

PROGRAMA PROVINCIAL LA ESCUELA LEE MÁS

LOS DOCENTES COMO MEDIADORES DE LECTURA

Provincia de Buenos Aires
Dirección General de Cultura y Educación

Provincia de Buenos Aires

Gobernador
Ing. Felipe Solá

Directora General de Cultura y Educación
Dra. Adriana Puiggrós

Vicepresidente 1º del Consejo General de Cultura y Educación
Prof. Rafael Gagliano

Subsecretario de Educación
Ing. Eduardo Dillon

Directora Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa
Lic. María Verónica Piovani

Directora de Capacitación
Lic. María Alejandra Paz

Director Provincial de Información y Planeamiento Educativo
Lic. Carlos Giordano

Director de Producción de Contenidos
Lic. Santiago Albarracín

PROGRAMA PROVINCIAL LA ESCUELA LEE MÁS

LOS DOCENTES COMO MEDIADORES DE LECTURA



Gobierno de la
Provincia
de Buenos Aires

Dirección General de Cultura y Educación

Los docentes como mediadores de lectura / Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires ; coordinado por Margarita Holzwarth. - 1a ed. - La Plata : Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, 2007. 128 p. ; 21,5x17 cm. ISBN 978-987-1266-26-5
1. Lectura. 2. Formación Docente. 3. Formación de Lectores. I. Holzwarth, Margarita, coord. II. Título
CDD 371.1

Fecha de catalogación: 28/11/2007

Programa La escuela lee más

Autoras

Margarita Holzwarth | Beatriz Hall | Adriana Stucchi

Colaboración autoral

Graciela Sedó [La lectura con ciegos] | Diana Tarnofky [La lectura y la narración en la escuela] |
María Magdalena Welschen [La lectura y la biblioteca] | Eugenia Straccali [La lectura de los clásicos] |
Marcela Terry [Aportes en la recomendación de textos literarios] | Andrea Martinoli [Aportes para
narración en la escuela]

Coordinación de contenidos Margarita Holzwarth

Edición Darío Martínez

Diseño Bibiana Maresca

Ilustraciones Leticia Climis

© 2007, Dirección General de Cultura y Educación

Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa

Calle 12 y 50, Torre 1, piso 9

Provincia de Buenos Aires

ISBN 978-987-1266-26-5

Hecho el depósito que marca la Ley N° 11.723

Esta publicación se ajusta a la ortografía aprobada por la Real Academia Española y a las normas de estilo para las publicaciones de la DGCyE.

dir_contenidos@ed.gba.gov.ar



ÍNDICE

PALABRAS PRELIMINARES | 7

INTRODUCCIÓN | 11

1. MEDIADORES DE LECTURA | 15

Los modos de leer | 20

Situaciones didácticas de lectura | 24

La lectura y la narración en la escuela | 30

La lectura con ciegos congénitos | 40

La institución lee | 50

2. LA LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS | 57

La lectura de los clásicos | 62

El héroe en la literatura para niños y jóvenes | 72

3. LECTURA DE TEXTOS DE ESTUDIO | 79

Dificultades de los textos de estudio | 82

Los puntos de vista en los textos de estudio | 95

A modo de conclusión | 105

APÉNDICE | 109

Recomendaciones de textos literarios | 109

Libros para consultar | 119

BIBLIOGRAFÍA | 123

PALABRAS PRELIMINARES

Este libro es el resultado de un trabajo sostenido y laborioso que se desarrolló entre los años 2005 y 2007, en el marco del Programa Provincial “La escuela lee más”, implementado desde la Dirección de Capacitación que coordinó desde entonces.

En este período conformamos un equipo que bajo la coordinación de una apasionada lectora, docente especialista en la didáctica del área de amplia trayectoria en nuestra provincia, la Profesora Margarita Holzwarth, unió como en un caleidoscopio perfiles y voces de distinta procedencia. Narradores cercanos a los juglares; especialistas en literatura clásica pero con una mirada renovadora; una docente que desde su condición de no vidente apuesta a contagiar su entusiasmo por la lectura, más allá de los estereotipos desde los cuales, generalmente, se la piensa; especialistas en la lectura de medios que abren nuevos desafíos a los docentes; bibliotecarios que se piensan a sí mismos como puentes al maravilloso mundo de los libros; y profesores que nos enseñan como aprender más usando los libros.

En fin, la intención de este Programa era y continúa siendo generar un *estado de lectura* en la provincia de Buenos Aires, a partir de un trabajo sistemático con los docentes como principales promotores. Por ello, este equipo, con un pesado equipaje que incluía valijas con libros y escenografías, recorrió la Provincia ofreciendo espacios de trabajo y reflexión acerca de la importancia de la promoción de la lectura y el rol de los equipos docentes como mediadores de la misma.

