las personas que les sirven de modelo lector y escritor en su entorno primario y se expresa y extiende en comunidades cada vez más amplias, en forma permanente a lo largo de toda la vida. La mayoría de las personas están de alguna manera involucradas en prácticas de alfabetización y, aunque algunos no manejen la codificación y decodificación, poseen ideas y conceptos acerca de la lectura y la escritura.

Gordon Wells (1987) al intentar una definición de alfabetización plantea cuatro formas de entenderla. Estas cuatro caracterizaciones responden a formas singulares de considerar las relaciones entre escritura y habla, por un lado; y escritura y pensamiento, por otro. En este sentido, cada una de ellas pone el énfasis en distintos aspectos del mismo proceso:

Al primer nivel o caracterización, Wells lo denomina *ejecutivo* y hace referencia simplemente a la adquisición de habilidades de decodificación, en cuyo caso se considera la escritura como una mera transcripción del lenguaje oral y, por ello, la actividad de leer como una transcripción igualmente de lo escrito al código fonológico.

El segundo nivel es el *funcional* y desde esta visión se supone que estar alfabetizado consiste en ser capaz de enfrentarse a usos distintos del lenguaje escrito como consecuencia de los distintos contextos sociales.

El tercer nivel es *instrumental* y en él se subraya la importancia del lenguaje escrito como tecnología social que permite a los sujetos participar en diferentes ámbitos de la vida cotidiana, concretando sus intenciones y propósitos en relación con los otros.

Finalmente, el nivel *epistémico* es el más complejo, puesto que no solo contempla la alfabetización en cada uno de los aspectos anteriores, sino que se considera, incluso, que el lenguaje escrito brinda una nueva forma de pensamiento, lo que llevaría a valorarla no solo como una forma de comunicación sino también como una forma de pensar, aspecto este que entronca con el punto de vista de Vigotsky sobre el papel que juega el lenguaje escrito en los procesos de construcción del pensamiento.

Estos niveles son dimensiones del mismo fenómeno, ya que leer y escribir supone todo ello, de tal modo que las explicaciones teóricas y desde luego, las líneas prácticas y metodológicas que se deriven, tendrían que ser más complementarias que discrepantes.

Silvia Contin (2007) retomando el planteo de Colello (1995) se refiere a la alfabetización como práctica comunicativa que tiene que ver con *la formación de un lector-autor* que desde esa relación placentera con el lenguaje y en forma creativa ejerce la palabra en diversos roles complementarios, a saber:

- **Hablante:** porque el sujeto que lee y escribe tiende a organizar mejor su habla y de este modo, la escritura parte de la oralidad y también acaba por re-dimensionarla.
- **Políglota:** porque puede comprender, dominar y usar las variadas formas del lenguaje, no necesariamente las lenguas extranjeras, sino los dialectos de una misma lengua y también los otros medios de expresión o de representación simbólica (dibujo, música, arte, mímica, etc.), con adecuación a contextos comunicativos de desempeño.
- **Productor de textos:** porque desde el punto de vista del “autor” posee la capacidad para componer textos, enfrentando los desafíos de su producción.
- **Intérprete:** porque puede abordar procesos de lectura que, superando la mera decodificación, se orientan a la construcción de sentido.
- **Revisor de textos:** porque, habiendo comprendido las reglas y las arbitrariedades de la lengua escrita y principalmente su valor en la decodificación y lectura, se

- coloca como agente y principal interesado en el proceso de autocorrección.
- **Estudiante:** porque puede multiplicar los medios y soportes de aprendizaje y desarrollar una cultura del estudio.
 - **Investigador:** porque puede ampliar los procesos de búsqueda del saber, atendiendo a curiosidad, intereses y necesidades de diversa índole.
 - **Ser-pensante:** porque integra el proceso de construcción de la lecto-escritura al conjunto de experiencias que favorecen la organización del pensamiento desde una perspectiva crítica.
 - **Ser-social:** porque promueve nuevos medios de inserción social, sea por el desempeño de actividades funcionales de rutina (firmar, leer rótulos de productos, anotar direcciones y teléfonos), sea por la posibilidad de intercambio con el mundo, en manifestaciones conscientes y críticas que se relacionan con el ser ciudadano.

3.1 La alfabetización inicial: de los primeros significados a las primeras lecto-escrituras

Dentro de la complejidad y continuidad histórica del concepto que presentamos anteriormente, definimos la alfabetización inicial como un proceso que comienza fuera de la escuela, en el contexto social y familiar de modo asistemático y variado pero continúa en la primera etapa formal o de alfabetización inicial. Aunque los conocimientos involucrados en dicho proceso siguen desarrollándose a lo largo de la vida, las primeras etapas (desde el nacimiento hasta los 8 años) suelen ser el período más importante para su desarrollo.

Ana Teberovsky (2009) expresa:

“La lectura es la primera tecnología mental. El resto de máquinas que inventó el hombre, la palanca, la rueda, etcétera, eran para aumentar la fuerza o disminuir la distancia [...]. La escritura es un invento para aumentar la capacidad intelectual [...]”. Y en este sentido, Keneth Goodman reafirma: “La escritura es quizás, el mayor de los inventos humanos. Es un símbolo de materialidad comunicativa verbal o no verbal”.

Y así podríamos seguir haciendo asociaciones vinculadas con el lenguaje, la lectura, la escritura; y en este fluir vemos que todas estas asociaciones giran alrededor de la comunicación. Entonces, para hablar de *alfabetización inicial*, que hace rato dejó de ser la *habilidad de leer y escribir decodificando letras*, es necesario hablar de comunicación.

Según el Ministerio de Educación (MECyT, 2002) la alfabetización inicial o primera alfabetización es “el ingreso en el dominio de la lengua escrita, que se extiende a todo el primer ciclo”. Es un proceso que “sienta las bases para la apropiación del sistema

de la lengua escrita y las habilidades de lectura y escritura en el primer ciclo de la escolaridad obligatoria”.

En este sentido, los accesos a la literatura que se faciliten en estos primeros años cobran un valor fundamental para el desarrollo de los aprendizajes futuros y en el proceso de formación del lector.

4. Alfabetización y literatura infantil: varios puntos de partida y un encuentro necesario.

Aprender a leer y escribir no es sinónimo de formarse como lector. Saber las letras y manejar las reglas básicas de la lecto-escritura no es lo mismo que incorporarse a una comunidad de lectores, apropiarse de sus reglas, protagonizar sus prácticas y así construir sentidos con pasión y habitualidad.

Un breve recorrido por biografías lectoras quizás podría ser revelador para conocer cuáles son los hitos valorados en la constitución de un lector. Nos hemos vuelto lectores y lo seguimos haciendo a fuego lento, al son de la voz de una abuela, de un abuelo, de unos padres que donan una lectura diaria, en la compañía de adultos, hermanos mayores o amigos que nos cuentan, tentados por un viejo libro que parecía no decir nada pero resultó ser revelador y a manera de puente nos guió a otros, luego de la recomendación de una bibliotecaria o bibliotecario, en la ocasión de escuchar lecturas en voz alta en la radio del barrio, seducidos por la voz de un narrador.



A veces también la realidad nos presenta sus paradojas y desde familias con poco acceso a la lectura surgen *activos buscadores de libros*. Es importante en este sentido quitar estereotipos y ser conscientes de la complejidad que encierra cada lector en sí mismo y sus trayectorias dentro y fuera del sistema escolar.

Estas son solo algunas de las rutas, entre muchísimas otras. El acceso al libro es un laberinto de múltiples cruces, un conjunto variado de mediaciones culturales que es necesario garantizar como derecho, acompañar con cautela y resignificar paso a paso tomando como punto de partida las experiencias y culturas de cada sujeto lector.

Ir por la vida contagiando el deseo de leer es una tarea paciente, una invitación a conversar *a través de* este o aquel libro para finalmente conversar *con* el libro desde nuestras propias preguntas y sentidos profundos. A eso nos referimos cuando decimos *mediador de libros* y también sabemos que no existe una única manera de ejercer esta aventura intelectual y afectiva. El mediador es un verdadero *pasador de libros* (Petit, 2009) cuyo objetivo es propiciar un acercamiento afectivo entre el niño y la literatura.

Necesitamos ampliar el concepto de mediador, reconociendo y habilitando a nuevos actores sociales que ejercen naturalmente el tutelaje lector: abuelos, otros lectores, amigos.

Los libros llegan para quedarse dentro de nosotros cuando es posible comunicar e instalar un deseo compartido, también cuando nos vemos reflejados o diferenciados en la trama de un personaje o relato que nos invita a pensarnos, en aquellos pactos secretos con la historia donde la lectura es un acto de complicidad-solidaridad y sentimos que podemos imaginar nuevos finales, otros comienzos y desde allí buceamos en el espacio de la metáfora con libertad, creatividad y sentido crítico.

