

1201 1



**MEJORA**

**IDA Y**

**ESCRITOS PEDAGÓGICOS**

**Nº 1 PROMOCIÓN DE LA LECTURA**

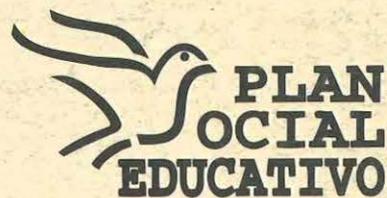


**PROGRAMA I**

**MEJOR  
EDUCACIÓN  
PARA TODOS**

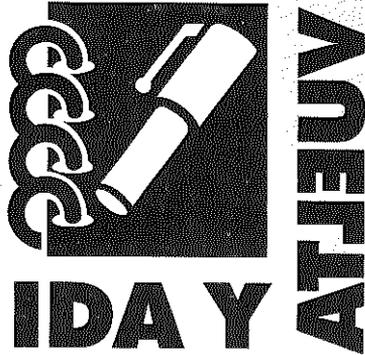
**PLAN SOCIAL  
EDUCATIVO**

**ACCIONES  
COMPENSATORIAS  
EN EDUCACIÓN**



Ministerio de Cultura y  
Educación de la Nación

Presidencia  
de la Nación



## ACCIONES COMPENSATORIAS EN EDUCACIÓN

### Programa I: Mejor Educación para Todos

**Proyecto 1:** Mejoramiento de la calidad de la educación en escuelas de Nivel Inicial y de Educación General Básica.

**Proyecto 2:** Estímulo a las iniciativas institucionales.

**Proyecto 3:** Desarrollo de la informática en escuelas secundarias.

**Proyecto 4:** Promoción de propuestas alternativas.

**Proyecto 5:** Promoción de acciones interinstitucionales de formación laboral para alumnos de Tercer Ciclo de Educación General Básica.

**Proyecto 6:** Terminalidad de la Educación Básica para Adultos.

**Proyecto 7:** Fortalecimiento de la Educación Rural.

**Proyecto 8:** Apoyo institucional a escuelas de Educación Especial.

## IDA Y VUELTA

es una publicación del **Plan Social Educativo** que se distribuye entre las escuelas que están dentro del Programa I: "Mejor educación para Todos".

Santa Fe 1548, 6to piso - CP 1060 Capital Federal.

## ¿POR QUÉ IDA Y VUELTA?

Porque queremos crear un espacio de encuentro para comentar y difundir experiencias pedagógicas y conclusiones que sean de interés para quienes integramos el **Plan Social Educativo**.

Estamos hablando de IDA Y VUELTA. Entre ustedes y nosotros, para enriquecer la tarea docente.

## ESTRUCTURA DE IDA Y VUELTA

### IDA

Relato de un proyecto, actividad o experiencia.

- Objetivos.
- Marco conceptual.
- Actividades propuestas o experiencias realizadas.

### VUELTA

- Aprovechamiento de las escuelas:  
/ testimonios / opiniones / registros / conclusiones
- Aportes conceptuales, operativos y didácticos.

### APORTES

PARA EL ANÁLISIS DEL TEMA

- Propuestas de trabajo.
- Textos complementarios.
- Relatos de experiencias de otros contextos.
- Informes de investigaciones relacionadas con el tema

### REFERENCIAS

PARA LECTURAS COMPLEMENTARIAS



## IDA Y VUELTA Lo hacemos:

**Coordinación:** Flavia Terigi

### Equipo de Redacción

Jorge Córdoba

María del Pilar Varela

Clarisa Label

Cristina Junco

María de las Mercedes Rodríguez

**Responsable del número 1:** Flavia Terigi

Junio de 1996

Estimados docentes de las escuelas  
del Programa MEJOR EDUCACION PARA TODOS

Cuando se puso en marcha el **Plan Social Educativo**, en enero de 1993, de inmediato el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación comenzó a trabajar y reorganizarse para poder cumplir con los ambiciosos propósitos que figuraban en la documentación de presentación. En ocasión del primer acto de entrega de libros, en marzo de 1993, en la provincia de Misiones, teníamos la ilusión, creemos que compartida por todos los presentes, de que se les ofrecía una mejor oportunidad de aprendizaje a los niños que más necesidad tenían —y tienen— de nuestra acción. Hoy, comenzado nuestro cuarto año ininterrumpido de tarea, esa ilusión se convierte en certeza. Certeza que se va construyendo al conocer con cuánto profesionalismo y compromiso ustedes han ido utilizando el material entregado. Certeza que crece cuando confirmamos que en las escuelas que pertenecen al **Plan Social Educativo**, mejoran los aprendizajes de sus alumnos.

Esta publicación periódica que a partir de ahora llega a sus escuelas en todos los puntos de nuestra Argentina, expresa nuestra convicción sobre el protagonismo de los maestros y maestras de nuestras escuelas, sobre el valor de su hacer y de su saber hacer. Expresa que la transformación del sistema educativo es un emprendimiento colectivo, compartido, abonado por el esfuerzo cotidiano y sostenido de miles de docentes con sus alumnos, acompañados por las autoridades educativas de cada jurisdicción y contando con la presencia de este Ministerio.

Este compromiso social, ya expresado en hechos contundentes, es el que nos permite afirmar que hoy estamos realmente en el camino de MAS Y MEJOR EDUCACION PARA TODOS.

Muy cordialmente,

**Coordinación Nacional Plan Social Educativo**

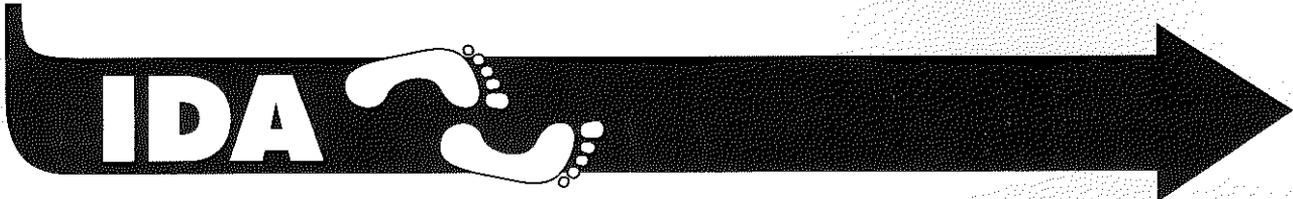
## **AUTORIDADES NACIONALES**

Ministra de Cultura y Educación  
**Lic. Susana Beatriz Decibe**

Secretario de Programación y Evaluación Educativa  
**Dr. Manuel Guillermo García Solá**

Subsecretario de Gestión Educativa  
**Prof. Sergio España**

Directora Nacional de Programas Compensatorios  
**Lic. Irene Beatriz Kit**



# IDA

Entre julio y octubre de 1994, un equipo de la Coordinación Nacional del **Plan Social Educativo** recorrió el país reuniéndose con los coordinadores provinciales, directores y supervisores de todas las escuelas que lo integran. Esta línea de acción se concretó en las Jornadas de Trabajo llamadas **Encuentros para la promoción de la lectura**, que sirvieron de ocasión para la entrega de bibliotecas, y que profundizaron dos de las acciones que se vienen desarrollando en el **Proyecto I**: la provisión de libros y el perfeccionamiento docente.

Se realizaron entre julio  
y octubre de 1994

## ENCUENTROS PARA LA PROMOCIÓN DE LA LECTURA

Estas jornadas de trabajo fueron organizadas por la Coordinación Nacional del **Plan Social Educativo** en articulación con las Unidades Coordinadoras Provinciales.

Los encuentros se realizaron en 40 ciudades de las 24 jurisdicciones de la República:

Julio	5	La Rioja (provincia de La Rioja)
	9	Santiago del Estero (provincia de Santiago del Estero)
	10	Reconquista (provincia de Santa Fe)
	11	Santa Fe (provincia de Santa Fe) Resistencia (provincia de Chaco)
	12	Sáenz Peña (provincia de Chaco) Rosario (provincia de Santa Fe) Neuquén (provincia de Neuquén)
	27	San Luis (provincia de San Luis)
Agosto	3	San Juan (provincia de San Juan)
	5	Posadas (provincia de Misiones) Santa Rosa (provincia de La Pampa)
	15	Río Gallegos (provincia de Santa Cruz)

	17	Ushuaia (provincia de Tierra del Fuego) Capital Federal
	18	San Fernando del Valle de Catamarca (provincia de Catamarca)
	19	Belén (provincia de Catamarca)
	22	Corrientes (provincia de Corrientes)
	23	Paraná (provincia de Entre Ríos)
	24	San Miguel de Tucumán (provincia de Tucumán)
	25	San Salvador de Jujuy (provincia de Jujuy)
	26	Tandil (provincia de Buenos Aires) Diamante (provincia de Entre Ríos) Abrapampa (provincia de Jujuy) Concepción (provincia de Tucumán)
Setiembre	1	Mendoza (provincia de Mendoza)
	2	San Rafael (provincia de Mendoza)
	5	Tunuyán (provincia de Mendoza) Rawson (provincia de Chubut)
	6	San Martín (provincia de Mendoza)
	8	Viedma (provincia de Río Negro) Formosa (provincia de Formosa)
	13	General Roca (provincia de Río Negro) Comodoro Rivadavia (provincia de Chubut)
	15	Bariloche (provincia de Río Negro)
	16	Córdoba (provincia de Córdoba)
	27	Esquel (provincia de Chubut)
	29	Lago Puelo (provincia de Chubut)
Octubre	7	Salta (provincia de Salta)
	9	Orán (provincia de Salta)

Por primera vez un encuentro reunió a las autoridades y equipos técnicos nacionales y provinciales con los supervisores, directores y - en muchos casos- bibliotecarios y otros docentes de todas las escuelas del **Plan Social Educativo**.

El eje de los encuentros fue la reflexión en torno a la práctica y la enseñanza de la lectura, retomando un contenido prioritario para las acciones de perfeccionamiento docente emprendidas por el Proyecto I.



### Plan de trabajo de los encuentros

Los **Encuentros para la promoción de la lectura** reunieron, durante una jornada de trabajo, a los supervisores y directores de escuelas pertenecientes al Plan Social Educativo, con autoridades y equipos técnicos nacionales y provinciales. En el curso de la jornada se llevaron a cabo dos actividades:

1) En el marco de una breve conceptualización de la propuesta de promoción de la lectura que se acercaba a las escuelas, se propuso la reflexión grupal sobre la formación de lectores y las estrategias que se están utilizando con este fin en las escuelas.

2) La elaboración individual de una propuesta institucional de promoción de la lectura a desarrollar hasta la finalización del ciclo lectivo en curso (1994).

La primera actividad del encuentro se realizó en grupos constituidos por directores y supervisores de todos los niveles. Se especificó que cada grupo debía ser heterogéneo: debía haber representantes de todos los niveles, y debían integrarse directivos que formaran parte del **Plan Social** desde 1993 con aquellos que se

habían incorporado en 1994. La consigna fue comentar cómo se estaba trabajando para formar lectores en las escuelas, especialmente a partir de la entrega de libros.

Al concluir estos comentarios, cada grupo debía elaborar un *slogan* o *idea fuerza* en relación a lo conversado en su grupo. Un representante de cada grupo expuso las conclusiones elaboradas y sintetizadas en su *slogan* y se abrió un espacio para realizar aportes a cada una de las presentaciones.

Concluida esta primera actividad, los directores elaboraron una **Propuesta Institucional de Promoción de la Lectura**, teniendo en cuenta lo elaborado por su grupo y las características específicas de su escuela. De la presentación escrita de estas propuestas tomamos muchos de los testimonios que se vuelcan en este número de **Ida y Vuelta**. Otros fueron tomados de las intervenciones verbales de los participantes.

Finalmente se entregó a los Directores las Bibliotecas Institucionales de literatura infantil y juvenil para las escuelas de niveles inicial, primario y medio, y de actualización docente.

En los Encuentros se trabajó sobre los aspectos centrales de la propuesta de promoción de la lectura que el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación acercaba a las escuelas a través del **Plan Social Educativo**. El punto de partida es considerar que la lectura es una construcción compleja y paulatina (*lector no se nace, se hace*), y que la escuela tiene una función específica que desempeñar en la formación de lectores. En este sentido, la promoción de la lectura es una tarea prioritaria de las escuelas, y el **Plan Social Educativo** se ha propuesto apoyarla.

La promoción de la lectura consiste en una serie de actividades que se realizan con miras a despertar el interés por leer. Actividades como la narración de cuentos, los préstamos domiciliarios, la formación de la biblioteca del aula, son prioritarias para este fin.

Para que el acercamiento a los libros se realice, y para que a partir de él se dispare en los niños una valoración amplia de ellos como fuente de goce estético, como medio para activar y satisfacer su curiosidad natural, como fuente de información, etc, son necesarias algunas condiciones.

Los libros deben estar en la escuela, y al alcance de los niños.

El niño debe asistir y ser partícipe de actos de lectura, de situaciones en las que se lea. En estos actos de lectura, produce un fuerte impacto la actitud de los adultos que lo rodean: padres, maestros, otros miembros de la comunidad. De allí que es importante que no sólo los niños tengan contacto con los libros, y que no sólo ellos lean.

La promoción de la lectura es posible siempre que los contextos y situaciones de lectura sean significativos. Significativos en sentido emocional (que los textos respondan a inte-

Metas Cumplidas

Erradicación de escuelas rancho  
**1.875 edificios nuevos**

Construcción de salas de jardín  
**1.750 salas**

Construcción de aulas  
**997 aulas**

Refacción de escuelas  
**2.250 escuelas**

Entrega de libros  
**3.000.000 libros**

Entrega de cuadernos  
**7.500.000 cuadernos**

Equipamiento informático  
**5.600 computadoras**

Subsidios para equipamiento didáctico  
**4.800 escuelas y 50.000 aulas**

Perfeccionamiento docente  
**50.000 docentes**

Subsidios para proyectos innovadores  
**1.000 proyectos**

### Encuentros para la promoción de la lectura

Se reunieron más de 5.000 docentes que ocupan cargos de conducción en todos los niveles, y se entregaron las bibliotecas del maestro, con textos para el perfeccionamiento continuo de los docentes.

reses reales de los alumnos); en sentido cognitivo (ni tan próximos que no presenten desafíos ni tan lejanos que no puedan establecer contacto con ellos); pero también en el sentido de que las situaciones en que se lea adquieran sentido para el niño.

Aunque algunos consideran que cualquier actividad que se realice con libros es una actividad de promoción de la lectura, es preciso cuidar que la lectura no termine pasando a un segundo plano, detrás de otras actividades (dramatizaciones, trabajos manuales, plásticos, etc) que toman al libro como disparador pero no necesariamente promueven la lectura.

En este sentido, es importante diseñar actividades que partan de la lectura como eje de la actividad y conduzcan a desarrollar en el niño un verdadero interés por leer.

Libros diferentes; variadas situaciones en que se lea; generalización de la lectura entre niños y adultos, son claves para despertar el interés por leer.

### Sobre el desarrollo del trabajo

Se realizaron cuarenta encuentros, con un número de asistentes que varió de acuerdo con la organización definida por cada jurisdicción: algunas provincias reunieron en un mismo encuentro a todas las escuelas (llegamos a ser 350 participantes en algunas jornadas), mientras que otras organizaron varios encuentros (con unos cuarenta asistentes cada uno); en poblaciones pequeñas o muy alejadas el número fue de quince personas. Todos los encuentros realizados estuvieron signados por la participación entusiasta de los docentes y su compromiso con la propuesta.