A lo largo de estos años en cada uno de los distritos, desarrollaron talleres de los cuales participaron más de 10.000 docentes y directivos de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. En esta oportunidad y mediante esta publicación, los integrantes de este equipo de trabajo intentarán recuperar en un texto único, algunos de los espacios de intercambio que se sucedieron en los talleres que desarrolló el Programa. Por ello, abordan la lectura básicamente desde tres ejes: la mediación de la lectura, la lectura de textos literarios y la lectura de textos de estudios.

En el primer capítulo se propone un recorrido acerca de los modos de leer y a partir de ellos plantean situaciones didácticas prototípicas de lectura. También se invita a la reflexión acerca de los desafíos de la narración en la escuela, involucrando en la lectura a todos los actores de la institución escolar. Desde el Programa se realizó una oferta muy especial para docentes de escuelas de disminuidos visuales y este libro también recupera en un apartado la importancia de la lectura y las estrategias a tener en cuenta para los alumnos con necesidades educativas especiales.

En el segundo capítulo se aborda específicamente la lectura de textos literarios intentando romper con algunos mitos vinculados con la lectura de los clásicos en la escuela y a las propuestas didácticas que los docentes hacemos a partir de la enseñanza de la literatura. También se proporcionan importantes *pistas* acerca de algunos criterios de selección de los textos literarios.

En el capítulo tercero se realiza un recorrido sobre la lectura de los textos de estudio y ofrecen algunas claves para el trabajo con ellos. Por ejemplo, se aluden a las dificultades que pueden presentar materiales de estas características, o bien la forma de organización interna que podrían tener.

Finalmente y a modo de cierre, se acercan recomendaciones específicas vinculadas con la selección de textos en función de los distintos tipos de lectores con los que los docentes nos encontramos en la escuela.

Distintos modos de leer, diferentes formas de abordar la lectura, diversos tipos de textos, los lugares donde leer, los múltiples lectores... Este libro constituye una invitación a leer y a contagiar el placer de la lectura...

Algunos encontrarán en él un reflejo de lo que hacen. Otros palpitarán nuevamente aquellos intercambios que mantuvieron con sus autores, en los muchos talleres que se desarrollaron en la Provincia durante estos años. Pero estoy segura, que todos podrán acercarse a un modo apasionado de pensar la lectura y los modos de leer y a una reflexión teórico conceptual y metodológica didáctica de lo que implica ser sujetos lectores y promover en los otros el placer por la lectura.

A propósito de la importancia del acto de leer, Freire decía que “una comprensión crítica del acto de leer, no se agota en la decodificación pura de la palabra escrita o del lenguaje escrito, sino que se anticipa y se prolonga en la inteligencia del mundo”.¹ Quizá sea esta posibilidad, el gran desafío al que convoca este libro: repensar desde el lugar del docente la lectura como un espacio placentero y la promoción de la misma como estrategia para posibilitar la participación en espacios lejanos y desconocidos, fantásticos y científicos, a partir de los cuales sea posible construir nuevas miradas del mundo.

Así como fue una experiencia altamente valiosa desde lo profesional compartir el trabajo de este equipo, por lo que me permitió aprender mientras enseñábamos, también hoy es una ocasión de celebración poder acercarnos a mis colegas de toda la Provincia el producto final de esta experiencia.

Lic. María Alejandra Paz
Directora de Capacitación / DGCyE

¹ Freire, Paulo, *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México, Siglo XXI, 1991.

INTRODUCCIÓN

El Programa Provincial “La escuela lee más” tiene como objetivo general promover, en toda la provincia, el *estado de lectura*. Como integrantes de este programa nos sumamos a una actividad compartida por muchos miembros de nuestra comunidad: el fortalecimiento de la *promoción de la lectura*.

Estamos convencidos de que la lectura juega un papel relevante en la construcción de la realidad que nos toca vivir. La lectura constituye un potencial inabarcable: puede generar crecimiento, enriquecer el espíritu, dotar a las personas de más espacio interno y ayudar a crecer en múltiples aspectos. Leer posibilita que los niños, los jóvenes y los adultos tengan acceso al saber, se apropien de la lengua escrita, construyan identidad, conozcan otras identidades, las acepten y se nutran de ellas. Leer permite la integración de la multiplicidad de voces con la que se construyen las sociedades. Es decir, leer es un medio para conocer más y mejor al mundo y, también, para descubrirse y construirse. La lectura puede forjar hombres libres. Es un derecho y un privilegio que todos deberían tener.