Pero sería quizás poco posible volverse lector ensayando grafías, dibujando palotes, o memorizando letras y repitiendo frases forzadas para aprender una consonante al fin del juego. Tampoco sería señal de un buen mediador, dar de beber frescos y apasionados cuentos, para finalmente rematar con una dosis de dictado o de repetición. La letra con sangre no entra.

La literatura infantil en este sentido es parte misma y cuestión *decisiva* del proceso de alfabetización pero se diferencia con claridad de las rutinas de codificación y se referencia fuertemente con contextos significativos, con experiencias que quedan grabadas a fuego y que nos demuestran que en esos relatos que esconden los libros también puede estar nuestro propio relato como sujetos de una o varias culturas.

Los docentes alfabetizadores, lejos de ser aplicadores de tal o cual método, están invitados a ser *buenos mediadores, compañeros de lectura*, convidar en el aula y la biblioteca lecturas placenteras, lecturas críticas, lecturas entre líneas, y propiciar con los alumnos la búsqueda de una posición propia frente a los textos con los que interactúan.

5. Algunos problemas de la relación literatura infantil/alfabetización:

En nuestras conversaciones con lectores y considerando además la postura de algunos especialistas, podemos decir que la relación literatura infantil / alfabetización ha tenido históricamente algunas tensiones o problemas vinculados con:

- **El didactismo:** dar de leer textos literarios para finalmente enseñar una consonante, una vocal, una construcción sintáctica, un tipo de palabra. Las aplicaciones siempre previstas a posteriori de la lectura y la ausencia de un leer por leer, suelen obturar el espacio creador donde normalmente fluyen las mayores posibilidades alfabetizadoras.
- **La mirada moralizante puesta en los textos literarios:** dar de leer un texto literario para acompañar la alfabetización con una moralización donde sea posible inculcar determinados valores canonizados y a veces culturalmente segmentados a partir del relato que ofrece un texto literario.
- **La mirada psicológica-evolutiva** que define una literatura infantil por edades, ajustada fuertemente a criterios evolutivos, temas posibles y que por ende, cierra el corpus a esta lógica y no explora las posibilidades de comprensión de cada lector ni sus ocasiones de lectura en compañía de un par más experimentado. En este sentido juega un papel fundamental la concepción de infancia de la cual se parta y las disposiciones o los obstáculos que cada institución tenga para ingresar en el tratamiento de temas complejos en la primera infancia: muerte, divorcio, enfermedades, etc.
- **La cristalización de un corpus reducido y fragmentado de lecturas**, supuestamente preparadas para poder ingresar con mayor facilidad en las rutinas previstas por los diferentes métodos alfabetizadores. Los procesos de fragmentación del texto literario para acomodarse a una actividad alfabetizadora en nada contribuyen a la formación de un lector.
- **La ausencia total de espacios de lectura literaria**, una especie de dejar hacer donde el docente, por asumir una postura supuestamente democrática y abierta,

no propone, ni genera ni instaura espacios lectores sistemáticos, cuestión que resulta altamente compleja e injusta para chicos y chicas que han tenido escasos accesos previos y que por ello no tienen incorporada la necesidad de la lectura y sus momentos. Esta postura profundiza las brechas.

- **Los supuestos de la inmersión literaria** que dan por sentado que quienes acceden tempranamente a la literatura infantil pueden alfabetizarse en un proceso de inmersión lingüística en los textos. Resulta claro que estas inmersiones tempranas dejan profundos aprendizajes pero no es posible confundirlas con un proceso de alfabetización sistemático y pautado que debe generar y acompañar el docente oportunamente.
- **Alfabetizadores que no son mediadores de libros:** si el docente que lleva adelante el proceso alfabetizador se sitúa sólo como un “tecnócrata de palabras” cuyo oficio pasa por enseñar un código siguiendo rutas estandarizadas, es posible que los alumnos aprendan a codificar pero no descubran la pasión por los libros. En este sentido literatura infantil y alfabetización van por caminos desarticulados.
- **Una industria editorial creciente** que estructura la literatura por edades, colores, etapas sin tener en cuenta las trayectorias lectoras y sus complejidades. Cuando estos postulados son retomados en la escuela sin mediaciones críticas, el docente pierde el tutelaje como mediador y en este sentido el acceso a los textos es más un acto de consumo que de creatividad y alfabetización.

Estos son solo algunos puntos de tensión a los que seguramente podríamos incorporar otros nuevos, desde una mirada crítica que reconoce que alfabetizarse hoy por hoy es mucho más que codificar y que, sobre todo, es construir una relación con los textos para toda la vida; relación que nos permita pactar y repactar siempre en función de nuevos propósitos personales, grupales y sociales.



6. La literatura infantil dentro del proceso de alfabetización: un derecho y algunas posibilidades para ejercerlo

Vamos a presentar a la literatura infantil dentro del proceso de alfabetización como *un derecho y una posibilidad*, porque la lectura literaria intenta garantizar el *derecho a la metáfora*, la posibilidad de conocer cómo han resuelto otros individuos la esencia de la existencia, otros sujetos, otras subjetividades.

En *Elogio del encuentro*, Michèle Petit (2001) nos dice:

“No leemos solamente para dominar la información y el lenguaje no puede reducirse a una herramienta de comunicación [...]. Muchas mujeres y muchos hombres leen por el gusto de descubrir, para darle sentido a su vida, para salir del tiempo, del espacio cotidiano y entrar en un mundo más amplio, para abrirse a lo desconocido, transportarse a universos extranjeros, deslizarse a la experiencia de otro u otra que vive en uno mismo, domesticarlo, perderle el miedo. Para conocer las soluciones que otros le han dado al problema de estar de paso por la Tierra. Para habitar el mundo poéticamente y no estar únicamente adaptado a un universo productivista”.

Nos preguntamos, entonces: ¿En qué aporta la literatura infantil al proceso alfabetizador? ¿Cómo puede hacerlo sin caer en prácticas estereotipadas y utilitarias? ¿Cómo podemos hacer para ser artífices de este derecho a la metáfora?

- La alfabetización implica transformaciones importantes en el pensamiento y también interroga la identidad de los sujetos. El paso de la oralidad a la escritura, sus marchas, contramarchas y transiciones lleva a valorarla no solo como comunicación sino como forma de pensar, pensarse y sentir. Esto nos habla de una *dimensión epistemológica y emocional*.

La literatura infantil puede ser una fuerte contribución al desarrollo del pensamiento y del lenguaje. Acceder a diversos relatos, conocer las relaciones de causalidad que se dan en ellos, claramente aporta al despliegue de un pensamiento alfabetizado, base para el desarrollo de la lengua escrita. A través de la inmersión temprana en los cuentos y sus conexiones, los niños van incorporando nuevas estructuras discursivas, propias de la lengua escrita. El lector se hace colaborador, personaje, creador de proyectos comprensivos, polemista, controvertido, testigo presencial, relator de gustos y vivencias.

Dice Mercedes Pérez Sabbi (2010):

“El niño juega, a través de los relatos fantasea e inventa el futuro, se construye un guión sobre quién va a ser, cómo se va a comportar y qué proezas va a desarrollar en el futuro. En cierto sentido, sobre la base biográfica, sumada a los relatos que le llegan

crea y modifica su identidad, que retoca permanentemente en virtud del contexto, de las circunstancias, y especialmente de la mirada de los afectos que lo constituyen. Es la fase en la que se instituyen las funciones simbólicas del lenguaje y del juego para convertirse en componentes de la personalidad”.

La metáfora y todas las figuras del pensamiento constituyen un caudal valioso de recursos para la comunicación en general y el manejo paulatino que cada sujeto va adquiriendo de los dobles significados, la sugerencia, la ironía, el humor, la exageración hiperbólica, la polisemia, que van determinando sus posibilidades expresivas. En este sentido Jorge Larrosa (FCE, 2003) expresa:

“Siempre arriesgamos el alma en cada lectura. La decisión de leer es la decisión de dejar que el texto nos diga lo que no comprendemos, lo que no sabemos, lo que nos falta, lo que pone en cuestión nuestra propia casa y nuestro propio ser”.

- La alfabetización supone enfrentarse a una diversidad de situaciones comunicativas de creciente complejidad, como consecuencia de los diversos contextos sociales. En el proceso alfabetizador es necesario que los niños entiendan para qué sirve leer y escribir en una comunidad determinada, los sentidos, desafíos, rituales y funciones. Podríamos decir que esta una dimensión sociocultural.

La literatura infantil y la entrada al mundo de las comunidades de lectura, genera aprendizajes fundamentales acerca del rol y las actitudes de un lector en su comunidad. Leer, compartir a través de la lectura, prestar y hacer circular libros, cuidar de ellos como patrimonio común, hablar sobre ellos con otros compañeros. Elegir textos y comenzar a explicitar esos primeros argumentos de selección. Todas estas experiencias contribuyen a crear a través de la Literatura nuevas formas de sociabilidad; el libro vincula, crea redes y en este sentido aporta a la dimensión sociocultural de la alfabetización.