Esta actitud dio como resultado una experiencia de intercambio donde el libro fue protagonista, en un clima de cooperación y reflexión grupal que abarcó múltiples problemáti-

**PERFECCIONAMIENTO DOCENTE  
Y PROVISIÓN DE LIBROS  
SON RECURSOS CLAVES  
PARA EL MEJORAMIENTO  
DE LA CALIDAD  
DE LA EDUCACIÓN**



cas institucionales ligadas a la promoción de la lectura: la organización de las actividades, el lugar del equipo de conducción, los recursos disponibles y las alternativas pensables, las relaciones con la comunidad y el lugar de la escuela en la elaboración de una identidad regional.

Se dispararon reflexiones interesantes sobre la relación de los adultos, y en particular de los educadores, con la lectura, generalizándose la convicción de la necesidad de promover una relación diferente de maestros y directores con el libro. El intercambio con directivos más audaces en la utilización de los libros -aquellos que propician la organización y manejo de bibliotecas por parte de los alumnos y el préstamo domiciliario- permitió que los temores por pérdidas y roturas de libros de otros directivos se pospusieran ante el reconocimiento de la necesidad de que los niños manipulen, hojeen, recorran y utilicen los libros.

Todos los participantes nos retiramos sintiendo que habíamos aprendido algo más, que nos llevábamos mucho en qué pensar y mucho para compartir con nuestros equipos de trabajo, con los alumnos y con nuestras respectivas comunidades.

Los participantes de los **Encuentros para la promoción de la lectura y entrega de bibliotecas** valoraron el espacio creado para intercambiar ideas, experiencias, temores, fantasías, acuerdos y diferencias en torno a la formación de lectores con colegas de otras escuelas y de otros niveles del sistema educativo. De todo lo conversado, que fue mucho y muy variado, retomaremos aquí algunos temas que interesa generalizar para nuestras escuelas. Las reflexiones producidas en los Encuentros nos darán pie para volver sobre aspectos básicos de la propuesta de promoción de lectura, para ampliar algunos temas que surgieron en el intercambio, y para acercar otras experiencias y reflexiones, producidas en diversos contextos.



## Importancia de los libros

La disponibilidad de libros es uno de los factores de mayor impacto en el éxito escolar y tiene una gran incidencia en la calidad de la enseñanza. Al menos es seguro que resulta imposible propiciar la formación de lectores en un ambiente escolar en el que no hay qué leer, o donde los materiales de lectura son escasos en número y poco variados en temas, formatos, presentaciones, etc. Por eso la prioridad pedagógica puesta en la lectura y la escritura determinó para el **Plan Social** la necesidad de proveer libros de primera calidad y en cantidad suficiente para todos los alumnos de las escuelas incluidas en el proyecto.

Entre los participantes de los Encuentros fue unánime el reconocimiento del enriquecimiento de la tarea pedagógica a partir de la presencia de los libros en las escuelas. En realidad, en muchos lugares el enriquecimiento va mucho más allá: los libros no son sólo un aporte a la escuela, sino a la comunidad en su conjunto. En no pocos lugares, las oportunidades previas de contacto con materiales escritos habían sido muy reducidas:



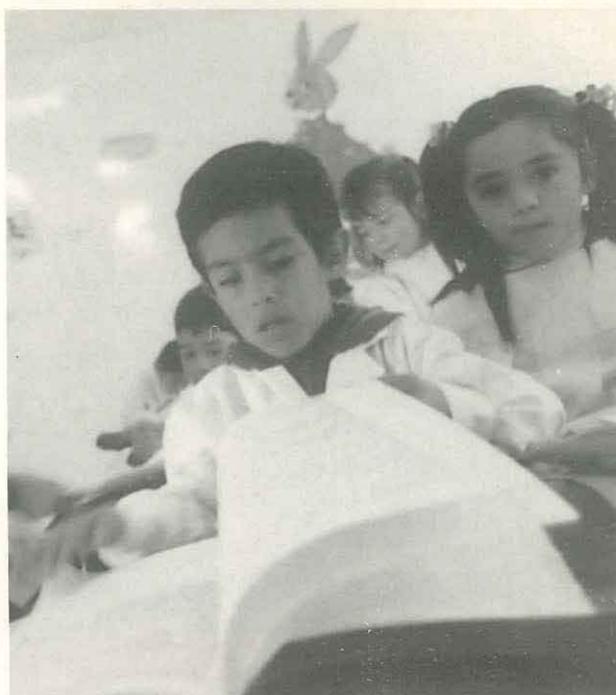
**"La escuela está inserta en una zona donde los pobladores son obreros del surco o peones cortadores de ladrillo. No compran diarios ni revistas. Los niños conocieron los libros a través del Plan Social".**

Escuela primaria, El Manantial, provincia de Tucumán.

Muchas de las experiencias recogidas en los Encuentros provienen de escuelas de poblaciones pequeñas y alejadas de las vías principales de comunicación, a las que el diario no llega, y en las que, no pocas veces, los únicos materiales escritos que existen son los envases de los productos en el almacén, algún cartel publicitario, o revistas que alguien ha traído de algún viaje a la ciudad. En estos contextos, más que en cualquier otro, es de interés general extender la utilización de los libros al conjunto de la comunidad:

**"Todos tenemos derecho a saber, que las 140 personas que habitan el paraje utilicen libros y se informen, discutan, se encuentren, descubran..."**

Escuela nº 100, Arroyo Las Minas, Dto. Norquincó, provincia de Río Negro.



### Los libros en la comunidad

La escritura es una tecnología de la palabra que se ha interiorizado de tal manera en las culturas humanas que ha modificado completamente la relación del hombre con el mundo.<sup>1</sup> Buena parte de la experiencia cultural de la humanidad circula bajo alguna forma de escritura. Y no sólo circula: también se conserva, y está disponible para su acceso. Al contenido de la memoria sólo se puede recurrir mediante una recapitulación verbal que vuelva a traducirla en una cadena de palabras. Con frecuencia es necesario recurrir a todo el conjunto y no sólo a lo particular; resulta más difícil recordar, por ejemplo, un determinado verso de un texto de manera aislada que repitiendo todo el texto desde el comienzo. En cambio, se puede hacer referencia a un texto escrito desde un número ilimitado de ángulos de enfoque.<sup>2</sup> La escritura establece lo que se ha llamado un *lenguaje libre de contextos*; permite no sólo el paso de la memoria a los registros escritos, no sólo la reconsideración detenida de la información (que en la

Algunas escuelas se proponen constituirse como centro de compilación de historias y leyendas de la tradición oral de la comunidad. La iniciativa, sumamente interesante, puede propiciar un análisis valiosísimo de las relaciones entre oralidad y escritura, puesto que registrar fragmentos de la tradición oral no implica solamente "escribir lo que se dice" sino buscar modos de que la escritura recoja la riqueza expresiva y las características propias de la oralidad.

1 ONG, Walter (1993). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

2 CARDONA, Giorgio (1994). *Antropología de la escritura*. Barcelona, Gedisa.

oralidad es posible sólo con dificultades) sino que es la vía de acceso a todo el mundo de información y de creación que circula en forma escrita.

En este sentido, la difusión de la existencia de los libros y su préstamo a miembros de la comunidad contribuyen a facilitar a todos el acceso a la lectura y al conocimiento en general. Pero, además, esta difusión es de interés específicamente pedagógico, porque puede tener un enorme impacto en la formación de niños lectores.

En efecto, "los niños aprenden las formas de leer y escribir y muchos de los medios de lecto-escritura a través de sus encuentros naturales con el material impreso en su medio".<sup>3</sup> No es que la sola presencia de los libros produzca todos estos aprendizajes; pero, sin duda, constituye una condición sin la cual es muy difícil generalizar las prácticas de lectura y por tanto, ofrecer al niño oportunidades variadas y reales de interacción con la lectura y la escritura: "lo que los niños aprenden acerca de las habilidades de leer y escribir puede depender tanto del aprendizaje formal de esas habilidades como de las maneras en que se socializan o se inician en las diferentes maneras de lecto-escritura que existen fuera del salón de clases".<sup>4</sup>



**"El libro, como vínculo entre el niño y la cultura, representa el vínculo del hombre con su futuro".**

Escuela primaria, Lago Puelo,  
provincia de Chubut.

¿En qué sentido el contacto con materiales escritos estimula la lectura? En contacto con la riqueza y variedad de usos sociales de la lectura, los niños obtienen información sobre la práctica misma de la lectura (qué es leer, en qué casos y para qué se lee...), sobre la estructura de ciertos materiales impresos, sobre las funciones de estos materiales, etc.

Desde luego, por ricas que sean las oportunidades que ofrece el entorno social para contactarse con la lectura y la escritura, la función de la escuela en la alfabetización y en la promoción de la lectura es insustituible. Más aún cuando el contexto social más amplio no ofrece posibilidades de leer, porque faltan materiales o porque la lectura y la escritura no son actividades frecuentes. En esos casos, en que los encuentros familiares con lo escrito son muy reducidos, y la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura son apoyados parcialmente por los adultos de la familia o del lugar, la escuela debe prioritariamente constituirse en un "entorno alfabetizador", generando aulas donde circu-

len diferentes materiales escritos, donde los niños participen en múltiples y variadas situaciones de lectura y escritura, donde los docentes estén dispuestos a plantear diversas estrategias para llevar a cabo la alfabetización y la promoción de la lectura.

3 WOODS, Claire (1986). "La lectoescritura en las interacciones: una búsqueda de las dimensiones y significados en el contexto social", página 333. En FERREIRO, Emilia y GOMEZ PALACIO, Margarita (1986): Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Octava edición. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

4 WOODS, Claire (1986). op. cit., página 385.

La llegada de los libros a las escuelas ofrece una oportunidad valiosa para estimular la conformación de una comunidad de lectores. Por eso, en los Encuentros fueron muy comentadas las actividades por medio de las cuales se habían extendido a la comunidad los beneficios de la presencia de los libros en las escuelas y las actividades de lectura, y recibieron especial impulso aquellas propuestas destinadas a seguir esta línea de trabajo, tanto en poblaciones pequeñas como en grandes ciudades:

**"Vamos a establecer un 'raticuento', un ratito de cuentos en cada grado, de primero a séptimo, una vez por semana. Los narradores o lectores serán los propios niños, los padres, los bibliotecarios, los vecinos y, si los encontramos, aquellos que escriben los cuentos".**

Escuela primaria, Tandil, Provincia de Buenos Aires.

**"Se dará a los alumnos la posibilidad de organizar un Club de Lectores que se iniciará con una encuesta, en la escuela y en el barrio, acerca de qué y cuánto se lee".**

Escuela Media, Capital Federal.



**Algunas bibliotecas escolares se convirtieron en polos de actividades culturales de la comunidad:**

- Escuela Primaria 22, Ushuaia, provincia de Tierra del Fuego.
- Escuela Primaria 108, Neuquén, provincia del Neuquén.

En los Encuentros se conversó mucho sobre la necesidad de producir un acercamiento entre la vida escolar y la familiar. De allí que varias propuestas hayan apuntado a "sacar los libros de la escuela" acercándolos a los adultos que rodean al niño. La importancia de una comunidad de lectores radica en principio en la difusión de materiales de lectura y en la información que éstos ponen a disposición de los niños, pero sobre todo en la valoración social que alcanza la lectura en una comunidad en la que se lee y se escribe. Es difícil que leer sea importante para un niño si para los adultos que lo rodean la lectura no es una actividad valorada.

Los padres -y los otros lectores que rodean al niño en su vida cotidiana, entre los que desempeña una función crucial el maestro- funcionan además como modelo de lectura y de escritura: "el niño puede apropiarse de información importante sobre las funciones de la lecto-escritura y sobre las operaciones mismas observando a otros leer y escribir".<sup>5</sup> La importancia de los docentes y padres -en realidad de todo lector- para el acercamiento de los niños a la lectura, se recogió en diversas experiencias volcadas en los Encuentros:

5 ANDERSON, Alonzo y TEALE, William (1986). "La lecto-escritura como práctica cultural", página 290. En FERREIRO, Emilia y GOMEZ PALACIO, Margarita (1986), op. cit.

**"Todos los martes, son los niños quienes eligen el libro que van a llevar (a su casa) y es su mamá, su papá, o hermanos mayores quienes deben leer el cuento que el alumno solicita (...) y es papá o mamá quien escribe lo que su hijo entendió... comprendió. A esto se le agrega un dibujo o alguna actividad que haya surgido de la lectura".**

Escuela primaria, provincia de Entre Ríos.

**"Implementar el libro viajero compartiendo en casa con familiares la lectura de cuentos e información. También invitar a madres y abuelos para compartir lecturas en la escuela".**

Escuela Primaria e Inicial, Gral. San Martín, provincia de Mendoza.

**"El libro, uno más de la familia, el saber no ocupa lugar, hagámosle un espacio en nuestro hogar".**

Jardín de Infantes Nucleado N° 4, Formosa.

Un estudio llevado a cabo por gente preocupada por la promoción de la lectura en una comunidad obrera mostró que aunque los padres conscientemente estimulaban a sus niños para que practicaran sus habilidades de lectura y escritura, reproducían su propia experiencia escolar induciendo a sus niños a mantenerse silenciosos y pasivos cuando se les leía un cuento. Es decir que los niños participaban en los eventos de lectura como oyentes; no tenían oportunidad de extender su participación en relación directa con el libro. La experiencia previa de sus padres con respecto a la lectura determinaba el tipo de experiencias que podían ofrecerles. Este ejemplo permite pensar que la escuela puede no sólo poner los libros a disposición de las familias, sino organizar encuentros con los padres en los que se enriquezca su propia experiencia de la lectura. Por otra parte, nos permite pensar que esto les sucede no sólo a los padres, sino también a los docentes mismos.

La manera en que en las familias se lee influye en las posibilidades de que los niños manejen con éxito las interacciones en relación con el texto escrito que encuentran en el salón de clases. A su vez, las escuelas pueden enriquecer las formas de acceder a la lectura de los miembros de las familias de los niños, que muchas veces no han tenido buenas experiencias de relación con la lectura y han perdido contacto cotidiano con ella.

A nadie escapa que para muchas familias la llegada de los libros ha sido el primer contacto continuado que han tenido en mucho tiempo con materiales escritos. En un hogar donde no hay materiales escritos, la llegada de un libro acorde con los intereses de todos, que "vino para quedarse", o que llega en préstamo desde la escuela, produce una conmoción. En este sentido, enviar libros a los hogares es una acción más en apoyo a la promoción de la lectura, que se propone instalar el interés por leer y que éste redunde en beneficio de las familias y de los niños:

**"En algunos casos los libros habiendo llegado a las casas posibilitaron la vuelta a la escuela de padres y hermanos mayores semianalfabetos buscando completar su alfabetización".**

Escuela Primaria, Cusi Cusi, provincia de Jujuy.