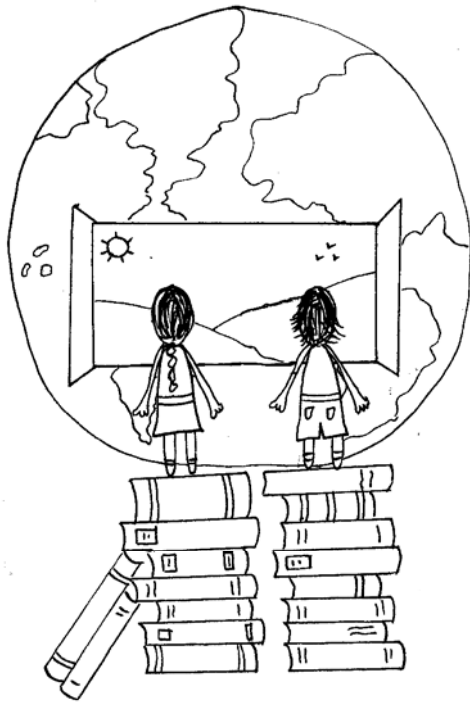
Leer es, entonces, una tarea de todos, para todos y en todos los ámbitos, por ello es que debemos recuperar espacios para la lectura en familia, en bibliotecas, bares temáticos, clubes, sociedades de fomento, hospitales, entre otros lugares. Obviamente, la escuela es el espacio sobre el que mayor expectativa se carga en relación con este tema, pero esto no debe llevar a considerar que leer es una

práctica escolar, pues sabemos que es una práctica social que enriquece la vida. Es cierto que en la escuela se enseña a leer pero eso no significa que sea la única responsable de la vida lectora de los alumnos. Sin embargo es innegable su incidencia en la construcción de las historias lectoras de los niños, jóvenes y adultos. Este material se propone ampliar y desarrollar estos conceptos, con el objetivo de reflexionar acerca de ciertas prácticas que se realizan en las instituciones educativas. Nos dirigimos, entonces, a todos los profesionales de la educación, de distintos niveles y modalidades, interesados por generar múltiples espacios de lectura, ya que cada uno, desde su lugar, obrará como iniciador o mediador entre los alumnos y los libros. Constituirse como mediador de lectura es esencial en la vida lectora de los estudiantes debido a que su presencia permite el desarrollo de recorridos de lectura que forjan lectores.

En esta publicación nos referimos inicialmente a la construcción de *historias lectoras* y destacamos el papel que cumplen las instituciones educativas en este proceso. Luego, presentamos distintas *situaciones didácticas* en las cuales los equipos docentes se constituyen como *mediadores de lectura*. El contenido de este texto está estructurado en torno a dos ejes: *la lectura de literatura* y *la lectura de textos de estudio*. En ambos casos, proponemos trabajar diferentes *modos de leer*.

Otro ingrediente que consideramos sumamente interesante es la inclusión de un listado de títulos recomendados, en general de publicación reciente con un breve comentario en cada caso a fin de orientar su posible selección. Esperamos que este material pueda abrir puertas, despertar interrogantes, promover respuestas, generar más preguntas y la búsqueda de más respuestas. Todo esto en función de descubrir nuevos o renovados caminos hacia la lectura.

1. MEDIADORES DE LECTURA



1. MEDIADORES DE LECTURA

El verbo leer no soporta el imperativo.

Aversión que comparte con otros verbos:

el verbo «amar»..., el verbo «soñar»...

Daniel Pennac

Es muy frecuente que los niños pequeños sientan curiosidad por los libros y que con gran entusiasmo pidan que se los lean e incluso leen desde muy temprana edad, aunque sea de manera no convencional, si tienen oportunidad de tener un libro entre sus manos. Pero ¿qué ocurre luego, cuando esos niños crecen para que, como muchos afirman, pierdan su entusiasmo y ya no quieran leer? ¿Por qué desaparece ese interés? No se trata de buscar culpables, se trata de reflexionar acerca de los distintos factores que inciden en la formación de lectores.

Muchas veces las historias lectoras tienen un inicio fortuito. Al hablar de historias lectoras nos referimos al caudal de textos que han leído o escuchado los alumnos y que van construyendo su relación con los libros, con la literatura, los textos de estudio u otro tipo de textos. Algunas de ellas suelen comenzar antes de aprender a leer, otras revelan un inicio más tardío. No obstante, en casi todas aparece siempre un elemento común: la presencia de un lector que transmite el gusto por la lectura. Se trata de un abuelo, padre, madre, hermano, amigo, tío o, tal vez, simplemente un conocido que, en algún momento, compartió la experiencia de leer y produjo el primer encuentro con un libro.

En el desarrollo de esas historias suelen repetirse situaciones que juegan papeles decisivos. Por ejemplo, algunos de nuestros alumnos han tenido y tienen la oportunidad de escuchar un cuento por las noches, la experiencia de ver a sus padres leer el diario o algún familiar leyendo una novela.