- Aprender a leer y escribir requiere manipular palabras, sílabas y fonemas, poder producir y reflexionar en el marco de propuestas significativas. Esta dimensión ejecutiva y directamente vinculada al código parece la menos vinculada a las prácticas de lectura literaria e incluso la que históricamente ha llevado la carga negativa de ciertos didactismos.

El acceso a la literatura infantil genera un enriquecimiento del vocabulario y también una experiencia interesante con relación a la sonoridad y musicalidad del idioma. La literatura infantil de tradición oral, las adivinanzas, rimas trabalenguas, poesías, crea

una experiencia sonora rica que puede aportar al desarrollo de la conciencia fonológica, principio importante del proceso alfabetizador. Dice Gerardo Cirianni (2005):

“Ayudar a reconocer la música del lenguaje puede resultar un ejercicio grato para los futuros vínculos con la palabra escrita”.

7. La defensa del espacio simbólico y poético en el proceso de alfabetización: caminos múltiples al libro

Compartimos con Graciela Montes (1999) la necesidad de construir y defender en el sistema educativo espacios poéticos en los que podamos desarrollar las regiones más vitales de la experiencia humana, experimentar la creación artística y generar una relación más fluida y menos utilitaria entre la literatura infantil y la alfabetización. Nos referimos a un momento que transcurre dentro de la jornada escolar pero que claramente se diferencia de las rutinas de codificación. Espacio de creación, de experimentación, de exploración del lenguaje, de escucha, de intercambio, donde andar entre libros como diría Teresa Colomer, se convierte en el plan colectivo.

Alfabetizar desde la literatura es defender este espacio multiplicando los caminos de acceso al libro. Si reconocemos la diversidad de trayectorias lectoras, no es posible homogeneizar ni dogmatizar el camino al libro. Más vale es importante trazar rutas alternativas, desmontar descreimientos, correr atajos y facilitar encuentros creativos.

Cavallo y Chartier (1998) afirman que es necesario identificar las disposiciones para diferenciar la comunidad de lectores, las tradiciones de lectura y los modos de leer “que en cada comunidad, no todos leen de igual manera, ni comparten las mismas técnicas intelectuales, ni otorgan el mismo significado” y “En cada comunidad de lectores, se definen los usos legítimos del libro, los modos de leer, y los procedimientos de interpretación”.

A menudo, vemos que muchos chicos y muchas chicas parecen no leer porque no hacen aquello que la mayoría dice, porque no logran encontrar en la escuela los espacios de placer e intimidad que requiere la lectura. Es necesario entonces que la alfabetización inicial plantee propuestas para conocer y potenciar al lector en sus singularidades, apetencias, diferencias, superando los estereotipos que determinan buenos y malos lectores a la hora de evaluar procesos y resultados.

Presentamos algunas propuestas abiertas para compartir:

- Conozcamos al lector sin generar prejuicios sobre sus configuraciones y consumos culturales: no todos los niños llegan a la escuela con modelos lectores pero esto no nos habilita a descalificar sus saberes respecto a la lectura y escritura o sus experiencias significantes. Iniciar a un niño en el mundo de la literatura requiere escucharlo, conocerlo en sus preferencias, oírlo y dialogar sin descalificar sus lecturas previas.
- Partamos de la textoteca familiar, animemos a niños, madres y padres a traer a la escuela y compartir los libros que los padres atesoran, las obras que han dejado marcas y que crean naturalmente un lugar de seguridad, un punto de anclaje a nuevas lecturas.
- Revisemos la propia textoteca como docentes, para comenzar a ofrecer aquellos textos que a nosotros nos conmueven y nos ponen en situación de lectura placentera. Mostrarnos como lectores, no sólo como maestros, poner sobre la mesa nuestras emociones con el texto, puede ser potente para un grupo.
- Organicemos con los chicos y padres la biblioteca áulica, el espacio de lectura, ordenemos el material para que esté disponible y accesible a los chicos, generemos proyectos de circulación del material: cajas, valijas, mochilas, libros viajeros.
- Convidemos lectura a cambio de nada: leamos en voz alta día a día, creando un espacio sostenido y placentero. Dejemos fluir emociones, opiniones, frases al fin del relato. Promovamos el debate sobre lo leído, generemos las preguntas al relato, promovamos anticipaciones de sentido, desvíos, regresos, hipótesis sobre los textos. Hablemos de nosotros a través de los libros.
- Compartamos exploraciones de materiales de lectura diversos para contribuir a enriquecer y diversificar las elecciones. Ayudemos a que decidan cómo mirar y con quién conversar acerca de los libros que van eligiendo. Alentemos a conversar sobre los textos seleccionados, los descubrimientos y las sensaciones que provocan.
- Narremos historias sin temor a que los chicos “no comprendan” partes importantes del relato. La narración educa en el ritmo y la sonoridad del texto y también por los datos del relato que se va sucediendo.
- Cantemos con los chicos y para ellos, partiendo de las canciones que narran historias. Probemos también la experiencia de sonorizar relatos haciendo uso de instrumentos musicales no formales o de material de descarte. El descubrimiento de la sonoridad del lenguaje nos vincula afectivamente con este.

- Visitemos las librerías locales y vayamos conociendo poco a poco los rituales propios del lector, aprendamos a cuidar el libro, prestar, devolver, hacer circular, recomendar, buscar en bibliotecas.
- Salgamos con los chicos fuera de la escuela, organizando una campaña pública de lectura para leer en hogares, plazas, clubes. Mostremos a la lectura como espacio de encuentro social con otras personas, incluso alejadas generacionalmente.
- Juguemos con historias. Improvisemos pequeñas historias en las cuales dos o más personajes dialoguen, presenten un relato, lo ubiquen en un tiempo, espacio, lo hagan crecer y lo finalicen. Permitamos que los niños generen la historia, lleven adelante el relato y experimenten junto al docente la posibilidad del registro, los primeros intentos de escribir el relato creado.
- Elijamos libros con las chicas y los chicos, dejemos elegir, animemos a todos a contar por qué eligen o descartan un libro, hagamos explícitas estas primeras decisiones, recomendemos y vayamos mostrando recorridos posibles por los libros: recorridos por personajes, lugares, tiempos, motivos literarios. Estos caminos por los libros cada vez pueden parecerse más a un viaje que a un canon cerrado, pero sin embargo necesitan garantizar también la presencia de obras de calidad literaria, tarea que el mediador irá haciendo paso a paso y equilibrando las elecciones de los chicos con las obras seleccionadas por su calidad.



- Invitemos a la escuela a las madres, los padres, abuelos, autores de la zona, para que sean ellos los que nos traigan nuevos relatos, para que los chicos además compartan con ellos sus lecturas. Cuando los lectores se donan mutuamente un texto y se reconocen, comienzan a generarse nuevas formas de sociabilidad en torno al libro.
- Generemos talleres de lectura en la escuela, espacios donde los chicos sientan la lectura como experiencia, puedan ser “exploradores en el relato” y los dejemos además reconstruir estas historias a través del cuerpo, la voz, el movimiento, la música, el teatro, la plástica. Una historia que se queda dentro nuestro, puede fluir por múltiples medios cuando asume la voz de un lector en particular.
- Visitemos los medios de comunicación local, preparemos textos para leer en la radio local, conquistemos nuevas escuchas significativas que desafíen a los niños en sus deseos con relación al libro.

Con estas y muchas otras experiencias, por aquí o por allá, en algún punto de este camino, quizás sintamos una emoción primordial y esa emoción son las palabras que han llegado para quedarse dentro nuestro; eso, algo de eso es un lector literario, alguien que elige con qué palabras quedarse y juega con ellas sin parar, las agita, las mezcla, escucha, las descarta y convida. Un lector no necesita picar con punzón, quizás lo tuvo que hacer, pero de pronto un día vio que de esas letras picadas salían relatos que comenzaban a hablarle de su propia vida. Y es en ese lugar donde literatura y alfabetización dejaron de ser dos conceptos divorciados y teóricos para unirse en la historia sencilla y particular de un “buscador de sentido”.

Referencias bibliográficas

- BRASLAVSKY, B. (2004) *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- CAVALLO, G. y CHARTIER, R. (1998) *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid, Santillana-Taurus.
- CERRILLO P. et al (2002) *Libros, lectores y mediadores*. Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla –La Mancha.
- CIRIANNI, G. y PEREGRINO, L. (2005) *Rumbo a la Lectura*. Buenos Aires, Ediciones Colihue.
- COLELLO, S. (1995) *Alfabetização em Questão*, São Paulo, Graal.
- COLOMER, T. (2001) “La lectura de ficción enseña a leer”, entrevista realizada por Marcela Castro, en: *El Monitor de la educación*, año 2 número 4, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, pp. 12 y 13.