El contacto con los padres tendió a sistematizarse en no pocas de las propuestas producidas en los Encuentros:

**"Toda la escuela debe estar involucrada y los padres también, ya que también podrán ser socios y retirar libros (tenemos novelas para adultos). Esto sucede con exalumnos, ya que vienen a pedir libros a nuestra escuela para el secundario".**

Escuela N° 129, Colonia Suiza, Bariloche, provincia de Río Negro.

**"Cada alumno elige un libro, acompañado con un cuaderno de clase, lo leerá y con la familia escribirán las vivencias y lo que deseen, se leerá con el objeto de introducir la familia en la lectura ya que es a través de la escuela como se puede lograr que todos lean".**

Escuela primaria, Río Gallegos,  
provincia de Santa Cruz.



**Poner los libros al alcance de los niños**

La promoción de la lectura no es posible si no se pone al niño en contacto real, directo, con los libros. Para que la promoción de la lectura sea real, los libros que se entregan deben estar verdaderamente al alcance de niños y docentes. Por eso la biblioteca única y cerrada debe abrirse y transformarse en múltiples bibliotecas de aula, a las que los alumnos y los maestros tengan acceso directo en cualquier momento (y no sólo durante las clases).

La necesidad de poner los libros al alcance de los niños contrasta con los temores que esto genera en muchos docentes y directivos, para quienes los libros han sido siempre un recurso escaso y que tienden por ello a protegerlos restringiendo su circulación. Quienes se dedican al análisis institucional insisten en que la disposición de los recursos y los espacios dice mucho acerca de las funciones de una institución. Una escuela en la que los libros no circulan es una escuela en la que la promoción de la lectura no puede cumplirse. Si bien todas las escuelas trabajan con escasos recursos, algunas han desarrollado experiencias en la promo-

ción de lectores (con visiones innovadoras en muchos casos), mientras que en otras la presencia del libro es aún muy novedosa. Esto fue motivo de muchos comentarios e intercambios durante los encuentros:

**"Nos proponemos fomentar el hábito de lectura desde la libertad de elección, que pueda decidir qué lee, cómo y cuándo. Para comenzar, familiarizándose con los libros, estando en contacto permanente con ellos, teniéndolos, abriéndolos y aún cerrándolos cuando quiera".**

Escuela primaria, Rodeo, provincia de Jujuy.

Muchas escuelas van generando propuestas sistemáticas de acercamiento a los libros (por ejemplo, previendo tiempos regulares destinados a la actividad) que son muy importantes como punto de partida de una modificación de la actitud respecto de los libros:

**"Proponer interacción con libros y lectura libre 15 minutos diarios".**

Escuela "Carlos Paz Ferreira", Córdoba,  
provincia de Córdoba.

**"Leer textos de las distintas materias por lo menos 15 minutos por cada hora cátedra".**

ENS N° 4 "General Güemes", nivel medio,  
Juan José Castelli, provincia de Chaco

**"Si fuera necesario propongo flexibilizar el tiempo".**

Escuela 1196, Pumitayos, provincia de  
Santiago del Estero.

**CUIDAR LOS LIBROS  
NO ES ESCONDERLOS.  
LOS LIBROS  
DEBEN CIRCULAR.**

Vale insistir en que los libros no cumplen su función si permanecen ocultos, fuera del alcance de sus potenciales lectores. Paul Ricoeur llega a afirmar que el texto no es texto si no hay

un lector; es sólo un texto posible, que se vuelve texto cuando encuentra su lector, que lo recrea y se recrea a sí mismo en este encuentro.<sup>6</sup> El cuidado de los libros es, desde luego, una preocupación legítima de los docentes; pero, en lugar de convertirse en un impedimento, debe tomarse como otro de los contenidos a enseñar. Se puede enseñar sistemáticamente a cuidar los libros, y a repararlos a medida que el uso los deteriora.

**"Que cada alumno de la escuela pueda contar con un libro semanalmente para leer en su casa, con el compromiso de los padres para ayudarles a leerlo y a cuidarlo".**

Escuela primaria, Rosario,  
provincia de Santa Fe.

**"Un libro cuesta un ojo de la cara. Cuidemos los libros y enseñemos a cuidarlos. Preparémonos primero para poder lograr un compromiso que, aún no estando el maestro, van a cuidarlos no sólo los alumnos sino también sus papás".**

Escuela primaria nº 148, San Lucas,  
provincia de Jujuy.

Recogiendo experiencias realizadas en escuelas del **Plan Social** en años anteriores, parece importante resaltar el momento de la entrega en cada escuela y convertirlo en instancia de encuentro institucional que afiance el compromiso de todos con el uso de los libros. En los Encuentros se concluyó en la necesidad de impulsar el trabajo sistemático con los libros en toda la institución:

**"En el caso especial de nuestra escuela, donde no se ha trabajado aún con los libros recibidos (...) tendremos que empezar con una planificación, selección y organización de los mismos".**

Escuela Primaria, Palomo Yaco,  
provincia de Catamarca.



6 RICOEUR, Paul (1987). Tiempo y narración. Madrid, Cristiandad.

En los Encuentros se dispararon reflexiones interesantes sobre la relación de los adultos, y en particular de los educadores, con la lectura. Esas reflexiones, y las ideas que incorporamos aquí, pueden ser útiles para explicar, entender y aún anticipar algunas de las dificultades que encuentran los docentes para introducir un trabajo cotidiano y significativo con la lectura; en especial aquellas vinculadas con la particular relación que establecen con la lengua escrita, por el tipo de materiales que suelen leer y por el tipo de tareas escritas que deben hacer.

El punto de partida de estas reflexiones es la constatación de que muchos docentes tienen, por fuerza del tipo de tareas que realizan en relación con los libros, una relación con la lectura restringida a un valor utilitario. Se lee un cierto tipo de libros (los libros para niños: manuales, libros de lectura, los llamados "libros de texto"), que son libros especiales, con exigen-

cias de composición y redacción específicas, no siempre comparables a otros materiales de lectura. Se los lee generalmente con una misma finalidad: evaluar su utilidad didáctica, su posible inclusión en el aula, las actividades que pueden promoverse en torno a ellos, o a partir de ellos. "Se suele retomar de los libros los términos nuevos y sus definiciones, los esquemas y cuadros sintéticos, es decir aquellos elementos de lo escrito que son fáciles de convertir en objeto de enseñanza en las clases".<sup>7</sup> Las tareas particulares que los docentes realizan respecto de la lectura configuran una relación muy especial con lo escrito, en la que difícilmente puede incluirse la lectura placentera, y donde los materiales que se consultan se relacionan casi siempre con la tarea. La formación inicial de los docentes no

<sup>7</sup> ROCKWELL, Elsie (1982). "Los usos magisteriales de la lengua escrita", página 48. En: *Nueva Antropología* n° 42, México.



siempre logra enriquecer su relación con la lectura; piénsese en la "cultura de la fotocopia", o en el reemplazo de la consulta directa de los libros por las fichas de estudio y resúmenes que realiza el profesor. Esta particular relación de los docentes con la lectura se transmite a los niños, de modo que reflexionar sobre ella es un paso importante en dirección a ampliar el trabajo de promoción de lectura.

Los participantes de los Encuentros realizaron esfuerzos importantes para analizar sus propias prácticas en relación con la lectura y la escritura, llegándose a plantear si es posible formar lectores cuando uno mismo tiene un contacto escaso, y casi siempre utilitario, con la lectura. Con el propósito de que los grupos de los directores sintetizaran sus ideas sobre la lectura, se les solicitó la elaboración de un *slogan*. La lectura de algunas de dichas producciones nos conduce a subrayar los distintos significados que el libro y la lectura poseen para los participantes:

\* para algunos, el libro es visto como un instrumento, subrayándose su valor utilitario; el valor de la lectura se relaciona con el acceso a las cosas, al conocimiento, al mundo; "el libro es una ventana que nos permite ingresar al mundo del conocimiento", "lee y descubrirás un mundo fantástico", "abramos las ventanas a la vida, abramos nuestros libros de lectura",

\* para otros, el libro aparece como el reducto donde el individuo se conecta con su zona más creativa, imaginativa. Allí el libro es un tesoro, un misterio: "leer es descubrir un mundo mágico al cual todos podemos acceder", "el libro es un cofre que encierra invalores tesoros", "leer es la base de la vida, para pensar, sentir, vibrar y expresarnos",

\* hubo quienes resaltaron el valor social y cultural de los libros: "haga patria, haga hombres pensantes", "leer, leer y leer para que los que engañan no lleguen al poder", "si cada changuito tuviera un libro en las manos...", "la libertad de lectura/ nos dará la libertad,/ ésta es la

nueva aventura/ para hallar nuestra verdad",

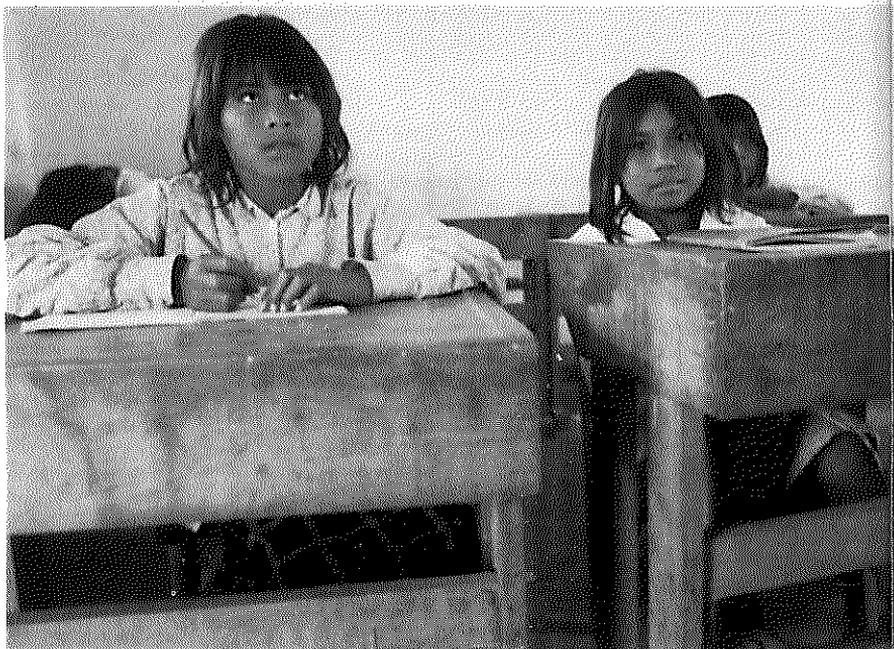
¿Por qué es importante este análisis sobre la relación con la lectura, y sobre el uso que los docentes hacemos de la lengua escrita? En principio, porque podemos tender a restringirnos nosotros mismos en nuestra experiencia de lectura. Raramente leemos por placer; es difícil que escapemos por eso a una visión utilitaria, "didáctica" al decir de Rockwell, de la lectura...

**"Redescubrir la importancia de la lectura comprensiva, reflexiva y crítica, para ser capaz de seleccionar y descubrir el texto como un compañero tanto del docente como del alumno"**

Escuela N° 298, Posadas,  
Provincia de Misiones



Pero, además, porque la relación de los docentes con la lectura se convierte en un modelo para el niño, y, por lo tanto, en algo que también enseña la escuela. "Dentro de la escuela, pero fuera de las actividades de enseñanza, ocurren muchas otras cosas que implican el uso de la lengua escrita. Los maestros se encuentran continuamente ocupados en diversas actividades en que se lee y se escribe".<sup>8</sup> Los niños observan a los maestros -como a cualquier adulto que lee y que escribe- y reflexionan sobre lo que ellos hacen. La actividad del maestro constituye así un modelo, lleno de usos alternativos, de la práctica normal de lectura y escritura que implica el trabajo docente. "Si no se toman en cuenta estos momentos, quedaría incompleta la apreciación del contexto dentro del cual los alumnos se apropian de la lengua escrita".<sup>9</sup>



### La lengua escrita en la escuela

Retomar el ejercicio de la lectura por placer modifica la relación con el libro. Seguramente buscaremos entre los textos recibidos en la escuela el manual del grado en que damos clase; también podemos buscar las novelas incluidas en las bibliotecas escolares, convirtiendo la lectura del *Quijote*, o de *Rosaura a las Diez*, no sólo en ocasión para "pensar cómo trabajar con los alumnos", sino sobre todo en ocasión de reencuentro con el placer de leer.

En los comentarios que se vuelcan aquí, hemos acudido más de una vez a los aportes de los estudios etnográficos acerca de la actividad escolar en general, y sobre la lectura en particular. Estos estudios se caracterizan por valorar a cada escuela como una realidad particular, que es necesario conocer en profundidad y que no puede caracterizarse solamente por sus rasgos formales (como la ubicación, el nivel que atienden o el número de alumnos y docentes); por el contrario, para conocer cada escuela es necesario adentrarse en su vida cotidiana, en la riqueza de las prácticas, en los vínculos entre los sujetos, y entre éstos y el conocimiento. En uno de estos estudios, dirigido por Elsie Rockwell en México, se observaron cincuenta clases de tercero a sexto grado de escuela primaria y se registraron todos los sucesos que implican la lengua escrita. Los investigadores encontraron, entre otras cosas, dos que son muy importantes para reflexionar sobre la promoción de la lectura:

8 ROCKWELL, Elsie (1986). "Los usos escolares de la lengua escrita", página 314. En FERREIRO, Emilia y GOMEZ PALACIO, Margarita (1986), op. cit..

9 ROCKWELL, Elsie (1986). "Los usos escolares de la lengua escrita", op. cit., página 314.

1) que, a pesar de la variación histórica e individual de las formas de enseñanza encontradas en las clases, "existe un conjunto de conceptos y prácticas generalizadas, recurrentes, fácilmente predecibles por su carácter casi ritualizado" en cuanto al uso de la lectura y la escritura;<sup>10</sup>

2) que, "si bien dentro del salón de clases casi no hay hora en el transcurso del día en que no se observe algún uso de la lengua escrita, su naturaleza es restrictiva, específicamente escolar, y no representativa de la gama de usos sociales de la lectura y la escritura".<sup>11</sup>

Cabe formular un alerta sobre lo que puede pasar en las escuelas si, una vez instalados los libros, se los usa rutinariamente. Los estudios de la vida cotidiana en las escuelas registran un fenómeno de escolarización de la lectura y la escritura, que restringe sus potencialidades. ¿Qué opciones o limitaciones imponen los usos escolares de la lengua escrita al proceso de promoción de la lectura? Por ejemplo, "en alguno de los usos escolares la lengua escrita tiende a convertirse en un objeto sin más referente que sí mismo. En la copia, en el dictado, en la lectura mecánica, la atención se dirige explícitamente hacia la forma de lo escrito, y no hacia su significado".<sup>12</sup> Estas actividades de enseñanza comunican contenidos sobre la actividad de leer: aún cuando no se

esté enseñando explícitamente cómo leer, el uso de la lengua escrita en cualquier actividad de enseñanza transmite algo al respecto.

Muchos participantes realizaron aportes muy comprometidos en términos de una mirada diferente de sus prácticas, y de la incidencia de estas prácticas en la forma de encarar la promoción de la lectura con los niños:



**"Mi pretensión hasta ahora era que el niño supiese leer corriente y comprensivamente lo que yo le proponía, sin darle mucha libertad para que él eligiese lo que quisiese leer y así sentir el placer propio que genera la lectura".**

Escuela primaria, Ramón Lista,  
provincia de Formosa.