Sin embargo, no todos atraviesan estas experiencias. En muchos casos, la escuela es el único espacio en el cual niños, jóvenes o adultos pueden iniciar y/o continuar sus caminos como lectores. Las instituciones educativas tienen la posibilidad –única a veces– de generar momentos en los cuales los estudiantes puedan acercarse y tener contacto con un libro.

En este contexto, es imprescindible que cada integrante de los equipos escolares asuma el compromiso de mediar entre los estudiantes y los libros, y acepte el desafío de convertirse en iniciador y/o agente continuador de historias lectoras. Por esto, es fundamental incluir entre sus actividades situaciones que pueden ser punto de partida para una extensa historia o, en algunos casos, la continuidad de un camino iniciado. Hay quienes sienten que los libros son ajenos a su mundo, ven y sienten a los libros como objetos extraños, que no les pertenecen. En este sentido, es esencial propiciar situaciones de lectura en las que leer despierte interés, ya sea para disfrutar, para informarse, para aprender.

La construcción de las historias lectoras de muchos niños, jóvenes y adultos depende, en un alto porcentaje, de que en las instituciones educativas se generen espacios destinados a tales fines, con objetivos claros. En efecto, las imágenes de lectores que nuestros estudiantes reciben en el ámbito educativo son ciertamente influyentes y decisivas en la construcción de sus historias lectoras.

Constituirse en un mediador de lectura implica “estar atento a la percepción del otro; ser creativo a la hora de interpretar momentos oportunos; generar situaciones significativas y relevantes; estar dispuesto generosamente a preparar instancias de

encuentro”.¹ Es decir, ser un mediador de lectura significa tener una consideración alerta, cuidadosa, interesada, curiosa de los gustos, intereses y necesidades de lectura de los estudiantes; tener en cuenta los recorridos lectores que ellos van transitando e intervenir con una recomendación oportuna. Una mirada atenta, una profunda convicción del poder de la mediación de lectura, una clara decisión didáctica son ingredientes que, combinados, favorecen la formación de lectores.

Los mediadores de lectura tienen la posibilidad de que niños, jóvenes y adultos se acerquen a los textos, establezcan diálogos, se familiaricen con ellos. Esto será factible si logra transmitir pasiones, curiosidades y la propia relación con los libros. Los docentes jugamos este papel en las vidas de nuestros alumnos: generar la sospecha de que entre todos los libros habrá uno que seguramente sabrá decirles algo interesante.

Ayudar a construir historias lectoras implica ofrecer diversidad de textos que generen intereses múltiples. En este sentido, la literatura da la posibilidad de asomarse a diferentes mundos y esto posiblemente pueda captar el interés de lectores de todas las edades. Pero también se puede disfrutar la lectura de otros textos que no sean literarios, por ejemplo, hay alumnos que se acercan a la lectura a través de diarios, libros, revistas o enciclopedias, que tratan distintos temas tales como los deportes, la aviación, los avances en la mecánica, los autos de carrera, etcétera.

Como sostiene María Eugenia Dubois, “Los caminos por los cuales llega a formarse un lector son tan variados como los propios individuos. El significado que para unos pudo haber tenido su primera poesía o novela, para otros lo pudo haber tenido su primer libro de ciencia o de historia”.²

¹ Bialet, Graciela, “El berretín de la lectura”, en *El fomento del libro y la lectura/6*. Resistencia, Fundación Mempo Giardinelli, 2004, p. 24.

² Dubois, María Eugenia, *Texto en Contexto 7 Sobre lectura, escritura... y algo más*. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura/ Lectura y vida, 2006, p. 109.

Mediadores y hábitos

Hay ciertos hábitos muy instalados en la formación escolar, algunos promovidos incluso por la industria editorial, que se basan en que los estudiantes lean un número elevado de libros. Algunos docentes, incluso, invierten muchas horas en la elaboración de *cuestionarios*, cuyo objetivo es comprobar que los estudiantes hayan leído, en ocasiones se incluyen algunas *trampas* para *cazar* a aquellos que no leyeron. Cuando las prácticas escolares se centran en *verificar* que los estudiantes lean, se deja de lado otro objetivo: promover el gusto por la lectura. ¿Cuál es el valor de *comprobar* que los estudiantes lean lo que les exigimos leer, si esto promueve la pérdida de un potencial lector?

No se trata de correr una carrera contra el tiempo en la cual se le dé prioridad a la cantidad de textos que *deben* ser leídos. En efecto, junto con el concepto de *cantidad* suele aparecer también el de *obligatoriedad*. De alguna forma, el acercamiento a la lectura nos enfrenta al conflicto entre lo obligatorio y lo electivo. No podemos desconocer que los docentes nos situamos en un lugar de difícil equilibrio: promover ineludiblemente la lectura y, al mismo tiempo, quitarle el carácter obligatorio.