CONTIN, S. (2007) *La formación continua de los docentes alfabetizadores*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona, disponible en: <http://www.tdx.cat/handle/10803/4668;jsessionid=B5665811187B60A2656B6FFFE5213FE3.tdx1>.

FERREIRO, E. (2003) *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

GOODMAN, K. (1998) "El proceso de lectura. Consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo", en: E. Ferreiro y M. Palacio (comp.). *Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, Editorial Siglo XXI.

HASSOUN, J. (1994) "Una ética de la transmisión" en: *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires, Ediciones de La Flor.

HÉBRARD, J. (2000) "El aprendizaje de la lectura en la escuela: discusiones y nuevas perspectivas". Conferencia en la Biblioteca Nacional – Sala Cortázar, de la Ciudad de Buenos Aires.

LARROSA, J. (2003) *La experiencia y sus lenguajes*, conferencia dada en el Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, Argentina.

_____ (2003). *La experiencia de la lectura, estudios sobre literatura y formación*, México, FCE.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2002) Documento sobre alfabetización.

MONTES, G. (1999) *La frontera indómita*. México, Fondo de Cultura Económica.

_____ (2001) "Mover la historia: lectura, sentido y sociedad", conferencia dada en el Simposio de Lectura. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid, noviembre de 2001.

_____ (2005) "La gran ocasión". *La escuela como sociedad de lectura*. Publicación del Programa Nacional de Lectura, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires.

PEREZ SABBI, M. (2010). Literatura infantil y alfabetización. Ponencia presentada en el Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación de la Nación.

PETIT, M. (2001) "Elogio del encuentro" en: *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México, Fondo de Cultura Económica.

_____ (2003) Entrevista realizada en el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Dirección General de Comunicación Social, Gobierno de México. Disponible en: www.conaculta.gob.mx/bibliotecario/año3/jul_1.htm

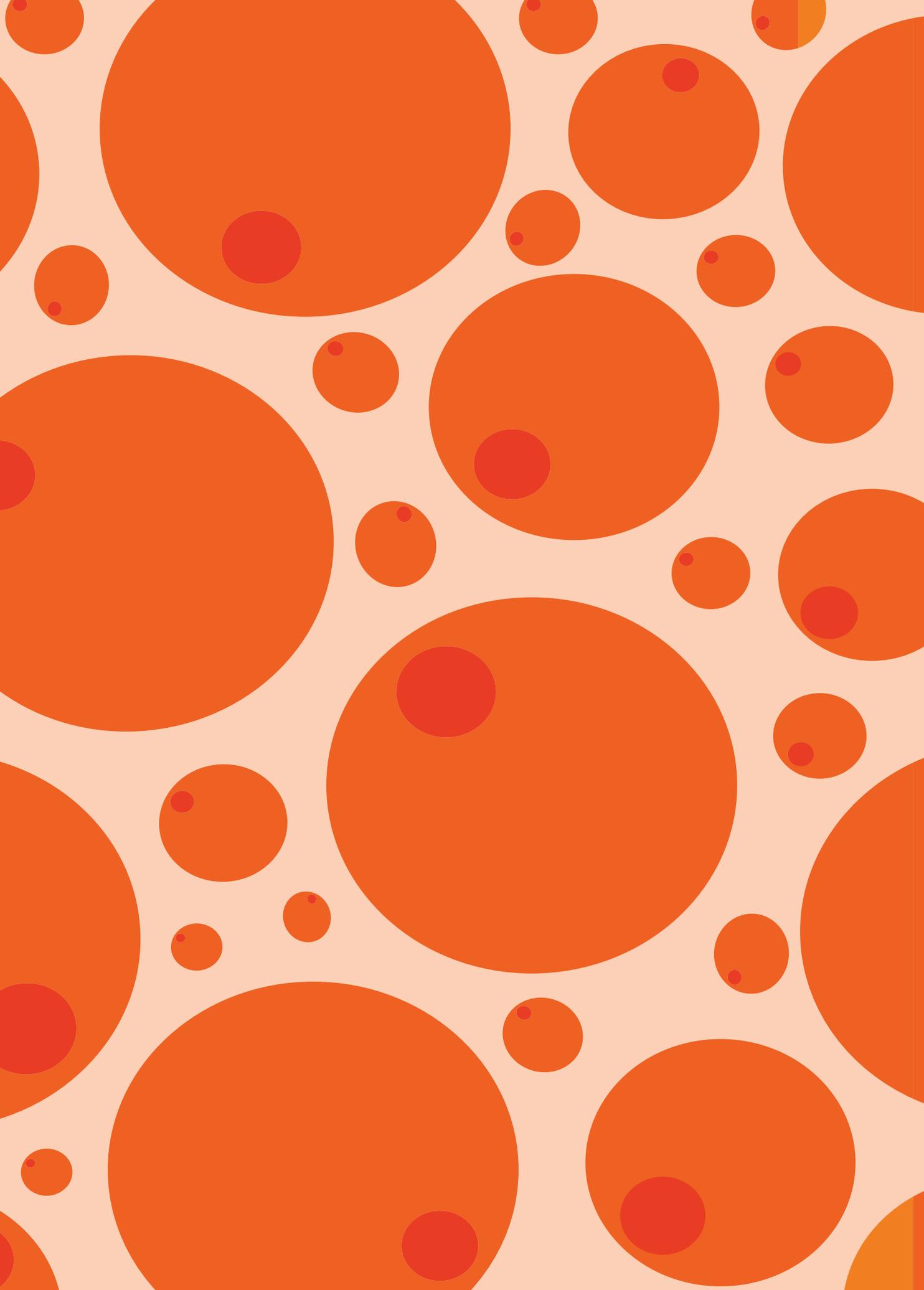
_____ (2008) *Una infancia en el país de los libros*. México, Océano, Travesía.

_____ (2009) *Nuevos Acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México, Fondo de Cultura Económica.

REYES, Y. (2008) Entrevista Portal Educ.ar. Ministerio de Educación de la Nación.

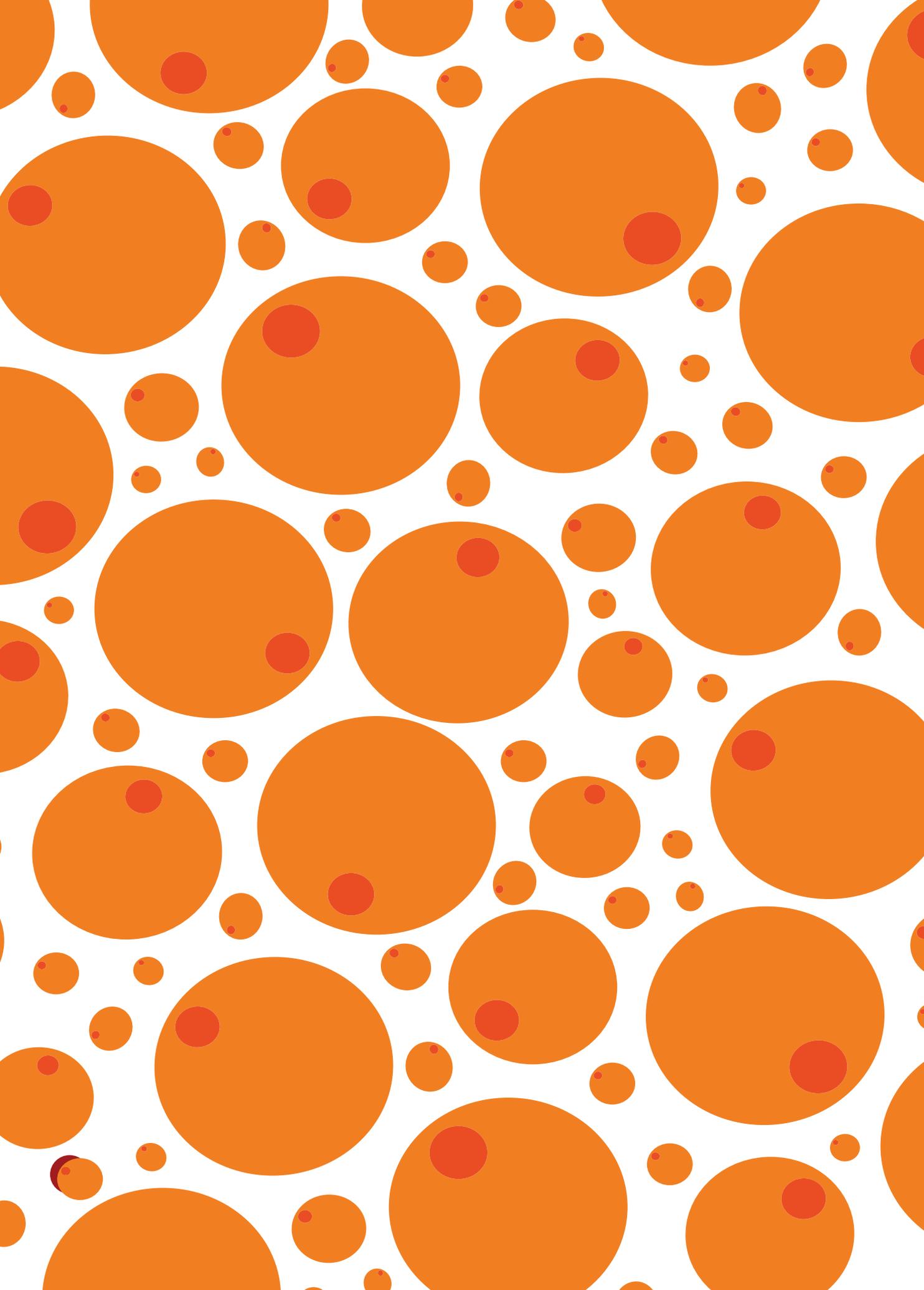
TEBEROVSKY, A. (2009) "El texto en la alfabetización inicial", en *Revista de Psicología evolutiva y de la Educación*. Universidad de Barcelona, N° 2.