Esto sugiere toda una línea de reflexión acerca de lo que sucede con la lectura, y con la lengua escrita en general, en la escuela. Pensar en todos estos aportes puede servir para tomar recaudos para propiciar un contacto lo más rico posible con la lengua escrita en la escuela:

10 ROCKWELL, Elsie (1986). "Los usos escolares de la lengua escrita", op. cit., página 301.

11 ROCKWELL, Elsie (1986). "Los usos escolares de la lengua escrita", op. cit., página 303.

12 ROCKWELL, Elsie (1986). "Los usos escolares de la lengua escrita", op. cit., páginas 318/319.

**"Yo trataría de motivar al máximo a los docentes para que toda obra, pequeña o grande, sea utilizada... para que los niños puedan conocer un mar, un puerto, una ciudad".**

Escuela Primaria. Cachi,  
provincia de Salta.



## Los niños interactúan

En muchas propuestas se declara la búsqueda explícita de la interacción entre los niños en el salón de clases; es decir, se plantean formas de organizar la tarea del aula que permitan a los niños intercambiar sus ideas sobre la lectura, el contenido de los textos, las interpretaciones de lo escrito, etc. Suele hablarse de la interacción para llegar a acuerdos entre los niños, o para favorecer la confrontación de ideas.

Estas propuestas ayudan a instalar formas de organización cooperativa de la tarea en sala de clases. Como en las salas de clases no hay niños aislados, se intenta aprovechar esta peculiaridad para organizar situaciones de interacción en que los niños discutan conceptos, comparen ideas, propongan alternativas, etc. Dadas las expectativas que suelen despertar las iniciativas de este tipo, y pensando además que muchas veces coexisten en un mismo salón niños que cursan grados diferentes de la escolaridad, es conveniente profundizar la reflexión sobre los aspectos relacionados con la organización de los grupos y la interacción.

¿Cuáles son los efectos benéficos que se atribuye a la interacción entre pares? En principio, se piensa que las propuestas que incluyen formas de cooperación entre los alumnos (trabajos grupales, debates, etc) contribuyen a agilizar la dinámica del aula y a modificar positivamente el clima de aprendizaje. Muchas experiencias muestran que esto es así, especialmente cuando las modificaciones organizativas se introducen paulatinamente y se va preparando

a los niños para realizar sus tareas de forma cooperativa. Quienes tienen experiencia en pluri-grado saben que, aunque la organización de la tarea es compleja por la convivencia de niños de edades diferentes y con experiencias de aprendizaje también diferentes, es posible y facilita la tarea instalar formas cooperativas de trabajo entre los niños.

También se piensa que la interacción entre pares contribuye a que cada niño construya su propio conocimiento; que del intercambio y el debate de ideas surgen conclusiones más ricas que las que los niños sostenían al comenzar la actividad. A este respecto, quienes estudian de manera sistemática los efectos de la interacción entre pares nos advierten: la interacción entre niños no tiene poderes mágicos; no se convierte necesariamente en fuente de progresos cognitivos, en fuente de aprendizaje. En la construcción de situaciones grupales "ricas en aprendizaje", el papel del docente es indispensable: no se trata de poner a los niños a hacer cosas juntos, sino de estructurar situaciones en que la interacción cognitiva sea posible. ¿A qué nos referimos con interacción cognitiva? A una relación entre los niños que al componente social de toda relación le agrega un componente centrado en el conocimiento. Los niños pueden intercambiar sobre las formas de organizar la tarea, pero es tanto o más interesante que interactúen sobre el contenido mismo de la tarea.

No hay que esperar que la resolución conjunta de una tarea tenga efectos automáticos sobre el aprendizaje de los niños que participaron del grupo de trabajo. En un sugerente libro titulado "Interactuar y conocer", dos investigadores que proponen diversas tareas a parejas y grupos de niños advierten que la situación de interacción no provoca progresos si no presenta ciertas características:<sup>13</sup>

13 PERRET - CLERMONT, Anne-Nelly y NICOLET, Michel (1992). Interactuar y conocer. Desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo. Buenos Aires, Miño y Dávila. También consultamos: DOISE, Willem y MUGNY, Gabriel (1991): "Veinte años de Psicología Social en Ginebra", artículo publicado en la revista Antropos, N° 124.

- los niños deben estar en condiciones de entender la tarea, o dicho de otro modo, deben tener ideas propias sobre los contenidos que se les proponen; lo que llamaremos aquí un punto de vista propio;
- deben poder establecer las diferencias entre su punto de vista y el de los demás,
- deben aceptar confrontar sus puntos de vista,
- deben acceder a cooperar en la búsqueda de una solución común.

Pero aún si todas estas condiciones se cumplen, el progreso cognitivo depende de la dinámica de interacción que se produzca entre los niños. Los investigadores señalan que, aunque en una situación de interacción puede suceder que los niños modifiquen sus puntos de vista, es importante saber si lo hacen por reestructuraciones cognitivas (es decir, si su pensamiento cambia, si entienden e incorporan el punto de vista de los demás) o si lo hacen para mantener sus relaciones sociales (por mecanismos de conformidad y obediencia, como los que revela Moscovici<sup>14</sup>). En este sentido, es posible que un niño manifieste un cambio de opinión para asemejarse a sus pares, sin compartir del todo sus puntos de vista.

Muchas de las propuestas generadas para la promoción de la lectura consisten en poner a los niños a trabajar juntos sobre los libros (para cambiarles el título, para buscar la lectura más adecuada para resolver una tarea, etc). Atendiendo a lo que hemos analizado aquí, cabe recomendar que, cuando se diseñen propuestas en las que se espera una interacción entre los niños que favorezca la lectura, se atienda a las características antes señaladas: se propicie una explicitación de los puntos de vista, generando un clima de tolerancia a las ideas de todos, y de cooperación en la búsqueda de la solución, de modo que los cambios en los puntos de vista de los niños se produzcan por modificación cognitiva, y no por mera influencia social.

14 MOSCOVICI, Sergei (1981). *Psicología de las minorías activas*. Madrid, Morata.

## Propuestas para la promoción de la lectura en la escuela

En los Encuentros, los participantes concluyeron que hay decisiones operativas que se pueden tomar rápidamente a nivel institucional de modo de comenzar a instaurar la promoción de la lectura como prioridad:

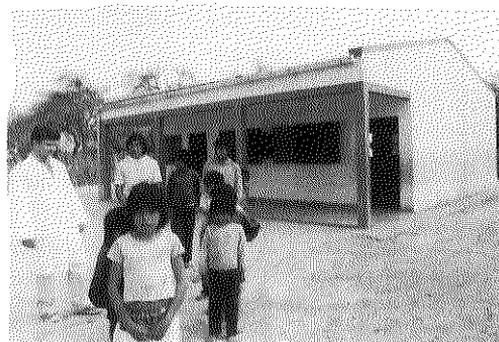
- organizar la biblioteca escolar y las bibliotecas de aula,
- reformular las planificaciones para que el libro esté incorporado en todas las asignaturas,
- instaurar la hora de lectura, en la que todo el personal docente y los alumnos lean algún material de su interés,
- organizar el préstamo de libros para lectura libre en el hogar,
- promover la lectura en comunidad donde el libro aparezca como posibilidad de nexo entre distintas instituciones (escuela, familia) y distintas generaciones (niños, jóvenes, adultos),

Lo interesante de estas propuestas es que no olvidan que el objetivo es desarrollar en el niño un verdadero interés por la lectura. En este sentido, han cuidado que no se produjera un desplazamiento de los libros, de su papel de soportes de la lectura, a un papel de disparado-

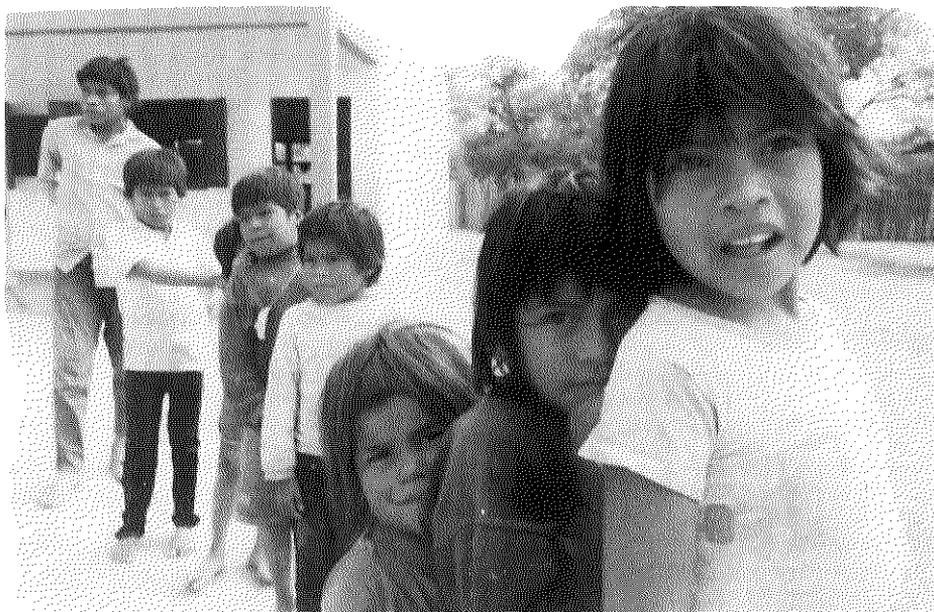
**Son muchas las escuelas que han implementado espacios innovadores para la promoción de la lectura:**

- talleres literarios,
- club de lectores,
- periódicos escolares,
- hora de lectura institucional,
- bibliotecas ambulantes.

res de otro tipo de actividades (por ejemplo, de actividades de desarrollo de las capacidades expresivas con materiales diversos), valiosas por sí mismas pero que no pueden cumplir la finalidad de promover la lectura. Es importante que todos los actores institucionales compartan la prioridad de la promoción de la lectura como un criterio claro para valorar de manera específica las propuestas que vayan generando. Actividades realizadas con el libro pero en las que la lectura pasa a un segundo plano, pueden ser de interés para otros fines pero no constituyen en sí mismas actividades de promoción de la lectura; por supuesto, pueden realizarse, pero será necesario pensar en otras destinadas específicamente a promover la lectura.



En el caso de las escuelas medias, la posibilidad de implementar propuestas institucionales de promoción de la lectura se dificulta, a causa de la fragmentación que presenta la organización de las distintas asignaturas. Pese a ello, son muchas las instituciones que han intensificado el uso de libros y la práctica de la lectura en todas las asignaturas. Uno de los objetivos que apareció con frecuencia fue el recuperar la presencia del libro reduciendo el uso de las fotocopias.



Dado que las ideas de unos pueden ser útiles para todos, transcribimos aquí otras propuestas elaboradas en los Encuentros que se suman a todas las que hemos ido recuperando en las páginas precedentes:

## Actividades de promoción de la lectura en la escuela:

- Narración oral de cuentos por parte de los alumnos. Vale la pena tener en cuenta que la narración de cuentos es una instancia del trabajo escolar sumamente valiosa pero no suficiente si el texto no se hace presente para resignificarlo en el ida y vuelta que permite la lectura.
- Realización de paneles y mesas redondas para debatir lecturas.
- Lectura y elaboración de textos usando diarios, revistas, envases y otros elementos con mensajes escritos.
- Realización de investigaciones temáticas con uso de libros y revistas.
- Preparación de alumnos bibliotecarios.
- Realización de actividades de animación de la lectura entre niños de grados diferentes, en especial proponiendo que los niños que cursan los grados superiores lean textos a los niños de los primeros grados, valorizándose así su propio rol como lectores.



Junto con estas actividades de gran alcance, cabe destacar tareas más puntuales en las que, de todos modos, es posible promover la lectura:

- Actividades de forrado, clasificación y ordenamiento de libros.
- Retitulación de libros.
- Juegos con consignas escritas (tipo Búsqueda del Tesoro).

## Actividades de promoción de la lectura entre las familias:

- Implementar una biblioteca viajera para que se lea en el hogar con participación de toda la familia.
- Invitar a los padres y abuelos a narrar historias y leer libros en la escuela.
- Instituir la carpeta viajera que circule por los hogares, en donde la familia consigne por escrito su historia familiar, anécdotas, chistes, historias de la zona u otras temáticas que considere de interés. Este es un tipo de actividad en la que el objetivo de promover la lectura puede perderse: aunque la experiencia de contacto entre familia y escuela que posibilita la carpeta viajera es valiosa en sí misma, será fructífera para la promoción de la lectura si los textos que circulan permiten, por su calidad y variedad, y por su pertinencia de uso social, la movilización en los niños de estrategias lectoras y el establecimiento de relaciones entre el lector y el autor.

## Actividades que incorporan a la comunidad a la promoción de la lectura:

- Confección de un diario mural.
- Recopilación de historias, anécdotas, recetas de cocina y otras tradiciones comunitarias para la elaboración de archivos locales.
- Visitar bibliotecas públicas.
- Ir a leer a otras instituciones.

Una cuestión a cuidar en todo este proceso es no "escolarizar" excesivamente la lectura; es decir, no reducir el contacto de los niños con la lectura a actividades vinculadas con el aprendizaje del curriculum escolar. Es importante incorporar y sostener la lectura por placer, para que el contacto con la lectura no se reduzca a una función de medio para el aprendizaje de otros contenidos.

**"Que la lectura sea un recreo saludable compartido con los seres que lo rodean".**

Escuela primaria, La Rioja,  
provincia de La Rioja.

**"Que los niños tengan en su poder un libro de lectura que les cause sorpresa, alegría y algo que les sea útil en el aprendizaje de la lecto-escritura".**

Escuela primaria, Rinconada,  
provincia de Jujuy.

## Seguimiento de la promoción de la lectura

En el cuadernillo de **Promoción de la Lectura**, se recomienda definir una estrategia específica de seguimiento y evaluación del desarrollo de la propuesta de promoción de la lectura que se elabore. Esta inclusión tiene por objetivo que las propuestas no queden en la formulación de intenciones que pueden perderse con el curso de los días. Se trata de agregar, a la evaluación centrada en el aprendizaje de los alumnos, dispositivos sistemáticos de seguimiento de las propuestas de trabajo.

Es importante tener en cuenta que, para evaluar los logros de toda propuesta, deben considerarse de manera detallada sus objetivos iniciales, así como las posibilidades que genera en cuanto a la apropiación de la lectura. Si la lectura tiene un peso tan importante en la formación futura y permanente del hombre, los primeros acercamientos a los libros desde la escuela deberían garantizar que las primeras actividades de exploración se organicen y continúen con una penetración más ajustada en:

- la comprensión del contenido del texto,
- la forma y organización interna de los textos,
- la vinculación con otros textos.

La organización del seguimiento depende de las características de la propuesta de promoción que organice cada escuela. Podemos pensar en dos grandes tipos de acciones, diferenciadas por su extensión: aquellas puntuales, que comienzan y terminan con plazos determinados, y aquellas regulares, que suponen una aplicación sistemática a lo largo de un período extenso.

Si se trata de una acción puntual (organizar, por ejemplo, una actividad grupal de retitulación de libros, o una investigación temática), el seguimiento consiste en constatar que la

actividad se realizó, en registrar el proceso de realización, y en evaluar de alguna forma su impacto en la estimación general hacia la lectura que muestran los niños. Si la actividad se evalúa como positiva e interesante, esta evaluación puede dar lugar a nuevas propuestas, o puede repetirse más adelante, con otros libros y con consignas más complejas.