En el medio de esta compleja situación, muchas veces, pareciera que dejamos de lado un objetivo central: desarrollar en nuestros alumnos el comportamiento lector. En general, cuando prevalece el concepto de cantidad, este opera en detrimento de la calidad, y las lecturas *obligadas* construyen no lectores, pues representan un castigo. En las historias de los sujetos no lectores siempre aparecen lecturas de este tipo que dejan una mala experiencia y que los alejan de la lectura.

En definitiva, para promover la lectura es necesario invitar a leer, contagiar el gusto por la lectura. Es preciso sacudir nuestras prácticas lectoras: las personales, para recuperar, en algunos casos, al lector que somos, fuimos o deberíamos

ser y también las que profesionalmente llevamos adelante. Es necesario pensar, entonces, alternativas que superen algunos estereotipos instalados en las aulas y que, si bien nos aseguran (¿nos aseguran?) la lectura de textos, no fortalecen ese tránsito hacia la formación de lectores. Esto requiere analizar qué damos para leer, teniendo en cuenta los objetivos profesionales e institucionales, pero también contemplando los diferentes intereses que los estudiantes manifiesten o logremos interpretar mediante diversas intervenciones para iniciarlos en la construcción de su historia lectora.

En efecto, algunas prácticas que siguen aún vigentes alejan a los niños, jóvenes o adultos del mundo de la lectura. Para promocionar la lectura es preciso planificar secuencias didácticas que configuren un entramado de situaciones en las que cada docente también evidencie sus propios deseos de leer. Un alumno lee si su docente lee. No se enseña a ser lector, se contagia el ser lector.

Así, la escuela cobra mayor dimensión, pues adopta una actitud de equidad e igualdad de posibilidades: rompe barreras y construye puentes. Las instituciones educativas tienen la *responsabilidad democratizadora* de posibilitar y fomentar el acceso de todos a la cultura escrita, ya que la lectura no es un privilegio de unos pocos, sino un derecho para todos.

Ayudar a construir

historias lectoras implica

ofrecer diversidad

de textos que generen

intereses múltiples

y abran nuevos mundos.

Los modos de leer

La lectura es un proceso complejo que ha sido definido desde distintos puntos de vista, y de acuerdo con distintos parámetros. A lo largo de este documento intentamos dar cuenta de algunas definiciones de qué es leer. No obstante, en este apartado, nos proponemos específicamente caracterizar los *distintos modos de leer* según las situaciones en las que se lee, y las diferentes finalidades, sin descuidar ciertas características de los textos. En efecto, como todos sabemos, se leen diferentes textos en distintos contextos (familiares, laborales o escolares) y con diferentes finalidades (buscar un dato, estudiar un tema o entretenernos). De modo que, si tenemos en cuenta estos factores, tendríamos los siguientes tipos de lectura.³

- *Lectura extractiva de datos* se realiza con la finalidad de obtener algún tipo de información. Se trata de una lectura que puede hacerse en situaciones muy variadas y con toda clase de textos. Por ejemplo, cuando leemos una guía telefónica con la finalidad de buscar un número o una dirección, también, cuando leemos un artículo periodístico, para obtener algún dato de actualidad. En situaciones laborales, este tipo de lectura es muy frecuente. Podríamos mencionar el caso de un empleado bancario que realiza este tipo de lectura al leer una planilla con el propósito de saber el monto de dinero que debe entregar a un cliente. En el ámbito escolar, se recurre a este tipo de lecturas, por ejemplo, cuando un alumno debe responder una pregunta acerca de la fecha de un acontecimiento histórico. Es un tipo de lectura imprescindible, pero no suficiente sino complementaria de los otros tipos.

³ Marín, Marta y Hall, Beatriz, *Prácticas de lectura con textos de estudio*. Buenos Aires, Eudeba, 2005, p. 16.

- *Lectura reflexiva y crítica* es la que se hace con la finalidad de analizar problemas, incorporar conocimientos, formar juicios críticos acerca de cualquier tema. Se diferencia de la lectura extractiva de datos porque durante la lectura se focaliza más en las ideas y los conceptos que en los datos. Esto requiere que el lector realice un nivel mayor de abstracción. Este tipo de lectura también se practica con distintos tipos de textos y en diferentes situaciones. Por ejemplo, en una situación cotidiana podemos leer un diario de modo reflexivo y crítico, y no solamente para extraer un dato (como en el caso anterior). En una situación laboral, por ejemplo, un empleado realizará una lectura de este tipo cuando recibe un memorando en el que se explica un conflicto laboral a partir del cual él deberá tomar una decisión. En el contexto escolar, la práctica de una lectura reflexiva y crítica es fundamental porque permite adquirir conocimientos de un modo razonado y también formar juicios críticos.
- *Lectura de esparcimiento* depende, fundamentalmente, de los intereses de los lectores. Cada lector practica este tipo de lectura con textos que le producen gusto, placer o que considera particularmente entretenidos y, de acuerdo con sus propios intereses, se centra en distintos aspectos de esos textos. Se realiza con textos variados y en diferentes situaciones. Por ejemplo, una persona desarrolla este modo de leer cuando disfruta una novela o un poema, o bien cuando se entretiene leyendo un artículo del diario o inclusive un texto científico. En este sentido, una revista de tirada masiva puede resultar entretenida y placentera a una persona, pero aburrida o poco interesante a otra. En general, este tipo de lectura está relacionada con situaciones de la vida cotidiana. No obstante, puede tener lugar en otras situaciones. Es, precisamente, una modalidad de lectura que no debería descuidarse en las aulas, pues establece una relación positiva con la lectura.