WELLS, G. (1987). Apprenticeship in Literacy. *Interchange*, vol. 18, N° 1- 2, pp. 109-123.





**Leer todos
los días**



LEER TODOS LOS DÍAS

Fundamentación

“por alguna razón, pensamos la lectura como algo personal, íntimo, cuando no tiene por qué ser así; [...] la literatura podría ganar muchos lectores si la gente tuviera oportunidad de reunirse a leer.

La lectura en voz alta es el modo de lograr que cada estudiante pueda leer y leerse, solo, después, en la intimidad: ese diálogo con uno mismo que, según Hanna Arendt, es la gran conquista del espíritu humano”.

Leopoldo Brizuela (2009)

Entre las estrategias diseñadas por el Ministerio de Educación para fomentar la lectura, se ha establecido la importancia de compartir lecturas en voz alta de manera cotidiana, sistemática y significativa como primer paso hacia otras múltiples modalidades de lectura. Dicha acción, orientada a docentes, estudiantes y otros integrantes de las comunidades escolares se enmarca en el fortalecimiento de la escuela como comunidad de lectores. Experiencias europeas² y estadounidenses (Trelease, 2004) están obteniendo buenos resultados en este sentido. En nuestro país, el escritor Mempo Giardinelli (2006) ha publicado un ensayo que incluye esta propuesta que instala y fortalece la idea de que la escuela es un espacio en el que se lee y no un lugar en el que se habla de la importancia de la lectura.

Se trata de habilitar el espacio de la lectura socializada que también propone Teresa Colomer (2008) y que propicia el compartir con los demás, implicarse y responder, contrastar y construir sentido, usar un lenguaje metaliterario, construir referentes colectivos.

Este lineamiento que se incluye en la propuesta “Leer con todo”, devuelve a la lectura su centralidad en el ámbito de la escuela, no solo en la clase de literatura sino en todos

² A principios de ese año el experto del Ministerio de Educación francés Jean Hébrard relataba en un congreso en Santiago de Chile: “ en 2002 transformamos los programas del jardín infantil y de la primaria e introdujimos en todos los cursos, desde los 2 a los 11 años, un tramo que consiste en que, cada día, el profesor les lee un libro en voz alta a los niños [...]. Al principio les cuesta -se refiere a la concentración-. Pero al cabo de un mes son los propios niños los que piden que les lean el libro. Esperamos ver los mejores frutos en 2011, cuando salgan de la primaria los niños que empezaron con el programa a los dos años de edad”.

En: <http://diario.elmercurio.cl/detalle/index.asp?id=%7B9512cd7a-faa8-47b9-87c0-fa0e1b2f8814%7D>.

los espacios curriculares, tal como se la reconoce en la Ley de Educación. Es una de las muchas formas en que la escuela puede asumir su responsabilidad de garantizar a cada uno de sus estudiantes el derecho a leer.

La propuesta

Leer juntos todos los días

La lectura en voz alta compartida es un primer paso para la formación de una comunidad de lectores en la escuela. Los textos serán seleccionados amorosamente por el docente, variándolos en términos de tipos textuales y de un progresivo nivel de dificultad. Serán escogidos pensando en un recorrido lector a largo plazo que el mismo grupo de niños irá construyendo durante toda la escolaridad.

Propiciar la conversación sobre lo leído. Hacerlo sin pretensiones, de la misma manera que la sostenemos sin pudor sobre la película o la música compartida, en la que prima el respeto por el gusto y la interpretación de cada uno. Como sugiere Graciela Montes: habilitar la lectura, habilitar la perplejidad, el deseo, el desequilibrio, la búsqueda de indicios y la construcción de sentido. O el silencio, que en muchas ocasiones produce aquello que conmueve.

Se trata de leer por placer, entendido esto no como entretenimiento fácil sino como lo concibe el escritor y crítico argentino Noé Jitrik (2009):

“La lectura es un vértigo, a veces duro y difícil, a veces delicioso, todos tuvimos ese placer, esa epifanía³: al comprender que se está leyendo, que se lo puede hacer, que se es capaz de ese esfuerzo, de ese pensamiento complejo y revolucionario implica reconocer una capacidad [...]”.

Lejos de “desescolarizar”, la práctica sistemática de lectura en voz alta habilita más tiempos para la lectura en la escuela, independientemente de los de la didáctica de la lengua.

Biografías, noticias, historias, artículos de divulgación científica, comentarios sobre películas, libros o videojuegos, poemas, cuentos, novelas por capítulos, humor, drama, historias familiares, todo cabe en los minutos diarios de lectura de un grupo que irá construyendo según sus intereses, su propio gusto, su pensamiento crítico, su identidad, su textoteca compartida, su camino lector.

³ La expresión “esa epifanía” corresponde a sus palabras en la conferencia y no figura en el artículo del libro.

Los niños educarán su sensibilidad si se procede como propone la escritora María Cristina Ramos:

“Leyendo como quien hace llover, para disfrutar, para poner en movimiento la interioridad de todos, para activarnos internamente. No es inactividad la de quienes escuchan un texto poético [...]. También es válido preguntarse como la autora ¿Por qué no compartir la lectura de poemas para que resuenen con su armonía en ámbitos a veces tan carentes de armonía? ¿Nos decidiremos a tender los medios que ayuden a consolidar una sociedad de lectores habilitados para destronar la superficialidad? ¿Nos decidiremos a acompañar lectores que además de ser hábiles y críticos sean hondos en sensibilidad?”.

La lectura en voz alta se puede complementar, sugiere Mempo Giardinelli, habilitando tiempos para la lectura silenciosa y personal, estrategia que, como bien dice Colomer, sabemos que es necesaria para formar lectores y viene practicándose desde hace décadas. La consigna, pues, es que se lleve a cabo de una vez por todas.

Otras modalidades complementarias pueden ser la organización de tertulias dialógicas, tal como las ha experimentado el especialista español Ramón Flecha⁴, la elaboración de murales de sugerencias para los docentes y estudiantes, la organización de jornadas de lectura comunitaria a las que se invite a familiares, vecinos o personal no docente a leer.

Objetivos de una propuesta pedagógica basada en la lectura en voz alta

- Incorporar la centralidad de la lectura en los dispositivos curriculares e institucionales, como el Plan Estratégico o proyecto institucional de cada escuela.
- Sumar la lectura compartida cotidiana como itinerario pedagógico, como espacio y formato novedoso para enseñar y aprender.
- Atender a los intereses, necesidades y potencialidades de los estudiantes que irán definiendo su propio recorrido lector. Garantizar desde la escuela su derecho a leer.
- Mejorar la calidad y la trayectoria educativa de los estudiantes que conocerán más autores, temas, tipos textuales, colecciones, nuevas formas de acceder a la información.
- Experimentar nuevos formatos de organización escolar, nuevos roles y figuras ade-

⁴ Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura . En: <http://www.rieoei.org/rie46a04.htm>

cuadas a la propuesta: docentes como modelos lectores, equipo institucional de fomento de la lectura (incluye al responsable de la biblioteca escolar), horarios semanales específicos para club de lectura de los docentes participantes y para la planificación de acciones.

- Contribuir a la formación específica en fomento de la lectura de los docentes que participen.

Algunas recomendaciones

Las experiencias en prácticas de lectura en voz alta desarrolladas por docentes en escuelas de todo el país, nos llevan a considerar algunas sugerencias a tener en cuenta al encarar una propuesta de lectura compartida entre docentes y alumnos.