Con las acciones que requieren regularidad (carpetas viajeras, invitar a padres y abuelos a narrar historias, proponer un tiempo diario de "lectura por placer", etc), es importante diseñar una propuesta de seguimiento que releve sistemática y periódicamente las formas en que se desarrollan las iniciativas, sus avances y sus obstáculos, que introduzcan paulatinamente modificaciones, etc. La periodicidad es importante, dado que es frecuente que estas actividades cuenten con un impulso inicial importante -producto sobre todo del entusiasmo que suscitan- pero que luego se vayan espaciando hasta reducir mucho su significatividad.

Breves reuniones regulares entre los docentes y directivos que impulsan una misma propuesta; formas de registro de la experiencia -desde el registro de clase hasta la crónica diaria-; entrevistas a niños o adultos destinatarios de la iniciativa, etc, son algunas de las estrategias para el seguimiento de actividades. Lo importante es enfatizar que toda experiencia más o menos prolongada en el tiempo debe ser objeto de seguimiento a fin de garantizar que no se pierda el impulso ni se distorsionen los objetivos principales.

Finalmente, no habría que descartar la importancia de pensar la evaluación desde el momento mismo de la programación de propuestas de trabajo, en lugar de planificar al principio y evaluar al final. Si desde el momento mismo de la programación se tienen en cuenta los criterios con que se evaluará la pertinencia del desarrollo de la propuesta, es probable que

la programación misma se facilite, en el sentido de que podremos prever mejor qué características ha de tener la experiencia para que logre los propósitos que nos planteamos originalmente.

### Bibliografía citada

- \* ANDERSON, Alonzo y TEALE, William (1986). La lectoescritura como práctica cultural. En FERREIRO, Emilia y GÓMEZ PALACIO, Margarita (1986): Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Octava edición. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- \* CARDONA, Giorgio (1994). Antropología de la escritura. Barcelona, Gedisa.
- \* DOISE, Willem y MUGNY, Gabriel (1991). "Veinte años de Psicología Social en Ginebra". En revista Antrophos, n° 124.
- \* MOSCOVICI, Sergei (1981). Psicología de las minorías activas. Madrid, Morata.
- \* ONG, Walter (1993). Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- \* PERRET- CLERMONT, Anne-Nelly y NICOLET, Michel (1992). Interactuar y conocer. Desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- \* RICOEUR, Paul (1987). Tiempo y narración. Madrid, Cristiandad.
- \* ROCKWELL, Elsie (1986). "Los usos escolares de la lengua escrita". En: FERREIRO, Emilia y GÓMEZ PALACIO, Margarita (1986), op. cit..
- \* ROCKWELL, Elsie (1992). "Los usos magisteriales de la lengua escrita". En: Nueva Antropología n° 42: "Etnografía de la educación". México, julio de 1992.
- \* WOODS, Clarie (1986). "La lectoescritura en las interacciones: una búsqueda de las dimensiones y significados en el contexto social". En FERREIRO, Emilia y GÓMEZ PALACIO, Margarita (1986), op. cit.

# APORTES

## PARA EL ANÁLISIS DEL TEMA

Las páginas siguientes contienen aportes para el análisis del tema **Promoción de la lectura**. Se trata de:

1. el relato de la experiencia de reestructuración del rincón de biblioteca en el nivel inicial, realizada por una institución perteneciente al **Plan Social Educativo**, y comentada por el equipo de Nivel Inicial del Plan,
2. reflexiones sobre las experiencias de familias no lectoras en relación con los libros, que comparte con nosotros el profesor Jorge Córdoba,
3. imágenes y recuerdos del acercamiento a los libros en la infancia de Graciela Cabal, en un texto cedido para la publicación por la revista "La educación en nuestras manos" de SUTEBA.

Experiencia de una institución perteneciente al **Plan Social Educativo**

### Promoción de la lectura en el nivel inicial

Equipo de Nivel Inicial  
Plan Social Educativo

La lectura es un proceso activo a través del cual el lector construye el significado del texto. Uno de los principales contenidos para trabajar la promoción de la lectura en el nivel inicial es la comprensión lectora.

"La comprensión de la lectura es un proceso generativo que refleja los intentos disciplinados del lector para construir uno o más significados dentro de las reglas del lenguaje" (PALACIO y otros, 1990, página 24).

"El lector aporta su competencia lingüística y cognitiva, su conocimiento del tema y las estrategias que utiliza para lograr compren-

der un texto, es decir para construir su sentido" (KAUFMAN y otros, 1990, página 16).

Antes de lograr la lectura convencional, los niños en el jardín de infantes llevan adelante otras formas de "lectura", como, por ejemplo, "hacer como que leen" valiéndose del contexto. "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" (FERREIRO y colaboradores, 1992, página 6).

Entendemos por contexto lo que acompaña el texto.

- \* Hay contextos gráficos (por ejemplo, dibujos).
- \* Hay contextos materiales (por ejemplo, envases).
- \* Hay contextos verbales (información que dan los adultos acerca del significado).

Los niños frecuentemente solicitan leer varias veces el mismo texto porque en las lecturas repetidas pueden sumarse a la lectura, anticipando fragmentos de textos y repitiéndolos. "Las lecturas repetidas, al permitirle al niño "hacer como que lee", le dan seguridad frente al discurso escrito, garantizando un incremento de la perspectiva lectora" (BORZONE DE MARIQUE y MARRO, 1990, página 34).

Estas formas diferentes de lectura constituyen una parte del proceso de apropiación de la lectura convencional y tienen lugar en situaciones de lectura interactiva.

La tarea del nivel inicial se centra en favorecer y posibilitar la anticipación lectora, y crear situaciones de lectura comprensiva. Por

ejemplo, cuando la maestra promueve actividades en las que los alumnos tienen ocasión de explorar y analizar diversos portadores de texto.

Presentamos ahora el texto elaborado por las docentes de la **Escuela n° 5 de Catamarca**, a partir de la primera Jornada de Perfeccionamiento Docente del **Plan Social Educativo**, cuyo título es: **"Nos iniciamos en el Rincón Biblioteca"**.

Después de analizar el texto "Hablar y Escuchar, Tiempo de Narrar" de Ana María Marique, tomamos conciencia del verdadero protagonismo del niño en el hecho educativo y de que en vez de anular algunos vocablos que traen del hogar, la escuela debe brindarles la posibilidad de enriquecer y profundizar sus posibilidades lingüísticas a fin de que sean capaces de sostener una conversación, narrar historias y relatos, argumentar ideas y opiniones, describir objetos y situaciones, expresar afectos. Para ello, es necesario que consideremos al lenguaje oral como una materia u objeto de enseñanza más entre otros contenidos, recordando que el proceso lingüístico general se desarrolla no sólo a través del habla sino también de escuchar, leer y escribir.



Al formular la pregunta: "¿Cuándo consideran que ha resultado provechosa una actividad de intercambio?", efectuamos un relevamiento de actividades cotidianas y surgió una que está muy relacionada al tema: el rincón biblioteca y su escasa concurrencia, ¿por qué no motiva?. Esto nos llevó a reflexionar y considerar que así como el individuo aprende su lengua materna interactuando con otros seres que hablan y escuchan, de igual modo, los niños van estructurando sus esquemas cognoscitivos acerca de la naturaleza y la función de la lectura y la escritura, a través de la interacción y de las experiencias diarias con el impreso (carteles, diarios, revistas, libros, rótulos de envases, publicidad en televisión, etc) y con otras personas que leen y escriben (padres, hermanos mayores, gente del barrio). Por eso es importante considerar que el rincón biblioteca debe ser un lugar donde los pequeños puedan contactarse libremente con distinto tipo de material gráfico, de experiencias lecto-escritas que favorezcan el desarrollo de sus competencias comunicativas y su motivación por la lecto-escritura.

Para introducir cambios no sólo en el aspecto ambiental sino en la conducta de los niños frente a los textos, era necesario realizar una evaluación a fin de:

- Detectar los factores que estimulan y los factores que inhiben el libre contacto con la lengua oral y escrita, en el rincón biblioteca.
- Detectar formas en que el niño aborda espontáneamente la lectura en dicho rincón.

Como resultado de la evaluación observamos que el material era escaso, la mayoría incompleto, le faltaban tapas y/o páginas, lo que dificultaba al niño el desarrollo de esquemas sobre las características del soporte (libro, revistas, etc) y la organización de la importancia del texto, porque al faltarles las tapas no podían saber dónde empieza o termina el cuento.

El ambiente físico no era el adecuado por lo que dificultaba la formación de esquemas sobre el lugar (físico o psíquico) que ocupa la

lectura en el contexto escolar, la limitación del niño para extraer información del texto al no saber leer y no tener a quién solicitarle.

Ante esta situación y aprovechando la entrega de libros del **Plan Social**, se introdujeron algunos cambios para observar los siguientes puntos:

- El tipo de material de lectura preferida por los niños.
- El tiempo de permanencia en el rincón.
- El tipo de interacción grupal, con los maestros y/o pares.
- El tipo de interacción lingüística empleada.
- El tipo de interacción con el material de lectura.

Los cambios fueron:

- Reorganización con los niños, de la biblioteca.
- Aumentar la cantidad de material de lectura.
- Diversificación del tipo de material.
- Presencia de un adulto para responder las inquietudes de los niños durante su permanencia en el rincón.
- La maestra da confianza a los pequeños respecto de sus posibilidades de cuidar el material.

Para la realización hicimos:

- Elegir a los niños el lugar para instalar la biblioteca dentro de la sala.
- Construir y/o reparar el mobiliario.
- Solicitar a los niños que lleven a la sala diarios, revistas, libros de cuentos, lo que pudieran darles en casa.
- Exponer el material traído de casa y discutir el criterio de selección: texto informativo-científico (vida de animales, vegetales, conocimiento del cuerpo humano, el calor, etc), revistas informativas-recreativas (Trapito, Jardincito, Billiken, Anteojoito), libros narrativos (cuentos), revistas narrativas (historietas), textos prescriptivos (manualidades, recetas de cocina), textos apelativos (carpeta de avisos publicitarios), revistas descriptivas (modas).
- Confeccionar distintivos, etiquetas de diver-

ros colores, para diferenciar revistas, diarios, cuentos, etc.

Como resultado obtuvimos:

- Mayor porcentaje de niños que frecuentaban el rincón biblioteca. El material fue elegido con entusiasmo y espontáneamente.

- En la interacción con el material, observamos que la mayoría hojeara de a una hoja por vez y en forma correcta, salvo dos o tres niños que hojearan al revés.

- La interacción grupal fue constante siendo las niñas más detallistas, silenciosas e individualistas y los varones más extrovertidos.

- La presencia permanente del docente respondiendo a los requerimientos de los niños, estimulaba la concurrencia de los mismos a ese lugar, solicitando información y/o confirmación, solicitar que les leyeran, mostrar a sus compañeros y docente diferentes aspectos de los textos (fotos, dibujos, leyendas, títulos, etc) correcciones y/o autocorrecciones, comentarios humorísticos, emocionales (¡Qué miedo!), estéticos (Este es más lindo; ¡Uuuy! ¡Qué feo!), informativo (¿Qué es...? ¿Cómo se llama? ¿Qué dice ahí?), comentarios sobre experiencias vividas y relacionadas con el texto leído, comparaciones con otros.

Lo novedoso del material y la permanencia del adulto serían los factores claves para estimular la concurrencia de los pequeños al rincón biblioteca, por lo que es necesaria la renovación periódica del material, que sea abundante y atractivo por sus características físicas y por su contenido, como así también la presencia de un adulto lector a quien el niño pueda recurrir cuando lo necesite (y no cuando el adulto se lo impone).

Sólo así el rincón biblioteca es adecuado para favorecer la formación de esquemas cognoscitivos, el desarrollo de las competencias comunicativas (orales y escritas) de los niños y su motivación por las actividades literarias. Y esto es posible mediante una interacción adecuada con el material de lectura con los pares, con el docente y/o con otros eventuales lectores adultos.



A continuación planteamos posibles formas de desarrollar las actividades propuestas en el trabajo de las colegas catamarqueñas, y sugerimos otras que las complementan para trabajar en el Rincón de Biblioteca.

- Introducción de un diccionario.
- Armado de un fichero.
- Armado del carnet de socio.
- Confección de una planilla para registrar los movimientos de los libros que los chicos llevan a su casa.
- Establecimiento de reglas para el uso de la biblioteca (normas de elaboración grupal).
- Contacto con escritores (invitarlos a la sala).
- Confección de textos.
- Elaboración grupal de criterios para organizar dónde queda cada libro en la biblioteca.

- Visita a otras bibliotecas.
- Exposiciones y ferias de libros.
- Lectura por parte de la docente y otros adultos promoviendo en los niños sus anticipaciones, así como el comentario de los diferentes tipos de textos. "La lectura del título de un texto comienza a activar los conocimientos que anticipan el tema o aspectos centrales del tema del texto: participantes, procesos y/o circunstancias" (BORZONE DE MANRIQUE y MARRO, 1990, página 36).

### Ejemplos de actividades con los diarios:

- Comparar las primeras planas de distintos diarios.
- Reconocer palabras y textos (nombre del diario, fecha, marcas de avisos publicitarios, etc).
- Asociar textos con imágenes.
- Reconocer las secciones del diario.
- Mostrarles cómo, a través del diario, podemos saber qué programas dan en la TV, cómo estará el tiempo, etc.
- Confeccionar su propio diario.

### ¿Cómo continuar trabajando sobre los criterios de organización del material de lectura en la biblioteca?

Los niños, mediante el trabajo permanente y constante con los libros y otros materiales escritos, avanzan en el conocimiento de las características particulares de cada uno de ellos, permitiéndoles agruparlos según algunos criterios.

Es posible que en un primer momento los identifiquen por el color, el tamaño, por sus características físicas.

Leer el material, comentar con los niños el contenido de cada uno de ellos, reflexionar alrededor de las características de los mismos, posibilitará hacer con ellos una primera clasifi-

cación para guardarlos y saber dónde buscarlos.

Para que los niños puedan recurrir a ellos de forma cada vez más autónoma, los criterios de clasificación acordados tienen que ser claros, apelando inclusive a algún tipo de señalización para identificar las secciones.

Posteriormente, y en la medida en que el conocimiento sobre los distintos tipos de textos se profundice, aparecerá la necesidad de abrir nuevas secciones en la biblioteca.

Al recibir la sala un nuevo libro, podrá discutirse con el grupo cuál será la sección donde deberá guardarse.

### Referencias:

- BORZONE DE MANRIQUE, Ana María y MARRO, Mabel (1990). Lectura y escritura: nuevas propuestas desde la investigación y la práctica. Buenos Aires, Kapelusz.
- FERREIRO, Emilia y colaboradores (1992). Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela rural. Buenos Aires, Quirquincho.
- KAUFMAN, Ana María y otros (1990). Alfabetización de niños: construcción e intercambio. Buenos Aires, Aique.
- PALACIO DE PIZANI, Alicia y otros (1990). Comprensión lectora y expresión escrita: experiencia pedagógica. Buenos Aires, Aique.