Como hemos dicho anteriormente, estos *tipos de lectura* definidos a partir del contexto o situación en los que se realizan y de la finalidad con la que los sujetos leen,

pueden ser aplicados a diferentes tipos de textos. Por lo tanto, las características de los textos son también factores a considerar cuando se reflexiona acerca de los *modos de leer*.

Al respecto, aclaramos que un mismo texto puede ser leído con distintos objetivos o finalidades. Por ejemplo, un lector puede leer un artículo periodístico con la finalidad de extraer un dato (*lectura extractiva*) y el mismo artículo puede ser leído con la finalidad de reflexionar acerca de un acontecimiento, formarse una opinión acerca de un tema (*lectura reflexiva y crítica*). Incluso, para entretenernos, muchas veces, leemos artículos periodísticos (*lectura de esparcimiento*).

De todos modos, estos *tipos de lectura* pueden darse –y de hecho así ocurre– de modo simultáneo y complementario. Es más, suele ocurrir que se comienza leyendo un texto –cualquiera sea– de un modo y se pasa a otro sin advertirlo. Por ejemplo, se puede leer un texto reparando, en principio, en los datos y, en el mismo proceso de lectura, relacionarlos con los conceptos. De esta manera, se puede comenzar a leer con el objetivo de entretenerse y, al mismo tiempo, realizar una *lectura reflexiva y crítica*.

Ahora bien, lo dicho anteriormente no invalida afirmar que, en distintos contextos, se puede leer solamente para *extraer datos*. Esto arroja como resultado lecturas automatizadas que evitan la abstracción y la reflexión acerca de lo que se lee, y así suele ocurrir –también– en el ámbito escolar. En este sentido, vale aclarar que esta caracterización de *tipos de lectura* tiene por único objetivo promover la reflexión acerca de las prácticas lectoras escolares y, en especial, destacar la importancia de propiciar distintos *modos de leer*.

Entonces, ¿con qué frecuencia y de qué modo se promueven, en el ámbito escolar, estos distintos tipos de lectura? A modo de ejemplo, imaginemos la siguiente situación: luego de la lectura de un texto (o fragmento), el profesor pregunta el

nombre de un lugar o una fecha que aparece en ese texto. Es muy probable que los estudiantes contesten correctamente. Supongamos ahora otro caso, en el que el profesor pregunte cuáles son las causas de los hechos que se narran en el texto o bien cuál es el punto de vista del autor con respecto a un tema. En el primer ejemplo, la pregunta requiere que los estudiantes realicen una *lectura extractiva* y esta representa el tipo de lectura que se practica con más frecuencia en todos los niveles de enseñanza. En cambio, en el segundo ejemplo, para responder a ese tipo de preguntas es necesario realizar una lectura compleja, con un nivel mayor de abstracción y esta, sin duda, es la de menor práctica en los distintos niveles educativos. Podemos hipotetizar, además, con un alto grado de certeza que, en el segundo caso, las respuestas no tendrán el mismo índice de aprobación que en el anterior.

En efecto, la *lectura extractiva de datos*, además de ser habitual, es también la más sencilla y la que recoge menos respuestas erróneas. Esto explica -aunque en parte- por qué, en distintos niveles educativos, los lectores reparan más en los datos de los textos -en especial si son cifras-, que en los conceptos y las ideas.

Con respecto a la *lectura de esparcimiento*, consideramos imprescindible reflexionar acerca del espacio que ocupa la práctica de este tipo de lectura en los distintos niveles educativos, ya que en algunos de ellos es ciertamente escasa. Nos referimos a una lectura tras la que no haya que dar cuenta de lo comprendido. Una lectura que dé prioridad a la relación que se establece entre texto y lector. Es el tipo de lectura que hace un gran aporte a la formación de lectores ya que lo libera de actividades posteriores, si bien puede suceder que sean los mismos alumnos quienes tras una lectura de este tipo necesiten intercambiar ideas, comentar lo sentido o aprendido (depende del tipo de texto que haya leído). Si de literatura se tratara, tal vez quieran compartir los sentimientos que el texto les produjo; si fuera un texto de estudio, sin la presión del control, tal vez surja la necesidad de compartir datos o reflexiones. Estos modos de leer no se dan de manera separada sino que, por el contrario, se complementan y muchas veces uno de ellos lleva a otro.