- Establecer el momento de la lectura antes de comenzar con las tareas escolares del día. Es importante la sistematización, crear un tiempo y espacio amigable y cotidiano que se instale diariamente en el aula.
- Leer en voz alta previamente el texto elegido. No todos los textos son para leer en voz alta: se deberá experimentar hasta encontrar los adecuados.
- Buscar la entonación justa, enriquecer el texto con la expresión y la voz.
- Calcular el tiempo de la lectura diaria.
- Se sugiere que al menos el 70% de las lecturas sean literarias y un 30% de textos informativos, notas del diario, comentarios, textos humorísticos, cartas, u otros.
- Al finalizar, darles la oportunidad a los alumnos de preguntar aquello que necesitan para comprender lo leído, sin caer en la tentación de “enseñar el texto” o imponer alguna interpretación.
- Establecer cuándo termina el momento de la lectura. En este corte, se anunciará que al día siguiente continuará y luego comenzará la clase planificada para esa jornada.
- No elegir textos que sean utilizados luego para otros aprendizajes. Es importante

tratar de desvincular esta lectura de la tarea diaria, de modo que los chicos puedan diferenciar ese momento y relajarse.

- Es interesante que los textos puedan ser elegidos también a sugerencia de los alumnos o los padres o familiares que quieran aportarlos.
- Los textos no deben tener moralejas ni contenidos religiosos, teniendo en cuenta el carácter laico de la educación.
- En el transcurso del año escolar se puede invitar a mamás, papás, hermanos, tíos o abuelos a realizar la lectura inicial.
- Sugerimos que el tiempo de la lectura en voz alta tenga lugar al inicio de la jornada, sea cual fuere el área curricular asignada.
- En los primeros grados es muy importante el papel de la imagen. Al tiempo que se va leyendo, buscar la forma de compartir las imágenes con todos los chicos.
- Evitar el uso de fotocopias para la lectura. Ver, tocar y sostener en las manos un libro es, en sí, una estrategia de animación lectora.



A modo de conclusión

Implementar una estrategia institucional de lectura ha demostrado que mejora significativamente el vínculo entre niños y maestros. La experiencia de compartirla cotidianamente tiene además, múltiples significados positivos para los chicos: es un ejercicio cotidiano de pensamiento crítico, una forma de predisponerse a una clase distendida, un recurso para aprender a escuchar, un modo de acceso al conocimiento y, principalmente, un estímulo al deseo de seguir leyendo.

Es importante recordar que los maestros y la escuela son eslabones públicos primordiales y específicos que aportan a la construcción de pautas y conductas sociales. A partir de allí, tienen en sus manos la oportunidad única de aportar a la formación de lectores.

Por ello es que se hace imprescindible intervenir pedagógicamente para que los alumnos lean, escuchen leer, vean a sus educadores portar libros, llevarlos al aula, hablar de ellos; en definitiva, reconocerlos como modelos lectores.

La lectura en voz alta como forma de leer para otros se configura así como un espacio compartido de escucha mutua, de permiso para la imaginación, de democratización de la palabra.



Referencias bibliográficas

BRIZUELA, L. (2009). *Leer en voz alta*. Actas del 14° Foro Internacional por el Fomento del Libro y la Lectura. Resistencia, Chaco. Fundación Mempo Giardinelli.

COLOMER, TERESA. (2008). Curso de Especialización en Lectura. Clase 2. Buenos Aires. Flacso.

GIARDINELLI, MEMPO. (2006). *Volver a leer. Propuestas para ser una nación de lectores*. Buenos Aires. Edhasa Editorial.

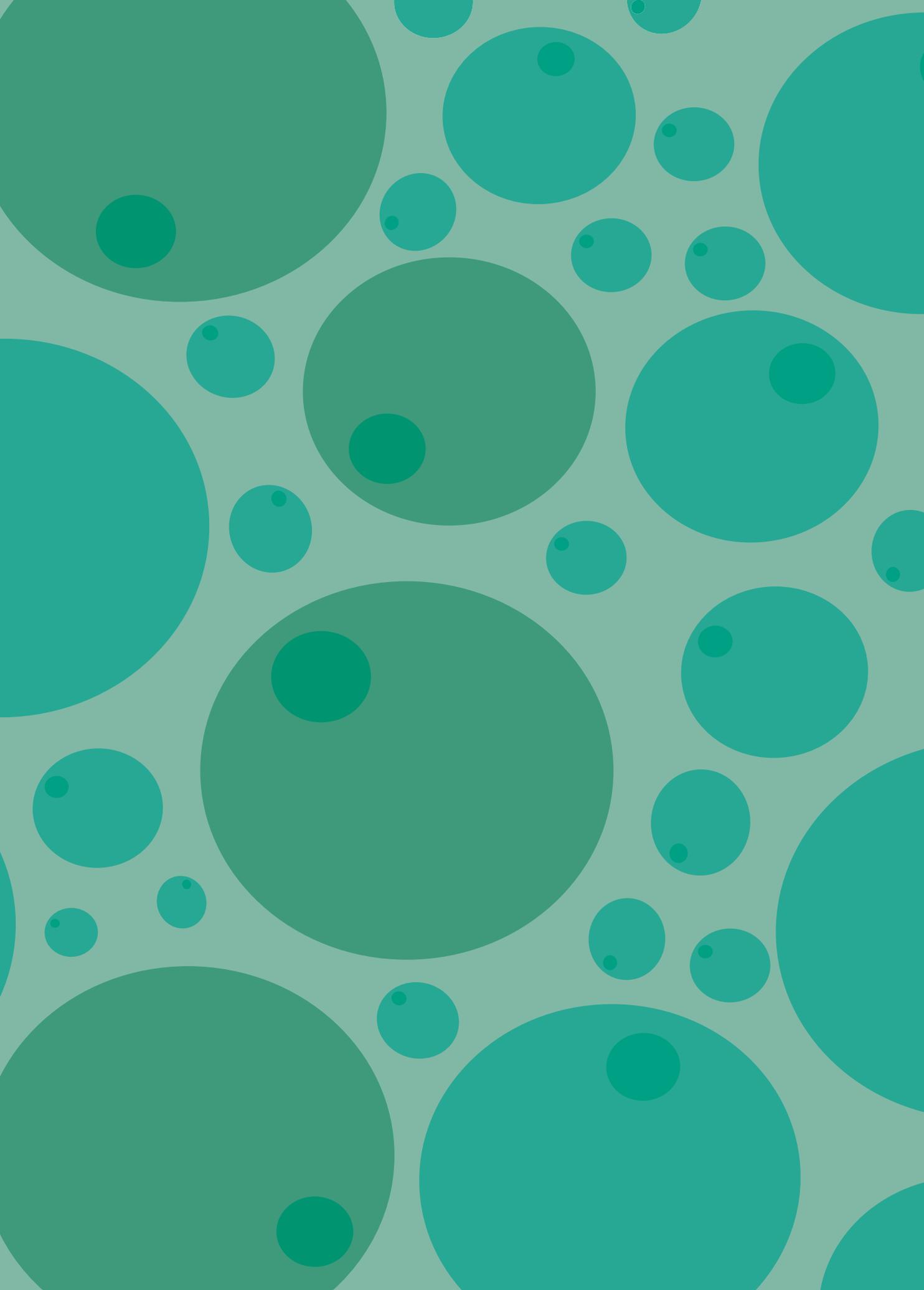
JITRIK, NOÉ (2009). "La lectura en el banquillo", en *El fomento del libro y la lectura/10*, Resistencia, Chaco, Fundación Mempo Giardinelli, p. 14.

MONTES, GRACIELA. (2001). *Mover la historia: lectura, sentido y sociedad*. Madrid. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

RAMOS, MARÍA CRISTINA. (2009). *Poesía y fomento de lectura*. Actas del 14° Foro Internacional por el Fomento del Libro y la Lectura. Resistencia, Chaco. Fundación Mempo Giardinelli.