Prof. Jorge Córdoba

*Una gran mesa de madera, de aspecto fuerte, apoyada sobre una de las paredes de la habitación, con piso de tierra, apenas iluminada por la luz que venía del exterior, a través de una abertura, con sus postigones de madera, abiertos.*

*Sobre ella, un libro.*

*El libro que había servido para que estudiaran todos los chicos.*

*Debajo de una bolsa, se asomaban los cantos percutidos de ese libro.*

*El Ramón había sido el primero en leerlo, a la luz de una vela, siguiendo la guía del maestro, que se acollaraba durante un tiempo, en cada una de las siete casas del pueblo.*

*Luego fue Rosa, Manuel, Juana y así, todos habían leído el mismo libro.*

*Todos, menos Juan y Clementina.*

*Juan, tenía que pensar en el campo y los animales. Y trabajar duro.*

*Clementina, en hacer todo en la casa, criar a los hijos, y trabajar en el campo.*

*Y los hijos, trabajar en el campo. Pero, por cuidado de Clementina, además estudiar, "porque no podían ser toda la vida, burros de carga".*

*El libro no era ni para Juan, ni para Clementina. Ellos se habían casado. Vinieron los hijos y había que trabajar.*

*Pero el Ramón, que se había marchado para la ciudad, les escribió una carta.*

*Clementina no sabía qué hacer con ella, mientras la miraba, emocionada hasta las lágrimas. Hubo que pedirle a un vecino que la leyera.*

*Hubo que esperar a que otro le dijera lo que su hijo le contaba.*

*Para Juan, fue normal. Escuchó sin decir palabra. Y vuelta al trabajo. A cuidar a los animales y a doblarse sobre la tierra.*

*Para Clementina, fueron lágrimas.*

*Pasados muchos años, Rosa también en la ciudad, le escribe a su madre.*

*Le cuenta de sus trabajos en la casa del Doctor, con cama adentro, de sus ahorros, de sus esperanzas por abrazarlos pronto.*

*Y Clementina, a los meses, le contestó...por carta.*

"Los analfabetos puros lo son porque no necesitan dejar de serlo y probablemente no cambie su suerte por el mero hecho de que individualmente accedan al status de alfabetizados".<sup>1</sup> Esta reflexión nos ubica en el verdadero sentido de la palabra escrita. La palabra es transformadora de la realidad. "La palabra no es algo estático o desconectado de la experiencia existencial del hombre, sino una dimensión de su pensamiento-habla sobre el mundo".<sup>2</sup> El hombre vive y se comunica a través de sus palabras. Por ello, cuando aparece la necesidad de la comunicación por medio de la palabra escrita, el hombre debe apropiarse de ella, porque de lo contrario, su desconocimiento, lo inhabilita. Es la sociedad que utiliza la comunicación escrita, la que margina a aquél que no puede leer ni escribir.

1. FERNÁNDEZ Y FERNÁNDEZ, José Antonio (1991). "Características del analfabetismo funcional en América Latina". En LONDOÑO, L. O. (comp.) (1991): El analfabetismo funcional: un nuevo punto de partida. Buenos Aires, Humanitas/ V Centenario.

2. FREIRE, Paulo (1975). Acción cultural para la libertad. Buenos Aires, Tierra Nueva.



**“Yo no me animaba a preguntar en qué calle estaba por temor a que me señalaran algún cartel; porque una vez, fui al hospital y pregunté por la sala de guardia, y un doctor, me dijo “Es aquí, ¿no ve el cartel?”**

(Una alumna del Centro de Alfabetización/1975)

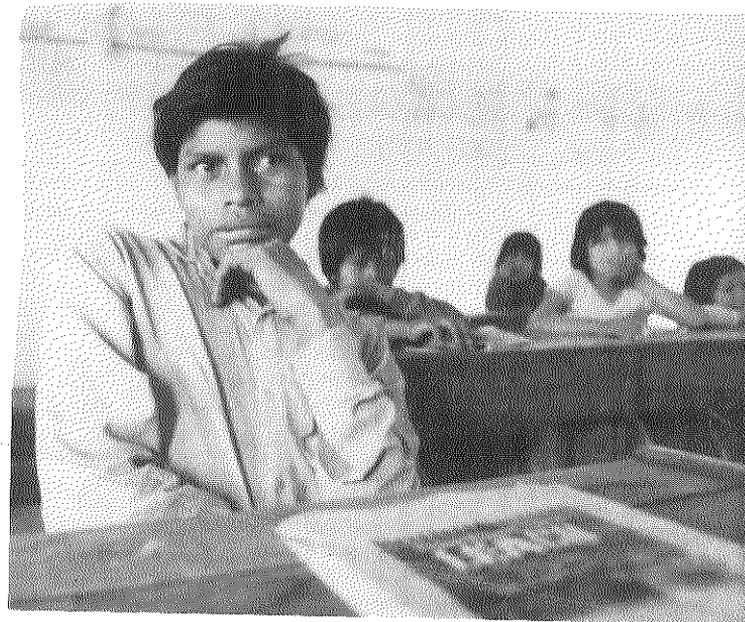
**“¿Por qué compré el diario? Porque en el tren no saben que no sé leer.”**

(Un alumno de la Escuela Primaria de Adultos/1984)

Ubicados en esta realidad, el libro cobra una magnitud especial.

**“El libro tiene cosas que yo no sé. Yo sé trabajar. El libro no es para mí. Pero sí, tiene que ser para mis hijos. Mis hijos tienen que ser más que yo. Tienen que estudiar y para eso hacen falta muchos libros.”**

(Trabajador-Alumno de estudios primarios)



Un trabajo que realizara V. Schuvab (alfabetizadora) con un grupo de adultos que estaba cursando los estudios primarios dentro de una Empresa, permitió revelar que la mayoría de ellos había efectuado compras a crédito de enciclopedias para los hijos. Consultados sobre su uso, la mayoría contestó que nunca los habían abierto, ni ellos, ni los pensados destinatarios, los hijos.

Sin embargo, estas enciclopedias tenían un lugar de privilegio dentro de sus casas, ya fuera en estantes o bibliotecas creadas especialmente.

Estos antecedentes, nos muestran —por un lado— que existen muchos hogares en los que el primer libro es aquél que hoy lleva un alumno de la escuela en la que se comienza a trabajar con libros. Y por otro, que aún existiendo libros, nada sucede con ellos, si no dan respuesta a claras necesidades vitales.

Esto nos indica que habrá casas en las que por primera vez entra un libro, y casas en las que si bien estaban los libros, no existían hábitos lectores.

En los dos casos, es la sociedad toda, la educadora, que debe tener tal apertura, como para reinstalar al libro en su justo valor de trascendencia humana. Esto implica romper ataduras y todos, aceptar los cambios. Afirmar que los libros son para todos, es aceptar que todos debemos estar en condiciones de poder leer los libros. Y estas condiciones se crean socialmente, desde las raíces. Los docentes, volviendo a ser lectores, no sólo de materiales específicos para el trabajo didáctico en las aulas, sino retomando el placer por la lectura en general, y toda la sociedad en la aceptación de su compromiso alfabetizador.

Para ello, creemos oportuno hacer referencia a un artículo de Luis O.Londoño, en el que cita al pensamiento de Kant.

“La disponibilidad para el cambio es una exigencia de la racionalidad, definida por Kant diciendo que consistía en tres principios:

- Pensar por sí mismo.
- Pensar en el lugar del otro.
- Ser consecuente.

Pensar por sí mismo no está indicando ningún prurito de originalidad. Uno piensa por sí mismo cuando lo que piensa uno mismo lo puede argumentar y si le va muy bien, demostrar. Pero este principio, tiene su equivalente inmediato en dejar que el otro piense también por sí mismo, respetar su punto de vista, no creer que tenemos nosotros el centro de la razón y la totalidad de la verdad. El tercero es ser consecuente. Tener en la vida una gran disponibilidad a cambiar. A cambiar los puntos de vista si se demuestra que lo que sosteníamos no era correcto. A cambiar nuestras prácticas cuando son equivocadas o no corresponden a lo que estamos sosteniendo.”<sup>3</sup>

Trabajar con los libros, en los hogares, sean de hábitos lectores o no, será entonces, una práctica de la misma excelencia, de la misma calidad, que nos debe involucrar plenamente, re-conociéndonos en el otro, para luego pensar en los *¿cómo?* que aparecerán seguramente, si nos sentimos con el mismo asombro que los demás, frente a un libro.

Como una buena práctica del placer por la lectura, proponemos una poesía de Ricardo Palma —autor peruano—, que traza con humor, esta dura realidad de la incomunicación, pintando con maestría la importancia de la palabra escrita.

### La Gran Desgracia

A un viejo que pasaba por la calle  
una niña bonita  
y de arrogante talle,  
detuvo del faldón de la levita  
diciéndole: - Señor, por vida suya  
quiero que usted me instruya  
de las nuevas que aquí me participa  
una tía que tengo en Arequipa.  
Y sin más requilorio  
una carta pasóle al vejestorio.

Calóse el buen señor sobre los ojos  
un grave par de anteojos,  
el sobre contempló, rompió la oblea,

la arenilla quitó de los borrones,  
examinó la firma, linda o fea,  
y se extasió media hora en los renglones.

Ya de aguardar cansada  
-¿qué me dicen, señor? -dijo la bella.  
Y el viejo echó a llorar diciendo: -¡Nada!  
Has nacido, mujer, con mala estrella.  
Asustada la joven del exceso  
del llanto del anciano,  
le preguntó: -¿Quizás murió mi hermano?  
Y el viejo respondióle: -¡Ay, es peor que eso!  
-¿Está enferma mi madre? -Todavía  
es peor cosa, hija mía:  
no puedes resistir a esta desgracia...  
Yo, viejo y todo, me volviera loco.  
-¿Qué ha sucedido, pues, por Santa  
Engracia?  
- Que tú no sabes leer...¡y yo tampoco!

3. LONDOÑO, L. O. (comp.) (1981). El analfabetismo funcional: un nuevo punto de partida. Buenos Aires, Humanitas /V Centenario.

"Tal vez sea sólo en la infancia cuando los libros tienen influencia profunda en nuestras vidas. De mayores admiramos libros, nos entretienen, pueden hacernos variar algunas opiniones previas, pero, lo más probable, es que hallemos en los libros una confirmación de lo que ya está en nuestras mentes: como en el amor, son nuestros propios rasgos los que buscamos"

Graham Green

Voy a hablar de los encuentros iniciales entre el chico y el libro, encuentros determinantes en la formación de un futuro lector.

No me referiré a las rimas, nanas, juegos cantados. Tampoco a los libros de imágenes. Mi propósito, aquí, es hablar del libro como conjunto de palabras. Y del particular momento en que el chico intuye, no sé de qué oscura manera, que esa historia que sale de la boca de un adulto tiene que ver con esas marquitas oscuras que están dibujadas en el libro. El chico descubre que el libro habla, que el libro puede contar cuentos. Y que si el libro se cierra, los cuentos quedan adentro del libro.

Acerca de esto tengo experiencias muy cercanas y muy lejanas. Empezaré por las muy lejanas, por esas cosas de la memoria retrospectiva, típica de las personas de edad avanzada y signo inequívoco, parece, del comienzo de la demencia senil. La memoria retrospectiva, les explico, es aquella que hace que te olvides del nombre de tu querido perro, el que duerme a los pies de tu cama desde hace años y, a la vez, recuerdes con todo detalle, lo que comiste aquella navidad de 1947, cuando eras tan feliz. (¿Eras tan feliz?).

Sabemos que los primeros recuerdos generalmente aparecen asociados a olores, a gustos, a sensaciones visuales. En mi caso, los primeros recuerdos de libros -cuentos de hadas que me leía mi mamá-, están unidos al rojo brillante y transparente, al gusto entre ácido y

dulzón, y a la especial contextura de la jalea de membrillo que yo chupaba del pan flauta mientras mi mamá me leía. El libro del que salían los cuentos no tenía dibujos -era un libro de la Biblioteca de la Nación, de tapas azules. Pero allí estaba, yo la veía, aquella nena chiquitita, navegando adentro de una cáscara de nuez, en un plato lleno de agua.

Tan fuerte, tan vivo está ese recuerdo en mí que, cuando murió mi mamá y yo entré en uno de esos pozos negros y profundos en los que una entra -aunque sea grande, aunque sea vieja, aunque tenga nietos-, cuando se te muere la madre, la primera cosa que se me ocurrió, fue buscar ese libro de tapas azules manchado con jalea de membrillo, en el que pude recuperar lo que creía perdido para siempre: la voz de mi mamá contándome la historia de esa nena tan chiquitita, que podía navegar adentro de una cáscara de nuez.

Los cuentos que me leía mi abuelo están unidos, en el recuerdo, al olor a remedio, a viejo, a papeles amontonados, a cascarita de naranja y peperina para el mate, que era el olor a mi abuelo (un olor que a veces creo sentir hoy en ciertos rincones de mi propia casa). Mi abuelo me subía a su cama alta, de caños de bronce en los que guardaba los rollitos de dinero para protegerlos de los posibles ladrones, y me leía. Pero no me leía El patito coetón, que para desdicha de la niñez argentina todavía no existía, ni tampoco La familia Conejola, de Constancio C. Vigil, que sí existía. Mi abuelo me leía Don Quijote

te de La Mancha, Las Mil y Una Noches, Poquita Cosa, en sus versiones originales (téngase en cuenta que yo tendría tres, a lo sumo cuatro años). ¡Cómo disfrutaba mi abuelo! ¡Y cómo disfrutaba yo de verlo disfrutar a él! ¿Qué me quedó de esas lecturas? Muchísimas cosas. Entre ellas la sensación de que mi abuelo me quería tanto como para compartir conmigo esos juguetes maravillosos que eran sus libros. Y el firme propósito de que yo, cuando fuera grande y supiera hacer hablar a los libros, buscaría esos mismos, que tan feliz lo hacían a mi abuelo. (Y fue lo que hice).

Cuando me llegó el turno de ser madre, la ansiedad me perdió. Debo confesar que yo fui una madre obsesiva en cuanto a los libros y la lectura. De movida nomás: apenas me enteré de que estaba embarazada, lo primero que hice fue salir a la calle y comprarle al futuro bebé... las obras completas de Oscar Wilde. Sí, señor.. Y mis miedos de primeriza no estaban referidos a si el nene me saldría sanito y con sus cinco dedos (no con seis ni con cuatro). Lo que yo temía es que me saliera un nene no lector. Como suele ocurrir, la peor parte se la llevó mi hijo. Ni un solo día de su infancia se libró del cuento. "Hoy, no, mamá, te lo pido por lo que más quieras", imploraba con los ojos llenos de lágrimas la infeliz criatura. Y yo, dale, que "mirá que lindo cuento que te compré, uno que a mí me encantaba cuando era chica". ¿Saben qué cosa llegué a decirle? "Ya me lo vas a agradecer cuando seas grande". Y no le dije: "Alguna vez no voy a estar para contarte cuentos y va a ser tarde y te vas a arrepentir", porque ya había cursado Psicología de la Niñez I y II, pero lo que entonces no me faltaron.