Por su parte, este modo de leer no se da con frecuencia en las escuelas, quizá por el prejuicio de la falta de control sobre lo leído o por la falta de registro escrito, como si los cuadernos o carpetas abultados fueran reflejo de hacer y saber.

Proponemos tener en cuenta lo siguiente:

- diferenciar cuándo solicitamos una lectura extractiva, cuándo una lectura de esparcimiento y cuándo una lectura crítica;
- ejercitar los distintos modos de leer con diferentes tipos de textos por parte y simultáneamente.
- considerar qué tipos de textos elegimos para darles a nuestros estudiantes. En cuanto a los textos literarios: abrir el canon. En cuanto a los textos de estudio: advertir qué características de esos textos pueden representar puntos críticos de incompreensión.

Es preciso fortalecer el rol de mediador de lectura de cada docente ya que, teniendo esto en claro, bastará con ver crecer la vida lectora de los alumnos a partir de la implementación de situaciones didácticas diversas que contemplen estos diferentes modos de leer.

Situaciones didácticas de lectura

Promover los distintos *modos de leer* en el aula implica planificar distintas situaciones didácticas: momentos en que el docente lea a sus alumnos y otros en que otro adulto lo haga; momentos en que los alumnos lean en silencio y otros en que les lean a pares. A continuación presentamos cada una de estas situaciones que constituyen oportunidades de abrir caminos para la lectura.

El docente lee a sus alumnos

Los docentes suelen referir que los alumnos reciben con mucho agrado la lectura de un texto seleccionado especialmente para ellos. Esta práctica se desarrolla con frecuencia en el período de alfabetización inicial y va desapareciendo cuando los chicos aprenden a leer. Sin embargo, no existen motivos para abandonarla. En efecto, escuchar leer suele provocar ganas de leer. Además, leer a los alumnos puede ser un vehículo excelente para que el lector transmita su interés por lo leído. Esta es una práctica que debe preservarse, entonces, desde el inicio de la escolaridad y debe sostenerse durante todas sus etapas. Nadie se resiste al encanto de la lectura o de la narración de un cuento o de una novela, a la magia de un poema leído. Escuchar leer promueve el efecto *contagio*, porque se busca en los libros el placer que se gestó en el tiempo de lectura que el docente generó, sea del nivel que fuere. Destacamos la importancia de encontrar momentos, tiempos y espacios para la lectura.

Para lograr estos objetivos (provocar ganas de leer y transmitir el interés por la lectura), es necesario haber practicado la lectura del texto seleccionado para compartir de esta manera, puesto que no es lo mismo *leer en voz alta* que *leer para otros*. Si se lee bien, pero no se transmite el texto, si los oyentes no *ven* la historia a través de la lectura, no es suficiente. Es preciso darle vida al texto. Esto es practicar la lectura: poner

Escuchar leer promueve

el efecto contagio, porque

se busca en los libros

el placer que se gestó

en el tiempo de lectura

que el docente generó.

énfasis en ciertas palabras, manejar los silencios, las pausas, las entonaciones. Con estas observaciones no pretendemos decir cómo se debe leer, sino señalar que la lectura no debe ser un acto mecánico. Nos referimos, simplemente, a la presencia del mediador que con un libro en la mano comparte su lectura, una lectura que ha elegido para compartir un momento especial.

Según las posibilidades, es necesario promover ese espacio en el que el maestro o el profesor estén atento a la actitud de los alumnos, a su percepción, a lo que se provocó en el grupo, ya que esto facilitará la comunicación del texto y el conocimiento de los intereses de los estudiantes. Leer para otros es un acto que compromete al sujeto en su intelecto, sus emociones y su cuerpo.

Otro aspecto a considerar es que hay textos que a algunos los mueven a hacer comentarios, a confrontar, opinar, que para terminar de apropiarse de ellos requieren el poner en palabras las emociones, y a otros, en cambio, les producen diálogos internos para los que no hallan palabras que les permitan exteriorizarlos. El silencio muchas veces habla de lo que le sucede al otro, lo que provoca la culminación de algunas lecturas: un silencio íntimo que pertenece a cada alumno y que vale respetar.

Por otra parte, cuando un profesor explica un texto a sus estudiantes, les presenta su propia interpretación y, cuando primero les lee el texto, genera un espacio para que los alumnos hagan sus propias interpretaciones, las expresen y las compartan. En efecto, toda lectura es una construcción de sentido que se relaciona con historias individuales de lectura y, por lo tanto, como es sabido, un texto siempre es interpretado de modos diferentes. La lectura de textos, sin que medie una interpretación, promueve que los estudiantes se coloquen en el lugar de lectores, más que en el de receptores de lecturas ajenas.