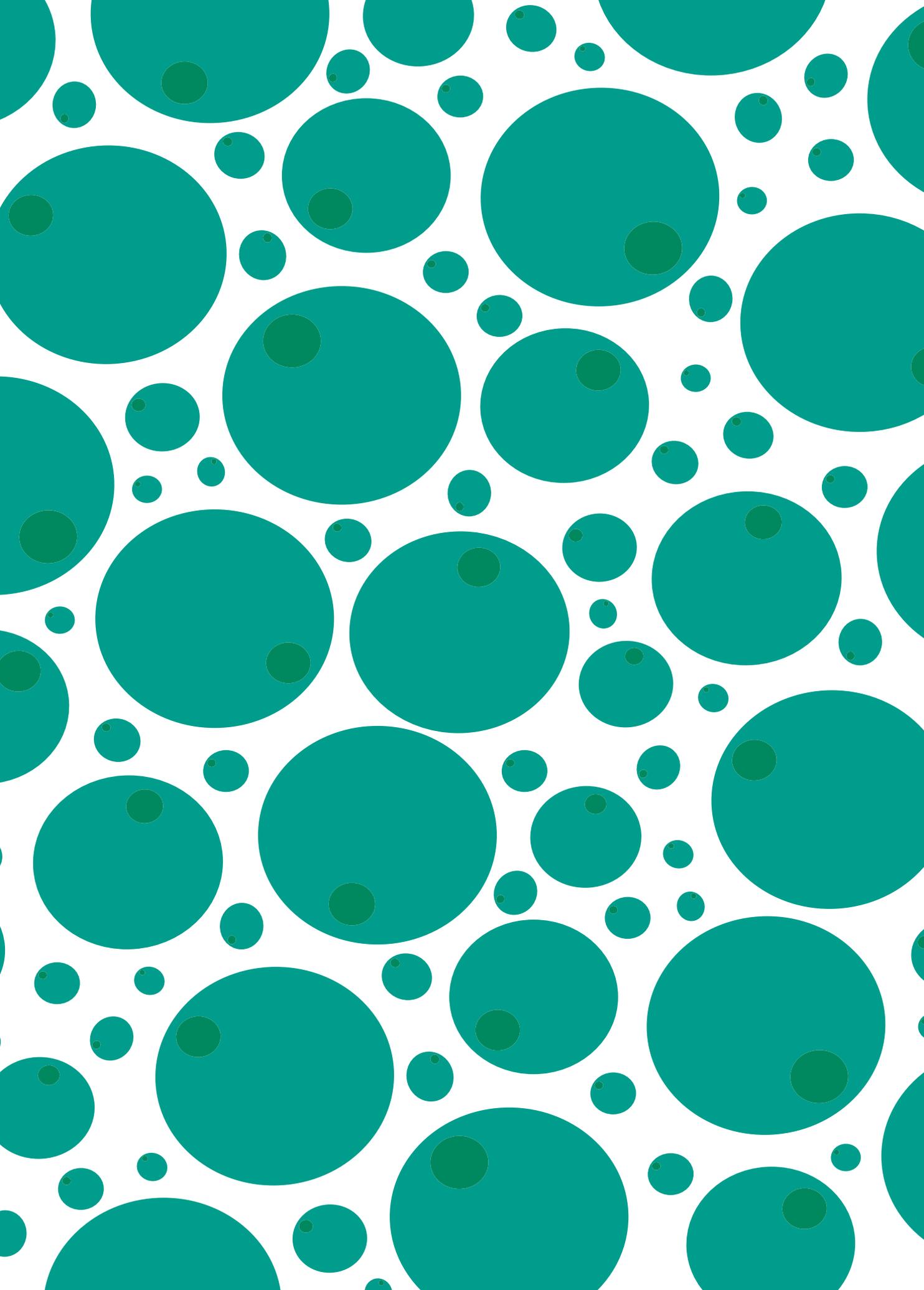
TRELEASSE, JIM. (2004). en *Manual de lectura en voz alta*. Bogotá, Colombia. Fundalectura.







**La lectura desde
la biblioteca**



LA LECTURA DESDE LA BIBLIOTECA: UNA COLECCIÓN EN MOVIMIENTO

La presencia de material literario e informativo en las bibliotecas de las escuelas no es suficiente para generar una comunidad de lectores. Se necesita que dicho material se ponga en movimiento, circule, salga de los estantes, sea conocido por docentes, alumnos, madres y padres, sorprenda e invite a disfrutarlo.

Para ello, los bibliotecarios escolares juegan un rol central. Son, además de quienes cobijan los libros, aquellos que los harán visibles, que diseñarán múltiples estrategias para que sean leídos y recorridos. En particular, esto sucederá cuando una nueva colección llegue a las escuelas.

El bibliotecario será el primer conocedor de la colección. El reconocimiento de los diversos géneros literarios (novela, cuento, poesía, teatro, historieta), de los autores; de los variados formatos, tipografías, elementos paratextuales, temáticas, técnicas de ilustración, lo llevarán, de la mano del entusiasmo, a navegar entre los libros.

Son muchas las posibles miradas a construir sobre la colección. La afinidad de los intereses propios y de los destinatarios permitirá identificar y sostener diversos abordajes.

La presentación de la colección podrá ser una primera vía para suscitar el interés por la lectura de estos libros. Lograr que alumnos y docentes pregunten por algunos de ellos será el objetivo en un primer momento. Para ello, es importante crear o intensificar el uso de espacios por fuera de la aulas y de la biblioteca. Se pueden renovar carteleras, habilitar pancartas en pasillos o salas de maestros, acondicionar rincones en los patios, comedores, o en la entrada de la escuela. Las tapas de distintos libros acompañadas de alguna frase o interrogante convocante pueden hacerse presentes en todo muro que niños y niñas tengan como propio en su cotidianeidad escolar. El deseo de mirar, conocer y leer será la respuesta a la atracción que surgirá de esta primera y mínima estrategia de presentación.

Los libros en sí también deberán recorrer aulas, pasillos, espacios comunes, rincones especiales; en conjunto o por grupos, en función de alguna característica que pueda aglutinarlos (surgida desde el bibliotecario o a sugerencia de los alumnos). Nuevamente aquí el agrupamiento basado en distintas clasificaciones estará limitado solo por la creatividad (por ej. desde libros sobre pájaros a otros con historias en las que no aparezcan adultos, u otros con títulos de una sola palabra, o...). Estantes, canastos, carritos, vitrinas o cajones podrán alojarlos y cuidarlos.

Generar expectativas con mensajes reiterados, anunciar las visitas de los materiales a determinado lugar, armar lecturas relámpago de fragmentos, entre tantas otras acciones, llevarán a despertar en los alumnos el deseo de estar próximos, mirarlos, tocarlos, leerlos, buscar su compañía...

La diversidad de presentaciones del material incluirá algunas en particular, orientadas hacia los padres y los docentes. La sola posibilidad de encontrar caminos propios de interés y emoción en los libros a través de sus textos o imágenes llevará a los adultos a sumarse y dar la bienvenida a la nueva colección.

Es fundamentalmente para los padres, una forma de sentirse incluidos en la cultura escolar y barrer en sí mismos algunas trabas desde su historia como lectores.

El bibliotecario debe habilitar todos los senderos que lleven a los alumnos y docentes a apropiarse de la colección. Para ello el ámbito biblioteca será acogedor, atrapante desde su estética. Se distinguirá por el clima de libertad y autonomía que la impregne, las posibilidades de leer, estar y hacer. Así, ella se convertirá en un espacio de construcción de confianza.

Quienes se animen a traspasar sus puertas, deberán encontrar una biblioteca “abierta” desde sus más pequeños detalles. La austeridad extrema, la oscuridad de los diversos ámbitos, la distancia física con los materiales, retraerán a sus visitantes cristalizando un interjuego entre saber y poder que, a partir de un lugar de dominación, minimiza a quien se acerca, replegando sus dudas y reafirmando sus temores.

Es por ello que, ya desde las paredes de cada biblioteca se debe iniciar el diálogo con los visitantes. Mensajes orientadores, imágenes variadas, rincones temáticos, propuestas de actividades, objetos convocantes, serán puntos motivadores. El color, el volumen y el texto serán sus artífices. Las propuestas deberán renovarse periódicamente para poner la magia de lo bello en movimiento y así movilizar rítmicamente el interés de niños y adolescentes, así como de los docentes y padres.

La biblioteca ofrecerá la posibilidad de impregnar la imaginación con textos e imágenes; de atender a la lógica de formulaciones científicas variadas; de reconocer voces en otras lenguas; desandar los caminos del pasado; identificar geografías y descubrir las multiplicidades de la vida, a partir de la exploración de su colección.

Los libros que la componen se convierten en una ocasión para contactos y descubrimientos sin límites. A partir del vínculo con los otros materiales de la biblioteca se

despliegan incontables oportunidades de recrear la mirada del presente y girarla hacia el pasado o el futuro en mundos reales o fantásticos. Si este punto de partida hacia experiencias desconocidas fue acogedor, los lazos que todos los miembros de la comunidad educativa construyan serán duraderos.

A pesar de lo movilizadora que resulta una colección con material nuevo, no hay que desconocer o descartar el fondo con el que ya contaba la biblioteca escolar. Muchas veces pareciera que los libros cuyo color no brilla, han perdido su voz. El bibliotecario deberá encontrar los canales o vías de interacción entre unos y otros. Será el género, en ocasiones el mismo título con diversas ediciones, el tipo de ilustración, un contexto diferente a reconocer, los que nos permitan identificar semejanzas y diferencias, recrear los aportes de unos y otros. Armar propuestas lúdicas en búsqueda de personajes similares, generar intercambios de fragmentos breves sobre temas idénticos, ampliar la cantidad de historias que se desarrollan en una misma época, poner a interactuar lenguajes diferentes, entre tantas y múltiples acciones, llevarán a armar la polifonía que desplegará el fondo de la biblioteca en su conjunto.