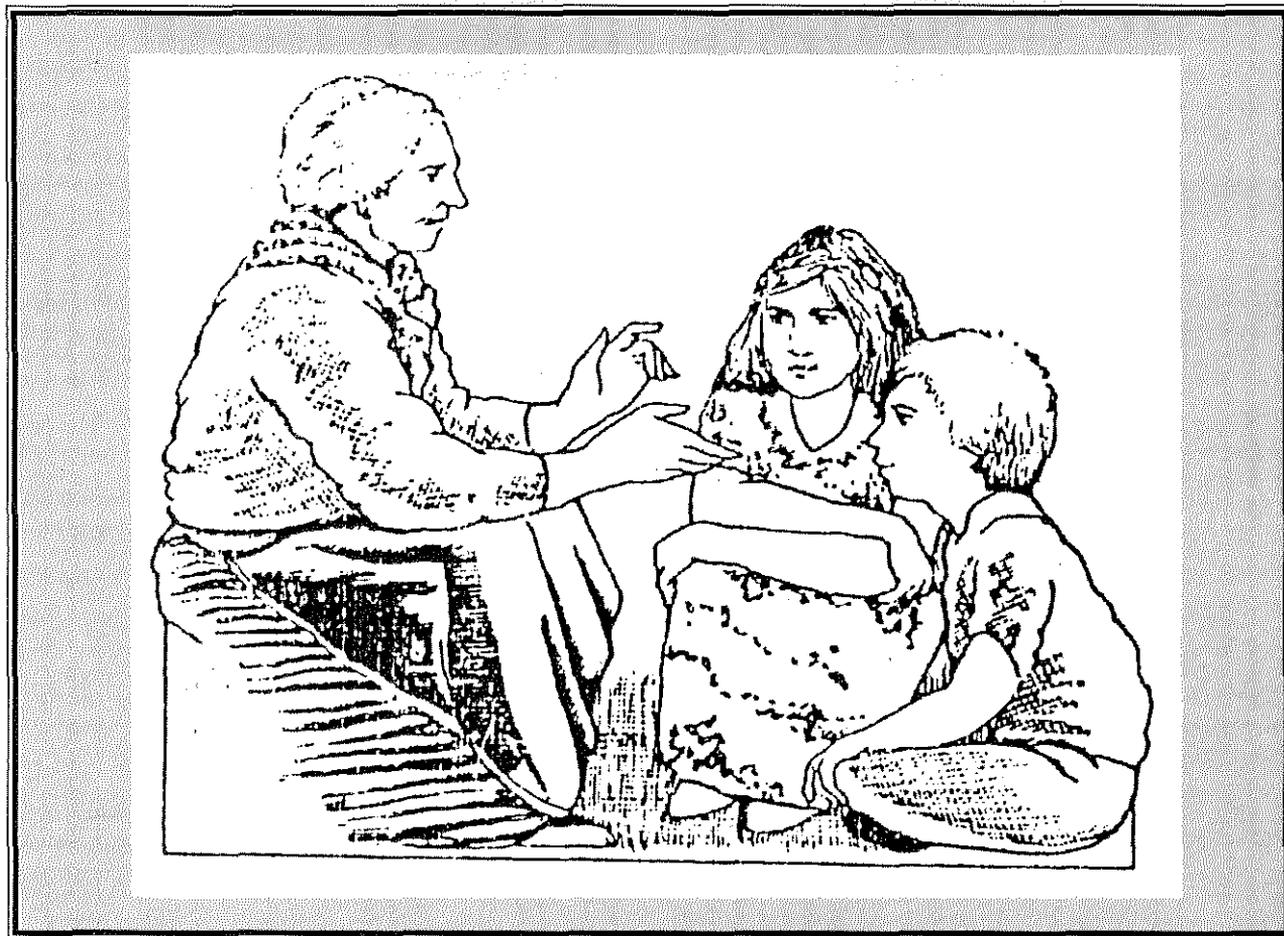
Con las mellizas, que llegaron poco tiempo después, la cosa fue mejor. No porque yo hubiera cambiado mi forma de pensar o atenuado mi ansiedad: resultó que me encontraron exhausta. Y eran ellas las que venían a traerme libros, para que les leyera en la cama. Y yo quería leerles, pero era sentarme y quedarme dormida. ¡Hasta parada y leyendo llegué a quedarme dormida! Entonces ellas, angelitos de Dios, agarraban el li-

bro y me contaban las figuritas. (Cada tanto se detenían para abrirme los ojos introduciéndome sus deditos con sus uñitas —nunca me alcanzaba el tiempo para cortarles bien las uñitas—, tratando de saber si yo estaba dormida o era nada más que me había muerto).

Pese a todo, y quién sabe por qué mecanismos, después de una turbulenta adolescencia de pocos libros, los tres me salieron lectores. No lectores adictos como yo. Pero eso quizá se deba a que ellos fueron tres, tuvieron perro, gato, televisión, vacaciones, lindas navidades y cosas así. Y yo fui hija única, no tuve perro, ni gato, ni televisión y usé los libros, muchas veces, como tablas de salvación.

Y ahora pasaré a un tema que me apasiona, y, espero, los apasionará a ustedes: mis nietos. (Y agradezco la oportunidad que me brinda SUTEBA, ya que mis amigos, que son unos groseros, últimamente se niegan a escucharme).

Nahuel, por ejemplo, y no porque sea nieto mío, es una criatura asombrosa, que se devora los libros. Li-te-ral-men-te se los devora. Cierto es que no sólo se devora los libros: él se devora -o por lo menos lo intenta: aunque es tan adelantado para su edad, tiene un solo diente, abajo, en el medio, rarísimo, que no acaba de salirle-, digo que él se devora todo objeto que logra atrapar: los broches de la ropa, los rúbricos y hasta la cola de nuestro gato -que es un gato muy sufrido-, si bien tiene una marcada predilección por las tetas de la mamá. En cuanto a libros propiamente dichos, Nahuel ya se devoró media tapa de Tomasito (bien ablandada por el agua, ya que su lugar preferido de lectura es el catre del baño), y todos los lomos de Los morochitos. (Cuando la otra abuela sugirió si no sería más higiénico un pedazo de bola de lomo envuelto en un trapito limpio, a la usanza antigua, que de paso cañazo lo alimenta, o tan siquiera un buen mordillo, de esos que se compran en la farmacia, mi hija y yo la miramos con lástima: "¡Mire si va a comparar, señora! ¿O no ve que la criatura está leyendo?").



Pasando a Camila –la nieta cocorita y camorrera protagonista de varios de mis relatos– ya es, a los cuatro, una avezada lectora, capaz de aconsejarle a Graciela Montes que había una vez una casa debía titularse *Había una vez un pollito que aprendió a decir malas palabras con las pulguitas bocasucias de Roldán* (porque lo que es en casa no aprendió); que jamás se va a dormir sin por lo menos cinco libros (entre los cuales nunca falta *Babar* ni *El ratón feroz* ni *Lucas en el jardín*); y que, siguiendo las expresas y muy precisas instrucciones de Erna Wolf, diariamente se aplica con esmero a enseñarle a tejer al gato.

Tengo una anécdota. Hace un tiempo –Camila tenía por ese entonces dos años y medio– un día en que yo estaba contándole Hansel y Gretel sin cambiar una sola palabra (ni siquiera una entonación) porque si no se enoja y yo tengo que volver a contarle desde el principio, algo sucedió en su cabeza, porque mi nieta, que siempre me miraba la cara cuando yo le leía, em-

pezó a meterse los dedos en la boca y después a pasar los dedos por las letras de la página. A mí se me estrujó el corazón: Camila, acababa de descubrir que el libro hablaba, y que hablaba por mi boca. ¿Acaso en ese momento Camila también intuyó que si el libro hablaba por mi boca podría hablar por boca de ella? Creo que sí. Porque no había pasado una semana cuando sucedió lo siguiente: Camila me trae un libro para que le lea, yo intento leerlo sin anteojos (los había perdido) y no veo. “No puedo leer sin anteojos”, le digo. (Mirada de azoramiento de Camila que me toca los ojos y después toca las palabras con cara de no entender). Entonces yo me pongo a buscar los anteojos, con ella detrás prometiéndome que su papá me iba a comprar unos. Al final los encuentro, agarro el libro, la siento a la nena en mis rodillas y me pongo a leer: “Había una vez una princesa...”. Y me doy cuenta de que, en ese momento, a Camila le importa poco la suerte de la princesa, lo que le importa, lo que mira con avidez, son mis anteojos. Y, claro, me los saca, intenta calzárselos ella y,

con los anteojos puestos quiere hacer hablar al libro. Después de un rato me mira desconsolada: “Yo no puedo leer”, dice. Y desde ese día, por bastante tiempo, y pese a todas mis explicaciones que sonaban complicadas y ridículas, Camila buscó “los anteojos de leer”.

Y voy a terminar con una historia que comenzó hace 37 años. Yo tenía 17 y me iniciaba como maestra en un Primero Inferior de más de cuarenta chicos. Recién salida del Normal, mis ideas acerca de cómo enseñar a leer y a escribir eran vagas. Sin embargo, para las vacaciones de julio, cada chico se llevó a su casa un libro de cuentos de nuestra biblioteca: todos sabían ya leer. Y, lo más importante: todos querían leer.

Durante 16 años fui maestra de grado. Y así como equivoqué el camino con mis hijos, logré grandes éxitos con mis alumnos, que salieron excelentes lectores. Cada tanto encuentro a alguno, que me lo recuerda. (Cuando alguien me dice por la calle: “Señorita Graciela”, ya se por dónde viene la cosa). Y ahora el final de la historia... Hace un tiempo me llaman a mi casa por teléfono: “Señorita Graciela –me dice una voz de mujer–, soy Alicia Gutiérrez, ¿se acuerda de mí?”. ¿Acordarme así de zopetón, de uno de los mil alumnos que pasaron por mis manos y por mi corazón? Pues sí me acordé. De su carita de seis años, del color de su pelo, de dónde se sentaba y hasta de su letra redonda me acordé. ¿Y saben qué me contó mi alumna? Esto me contó: que ella tenía una abuela que siempre estaba triste, muy triste. ¿Abuelita, por qué estás tan triste?, le preguntaba mi alumna. Y la abuelita le contestaba que nada, que cosas de la vida. Hasta que un día, cuando mi alumna ya era una mujer, la abuela se lo confesó: “¿Sabés que yo nunca aprendí ni a leer ni a escribir?, sólo firmar sé”, y se lo dijo llorando. Y lloraba mi alumna mientras me lo contaba. Y, del otro lado del teléfono, también lloraba yo. Y sigue la historia: entonces mi alumna le dijo a su abuela que no llorara más, que, sin que nadie se enterara, ella le iba a enseñar a leer y a escribir. Y le enseñó. ¿Y saben de qué se valió para ense-

ñarle? De los cuadernos de primero inferior, de lo que yo le había enseñado en esos cuadernos, hacía ya 37 años. Por eso me llamaba, para darme las gracias, decía. ¿Y qué pasó con su abuela? (esta historia tiene final feliz): que aprendió a leer y a escribir. Y que desde ese día leyó y leyó y leyó. Pero no los diarios o las revistas para señoras o las recetas de cocina... No señor: cuentos infantiles leyó, cuentos de hadas y de brujas y de enanitos: “Los que nunca nadie me contó, los que nunca pude leer cuando era una nena”.

Tan conmovida me sentí, tan hermoso me pareció ese relato de vida... Por eso pensé en compartirlo con ustedes, maestros.

# REFERENCIAS

## PARA LECTURAS COMPLEMENTARIAS

Ponemos a disposición de nuestros lectores referencias de textos que pueden permitirles una profundización en el tema de este número. Cada referencia está acompañada por una presentación detallada de los contenidos de la obra, de modo de facilitar la selección de aquéllas que se acerquen más a los intereses y necesidades de cada uno.

### Estrategias de lectura

**Isabel Solé.**

Editorial Grad. Barcelona, 1993.

La autora de este libro aborda temas relacionados con el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de la comprensión lectora. Estos temas los enmarca en un contexto más amplio que ilumina toda la actividad escolar, y las funciones que debe cumplir la escuela en una sociedad letrada.

En la primera parte del libro, describe desde el modelo interactivo el proceso de lectura y la posición del lector como un sujeto activo, que aporta al texto sus conocimientos, experiencias, esquemas previos, y que en una operación procesual los verifica, corrobora y resignifica.

La segunda parte se dedica específicamente a la enseñanza de estrategias lectoras: definición de los objetivos de la lectura relacionados con la situación comunicativa. ¿Qué información buscamos? ¿Qué datos? etc.

Estos objetivos determinan la forma de leer: si solamente hace falta una idea general, o si se busca un dato preciso, etc.





También se actualizan los conocimientos previos, predicciones, inferencias, verificación de las hipótesis de significado que se formulan antes de leer.

“Poder leer, es decir, comprender e interpretar textos escritos de diverso tipo con diferentes intenciones y objetivos, contribuye de manera decisiva a la autonomía de las personas, en la medida en que la lectura es un instrumento necesario para manejarse con ciertas garantías en una sociedad letrada”.

### Formar niños lectores de texto

Josette Jolibert y grupo de docentes de Ecoen. Santiago de Chile, Hachette, 1992.

El contenido de este libro es el resultado de una investigación de un equipo de docentes basada en los aportes de las teorías constructivistas del aprendizaje significativo, de la sociolingüística y la lingüística textual.

El resultado es una serie de proyectos que termina con el monopolio del adulto y que confiere al grupo o curso la responsabilidad de organizarse, darse reglas de funcionamiento,

“administrar su tiempo, su espacio y su presupuesto”.

Es permitir a los niños construir el sentido de su actividad de escolares. La clase nace y crece en la cooperación y en la formulación de proyectos: desde los cotidianos a los proyectos-empresa.

Un proyecto necesita que en cada una de sus etapas los niños recurran al lenguaje escrito tanto en situación de lectores como de productores.

Leemos para vivir con los demás, en el marco de una vida cooperativa; para comunicarnos con el exterior; leemos para descubrir las informaciones que necesitamos, leemos para hacer, leemos para alimentar y estimular la imaginación, leemos para documentarnos, etc.

La obra despliega una presentación detallada de “módulos de aprendizaje” realizados en las clases para siete tipos de textos, y criterios para evaluar las competencias lingüísticas que se desarrollan tanto en la “interrogación de textos” como en las actividades de consolidación.

Donald H. Graves. Aique Grupo Editor, Buenos Aires, 1992.

Preparar lectores y escritores que procedan con autonomía para buscar información o producirla es un propósito indeclinable de todo maestro. Crear en el aula las condiciones que favorezcan este propósito es un desafío permanente.

Donald Graves, en este libro, ofrece lo que él denomina una serie de acciones mediante las cuales un docente puede experimentar con nuevos enfoques de la enseñanza partiendo del tipo de "aprendiente" alfabetizado que el maestro considere adecuado para el siglo XXI. Desde este marco diseñará las propuestas de enseñanza de la lectura y la escritura en el aula.