Cada libro deberá multiplicarse en las lecturas colectivas o individuales, en ámbitos compartidos o de intimidad, en silencio o en voz alta... Las experiencias de lectura que se construyan variarán de acuerdo a quiénes sean sus destinatarios, pero aún entre los mismos, el bibliotecario renovará las formas de acercamiento, el buceo entre palabras e imágenes recuperando significados y sentidos atribuidos desde los lectores en diálogo con los propuestos por los autores. Los caminos interpretativos no van en un solo sentido por lo que es interesante recuperar con los alumnos la confluencia de varios de ellos a través de la lectura y relectura desde distintos posicionamientos de partida y de llegada.



La diversidad de la colección encontrará en la diversidad de lectores, oportunidades de acercamiento. Primeros lectores, algunos otros asiduos, otros en estado de insatisfacción reiterada y aquellos que nunca se han acercado a la biblioteca, conformarán para el bibliotecario un espectro amplio de sujetos a satisfacer, estimular y sostener desde la lectura, que deberá conjugarse con un repertorio de ideas y actividades que confluyan para integrarlos.

La variedad de propuestas resulta una de las claves del encuentro entre lectores y libros. Algunas, consistirán sólo en destacar uno de los aspectos con los que el libro se nos presenta y que pueda ser atrayente para alumnos con distintas sensibilidades. La identidad de su soporte material, el reconocimiento de los autores o el enigma del contenido pueden ser algunos de los elementos que el bibliotecario enfatizará para encauzar el deseo o el rechazo de leer.

Una actitud no autoritaria que incluya la lectura como un momento de libertad en espacios elegidos por quien lee, que habilite permisos para la exploración esporádica, que no restrinja el deseo de acercarse puesto en cualquiera de los libros, que amplíe cada vez más las fronteras de lo leído, será lo que distinga a un bibliotecario como referente lector en cada institución educativa.

El cuidado de la colección no se opone a su uso intensivo. Es por ello que el bibliotecario descartará cierto temor a la pérdida de los libros (en el caso del préstamo domiciliario) o a su desgaste. El propósito de reunirlos en una biblioteca se liga a extender y así democratizar las oportunidades de lecturas recurrentes y plurales. La sensibilización de los niños en torno a lo enriquecedor de las experiencias vividas a partir de los libros, su incorporación como asistentes en el manejo de la biblioteca, su participación en proyectos específicos, afianzará la actitud de cuidado y promoverá el compromiso con un uso atento de los textos.

Algunos de los factores enunciados tales como el espacio, la actitud del bibliotecario y el cuidado, hacen a la disponibilidad de la colección. Pero es necesario avanzar más allá para desarrollar o reforzar trayectorias lectoras. La integración de las propuestas en un plan propio de la biblioteca, que se articule con el proyecto institucional, vehiculizará un armado sostenible a lo largo del año escolar para atender a las necesidades educativas e impulsar nuevas y más expansivas relaciones con la lectura.

La construcción de un plan de lectura desde la biblioteca exigirá entonces, desarrollar espacios de intercambio con los docentes, quienes son también protagonistas de su propia formación como lectores y de la de sus alumnos. El diseño de actividades conjuntas de aproximación a la multiplicidad de proyectos activos en cada curso desde los aportes que la colección puede brindar, será un ejercicio creativo y enriquecedor. También será

valioso compartir con docentes de las áreas de expresión audiovisual o corporal, o de tecnología, aquellas ideas que vayan recreándose en conjunto para confluir en la creación de otros lenguajes expresivos a partir de las lecturas seleccionadas.

En síntesis, el bibliotecario será un intenso y entusiasta lector que pondrá en movimiento la colección en cada institución educativa. Con cada una de sus iniciativas contagiará el deseo de leer, valorizará las historias individuales y colectivas que se desprendan de las lecturas, invitará a la imaginación y a la metáfora, propiciará los más creativos y perdurables encuentros entre libros y lectores.

Bibliografía

BONILLA, E.; GOLDIN, D.; SALABERRIA, R. (2009) *Bibliotecas y escuelas. Retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento*. Madrid, Editorial Océano-Travesía.

CIRIANNI, G. (2008) *Entre libros y lectores*. Buenos Aires, Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación de la Nación.

LARROSA, J. (2003). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ministerio de Educación (2010) *Experiencias y prácticas educativas en escuelas secundarias*. Buenos Aires. EUDEBA.

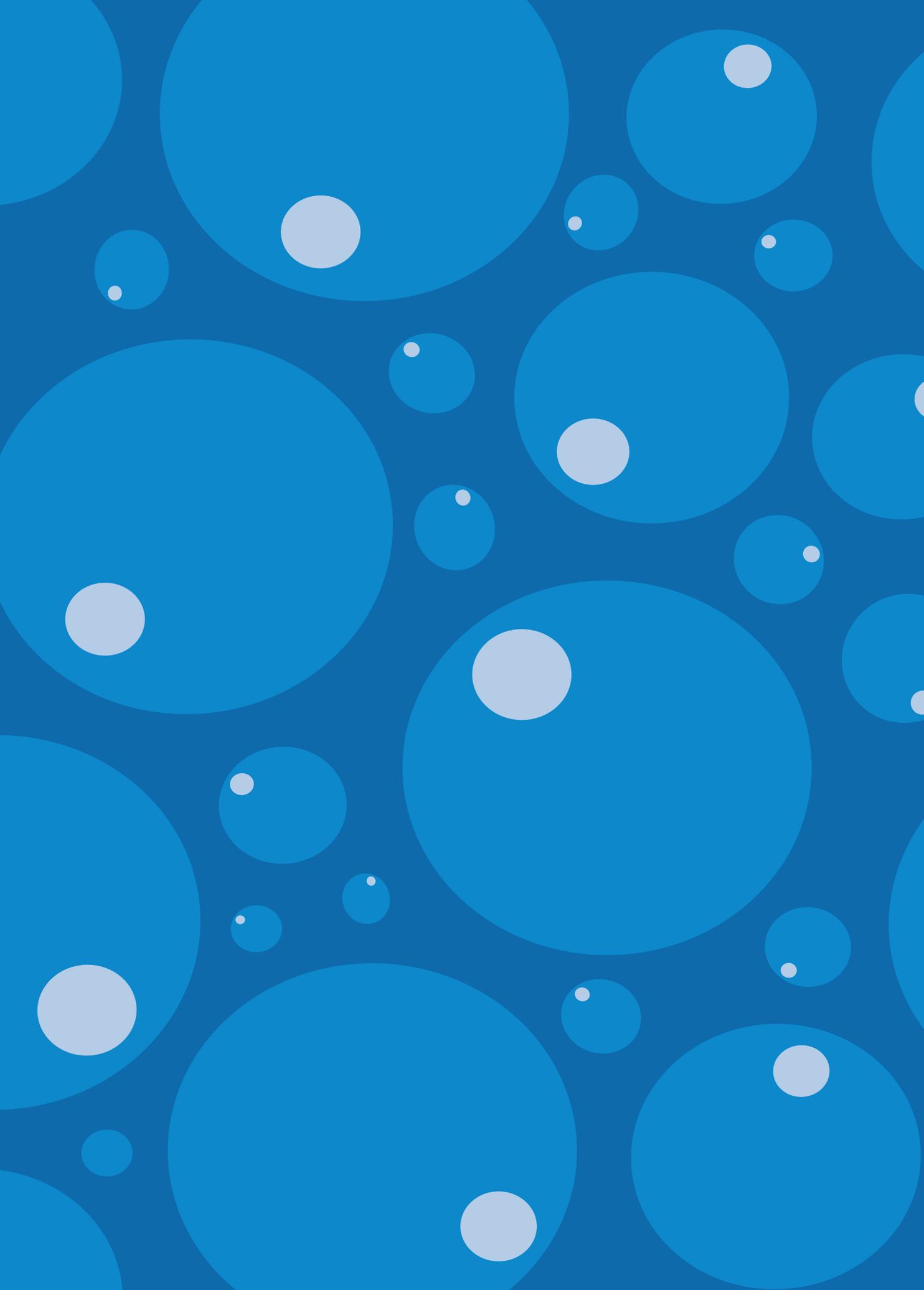
Ministerio de Educación de España; Fundación Germán Sánchez Ruipérez (2009) *Bibliotecas escolares "entre comillas". Estudio de casos; buenas prácticas en la integración de las bibliotecas en los centros educativos*. Madrid.

MIRET, I. Y ARMENDANO, C. (coords.) (2009). *Lectura y bibliotecas escolares*. Madrid. OEI - Fundación Santillana.

PETIT, M. (2003) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México. Fondo de Cultura Económica.

_____ (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México. Fondo de Cultura Económica.

REDONDO, A. Y HERRERA POSSE, A. (comps.) (2007). *Bibliotecas: escenarios para que cada libro encuentre su lector*. Ministerio de Educación de la Nación. Biblioteca Nacional de Maestros.



ARGENTINA
UN PAIS CON BUENA GENTE

PLAN NACIONAL
DE LECTURA



Ejemplar de distribución gratuita. Prohibida su venta.