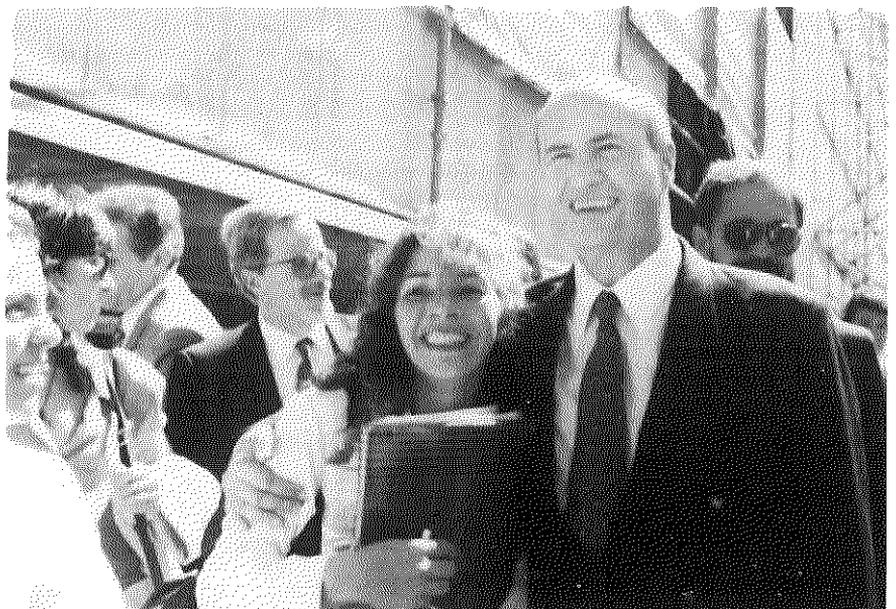
Tendrá en cuenta la pertinencia del consumo y del uso de la lengua escrita significativamente por parte de los niños, ya que las experiencias desde los primeros grados de la escuela formarán lectores y escritores permanentes, aquellos lectores que por ejemplo puedan "comprender el poder de la escritura, o sea, usar la escritura para organizar su pensamiento, para ejercer con autoridad legítima su dominio dentro y fuera del aula".

Los niños necesitan un desafío que supere las experiencias pasadas y ponga en juego su capacidad potencial. "Hace falta que nosotros los maestros, junto con los niños, tomemos más conciencia de lo que la lectura hace por nosotros o para qué nos sirve". La lectura es un hecho social. Descubrir la potencia de sus mu-

chos usos desde la escuela garantiza el encontrar los textos del presente hacia el futuro para resignificarlos, para reencontrarlos y compartirlos.

#### Contenidos

Incorporar a los alumnos en la toma de decisiones - Repensar el aprendizaje y el uso del tiempo - Estructurar un aula donde se lea y se escriba - Qué hace la escritura - Qué hace la lectura. Conectar las técnicas con el significado - Descubrir las potencialidades - Generar expectativas - Evaluar la propia clase.



Frank Smith. Aique Grupo Editor,  
Buenos Aires, 1992.

La alfabetización abre al mundo de la cultura escrita, las marcas iniciales que deja la lectura en el niño no sólo lo conducirán a su aprendizaje sino también al desarrollo de su pensamiento y a su crecimiento intelectual.

La escuela debería poder transmitir una concepción real, variada y rica de la lectura, de sus procesos, de su enseñanza y de las posibilidades de continuo mejoramiento.



Frank Smith cuestiona los planteos que alientan una instrucción controlada y programática; una instrucción que se basa en rutinas innumerables y análisis formales.

Se pregunta cómo aprenden los niños a escribir y cómo adquieren las personas que escriben todo el conocimiento que necesitan. La lengua escrita que circula socialmente, los textos diversos que se generan y transforman, los textos de existencia real dan los modelos y su lectura permitirá a los niños acceder a todas las convenciones, estilos, formatos, ejemplos de pertinencia gramatical y ortográfica.

“Aprendemos a escribir lo que leemos y a medida que leemos. Para escribir poesía, hay que leer poesía”.

Aún los tipos más usuales de textos suponen un vasto número de convenciones que jamás podrían ser sistematizadas en programas formales de aprendizaje. Para aprender a escri-

bir como un escritor hay que aprender a leer como un escritor. En el encuentro que establece con el texto, el escritor mientras lee va reescribiendo, va elaborando en forma paralela un nuevo texto, a partir del conocimiento que adquiere del contenido, de las formas, y de las mínimas construcciones que la lectura le provee. Podemos leer como lectores muchas veces pero para aprender a escribir es necesario que leamos como escritores.

En relación a la importancia del maestro en la orientación de sus alumnos hacia la alfabetización indica dos funciones claras: demostrar los usos de la escritura y ayudar a los niños a que usen la escritura ellos mismos. Es decir mostrarles las ventajas que ofrece pertenecer, ser miembro del "club" de los que escriben y garantizar que ellos puedan formar parte de ese club.

"La escuela debe ser el lugar donde los niños son iniciados en el club de los que escriben tan pronto como sea posible, con plenos derechos y privilegios aun en su carácter de aprendices".

Resguardar a los niños de actividades donde la lengua escrita carezca de significación, hacerlos participar en situaciones en que su uso sirva a las ideas, a la experiencia, a las acciones y a la reflexión es una de las metas de la escuela.

#### Contenidos

El club de los que leen y escriben - Leer como un escritor - Aprendiendo a pensar críticamente - La colaboración en el aula - La computación, promesa y amenaza para el aprendizaje de la lengua - Las metáforas engañosas de la educación - De cómo deben cambiar las escuelas.

## Comprensión de la lectura.

Frank Smith. Trillas, México, 1992.

En este libro, Frank Smith no intenta hacer comparaciones sobre distintos métodos de instrucción, ni se centra en la enseñanza de la lectura. Su intención es dar a conocer aquellos aspectos lingüísticos, psicológicos y fisiológicos que están involucrados en su aprendizaje.

"La comprensión de la manera en que los niños aprenden a leer requiere del conocimiento del proceso de la lectura y de cómo los niños aprenden".

Se describen detalladamente las dos fuentes de información esenciales en el acto de leer, la información visual y la información no visual. Esa información visual es la que el cerebro recibe de lo escrito, parte necesaria pero no suficiente si el lector no aporta activamente otras informaciones que ya posee para darle sentido a lo impreso. El lector utiliza muchas estrategias para verificar la información: claves gráficas, semánticas, sintácticas y toda su experiencia del mundo. La incertidumbre disminuye y la comprensión se fortifica cuando los datos se confirman.



“La base de la comprensión es la predicción. Las predicciones son preguntas que formulamos al mundo, la comprensión es recibir respuestas”.

Cuando se lee se pone en pie un texto, el lector no puede separarse de él pero tampoco es dominado por él. La significación que como lectores logramos extraer depende de la interacción que se produzca entre ambos.

En la parte final del último capítulo del libro, el autor señala la importancia del papel del maestro en la práctica de la lectura si considera necesario asegurar que los niños tengan la oportunidad de leer; instalando condiciones que favorezcan el aprendizaje a partir de la confianza en la capacidad de progreso de un niño en la lectura para derivar sentido y placer de cualquier texto escrito. “Los maestros y los niños pueden ser verdaderos compañeros en la empresa de comprender la lectura”.

#### Contenidos:

Comprensión de la lectura: perspectiva y plan general - Información y comunicación - Entre el ojo y el cerebro - Obstrucciones de la memoria - Conocimiento y comprensión - Lenguaje hablado y escrito - Aprendizaje acerca del mundo y del lenguaje - Identificación de letras - Identificación de palabras - Método fónico e identificación mediada de palabras - La identificación del significado - La lectura y su aprendizaje.



← Aprender a leer. →

**Bruno Bettelheim, Zaren Zelan. Ed. Crítica - Grupo Editorial Grijalbo, Barcelona, 1983.**

En este libro, sus autores dan una visión panorámica del significado que tiene la lectura en la escuela, las relaciones que se establecen entre la práctica de la lectura en la familia y las prácticas escolares, y la importancia de ciertos planteos psicoanalíticos en la comprensión de bloqueos o errores en la lectura considerados como dificultades.

Marcan, por ejemplo, que una diferencia entre los niños que aprenden solos en la casa y los que aprenden únicamente en la escuela reside en que los primeros aprenden a leer con textos que los fascinan y los segundos aprenden las habilidades de descifrar y reconocer palabras en textos sin sentido.

Para alcanzar facultades críticas para valorar un texto es necesario que los niños hayan participado en situaciones de lectura de material escrito provisto de significado... “si las

historias hubieran sido o bien verdaderas como la vida misma o verdaderamente fantásticas como los cuentos de hadas”...

El peor aspecto de la enseñanza de la lectura en los primeros años de la escuela, es que el alumno llegue a creer que la lectura significa adquirir una serie de habilidades como, por ejemplo, la de descifrar. El énfasis en el descifrado y en el conocer palabras, dado el vacío de los textos que se le ofrecen, no le permite hacer hincapié en el significado.

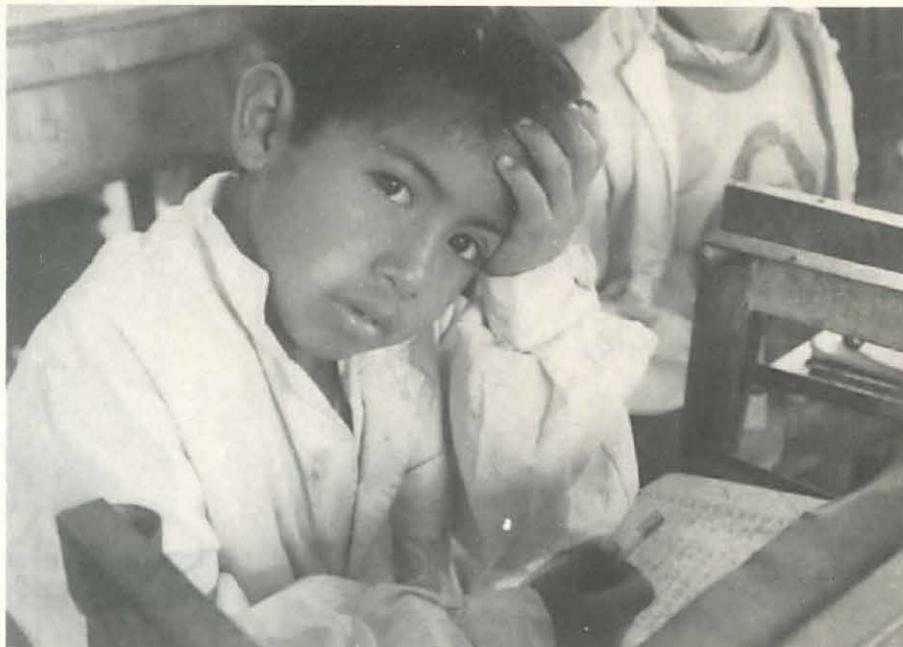
Dado que la mayoría de la gente sólo lee cuando realmente le interesa lo que está leyendo, todos los esfuerzos desde el mismo principio de la enseñanza de la lectura, deberían ir dirigidos a ese objetivo.

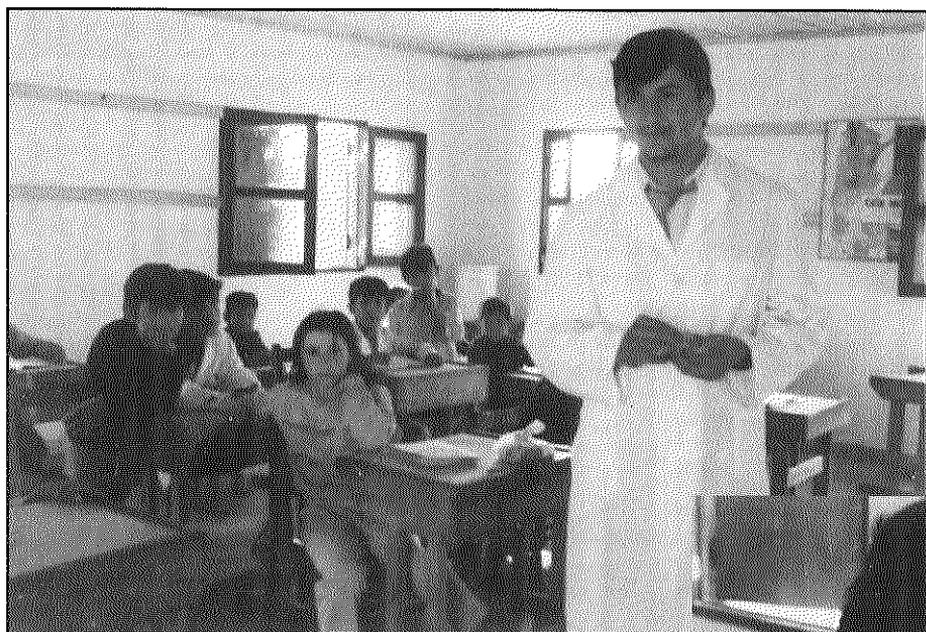
El niño necesita tiempo y experiencia para comprender que el material escrito existe para comunicar mensajes a cualquier lector en lugar de contener mensajes específicos dedicados a él.

“Lo que se necesita hacer para que el niño desee aprender a leer es lograr que tenga 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”.

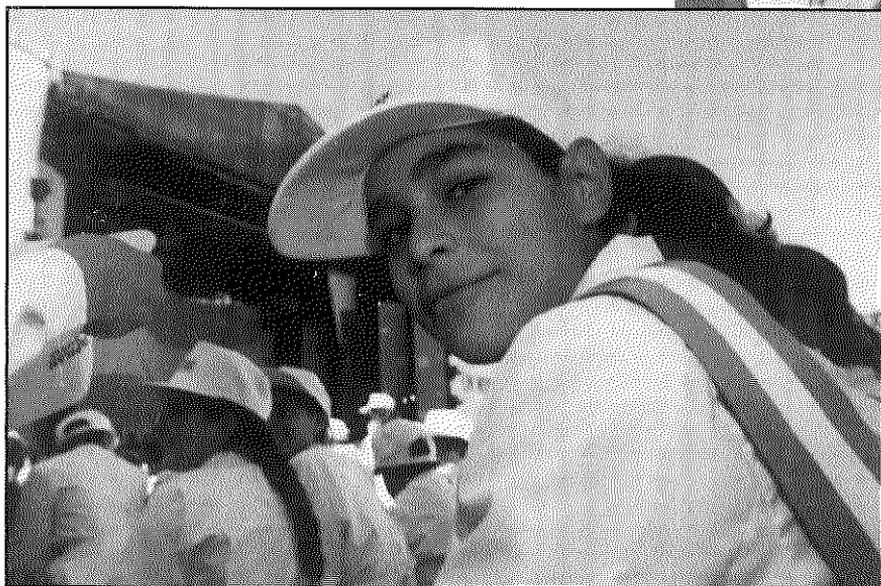
#### Contenidos:

El acceso a la instrucción-*Por qué a los niños les fastidia leer-La magia de la lectura-Observaciones y principios-Los errores de la lectura: ¿instrucciones o equivocaciones?-Tomándose la lectura en serio-Los errores de la lectura y el maestro-Errores que fomenta la instrucción-Inversiones y otros errores de percepción-Un ejemplo tomado de un libro-Errores de lectura ocasionados por las cartillas-Textos vacíos: niños aburridos-En defensa de las cartillas de lectura con significado.*





MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION  
BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS  
**H E M E R O T E C A**  
Pizzurno 935 (1020) Cap. Fed. Rep. Argentina





**PRÓXIMO NÚMERO:**

**LOS PROYECTOS  
DÍA A DÍA**



H 001 1361



Ministerio de Cultura y  
Educación de la Nación

Presidencia  
de la Nación