Además, escuchar leer distintos tipos de textos permite que el receptor se familiarice con diferentes particularidades textuales y discursivas. Por esto es importante

leer otros tipos de textos, además de los literarios, incluso en la educación inicial. Paralelamente, el texto en el aula adquiere presencia significativa.

Por último, agregamos que las escenas de lectura en las que los alumnos ven a su docente frente al texto, buscando la hoja indicada con señalador, leyendo algún fragmento que seleccionó, releéndolo, reiterando algunas palabras, cambiando otras que aparecen en el texto, es decir, mostrándose como lector, van dejando huellas en la construcción de sus historias lectoras.

Los docentes y los alumnos leen

Una práctica de lectura que también debe desarrollarse en las aulas es aquella en la que los alumnos y el docente leen, al mismo tiempo, en silencio. No se trata de leer lo que haya a mano. Se trata de preparar un espacio en el que la lectura sea esperada. Para ello es necesario planificar la actividad. Por ejemplo, se puede preparar una mesa con distintos libros para que los alumnos se acerquen y elijan alguno de ellos. Para esto el docente puede ofrecer los libros mediante distintas formas de *presentación* que orienten a los niños, los jóvenes o los adultos en la selección que harán posteriormente. Estas formas de presentación de libros que proponemos a continuación, u otras que pueda aportar cada docente a partir de su experiencia, actúan como recomendación que se hace de los materiales con los que se cuenta, desde un lugar de lector conocedor de lo que ofrece. Esto es, acercar los libros, abrir caminos, dar motivos para tomar uno o más libros de la mesa y sentarse a leer. En cada caso, el libro será mostrado, tomado de la mesa por el docente que lo mostrará mencionando título y autor. Algunas maneras de presentación de libros que deseamos mencionar son las siguientes.

- *Presentación por autor.* En este caso se destacan las características de autores presentes en la mesa, en relación con otros textos escritos por ellos, las

temáticas abordadas, el tipo de personajes creados, su relación con otros autores, estilos, géneros, entre otros datos que se puedan brindar para generar el deseo de tomar uno de sus textos.

- *Presentación por paratexto.* Para utilizar este recurso, se apela a los elementos paratextuales tales como la portada, el índice, las ilustraciones, la contratapa. El libro álbum cuenta con un atractivo especial dada su particularidad de combinar imagen y texto y de que las imágenes son atractivas, sin embargo, no es privativo de este modo de ofrecimiento ya que la lectura de un interesante fragmento de la contratapa, del prólogo, la lectura de algunos contenidos del índice o la invitación a la observación atenta de algún otro recurso pueden surtir buen efecto.
- *Presentación por fragmento.* Para llevarla adelante se recurre a la lectura de un fragmento elegido especialmente. Por ejemplo, en el caso de que se trate de un cuento o una novela, puede leerse para compartir un momento del relato que capte la atención de los posibles lectores y los atraiga a tomarlo para leer. Esto suele generar mucha intriga y, por lo tanto, es frecuente que los estudiantes quieran seguir leyéndolo para saber qué pasó antes y cómo es el desenlace.
- *Presentación por unidad temática.* Este modo de proponer la lectura se realiza agrupando varios textos que comparten un tema, señalando diferencias y similitudes entre ellos. Por ejemplo, tomar el recorrido de un tema desde diferentes perspectivas por diferentes autores, rescatando lo interesante de cada mirada.
- *Presentación maldita.* En este caso, se lee un texto desde el comienzo hasta un momento determinado y se interrumpe la lectura para que quien quiera saber cómo continúa el texto lo tome de la mesa y lo lea.

Como se trata de que el docente lea con sus alumnos, las presentaciones darán lugar a la lectura ya que tras ellas, cada uno toma su libro para leer. La construcción de escenas de lectura de este tipo es sumamente valiosa pues cada lector verá a los demás leer y sobre todo verá, internalizará la imagen de su docente, referente lector, leyendo.

Un alumno lee a sus pares

Una instancia para desarrollar situaciones de lectura es aquella en que un alumno lea a sus pares. No se trata de una lectura en voz alta para *evaluar* cómo se lee, sino de compartir por algún motivo la lectura de un texto fragmento. Leer para otros no es lo mismo que leer en voz alta, por ello, la lectura en voz alta pierde valor y carece de sentido, si se focaliza en una *correcta dicción*. Se puede leer en voz alta pronunciando perfectamente cada palabra, se puede recorrer con la vista las palabras y pronunciarlas en voz alta adecuadamente, pero la lectura es mucho más que eso.

Cuando se repara en la lectura como construcción de sentido y se transmite la importancia de leer, los lectores leen con mayor frecuencia y como consecuencia, se lee con mayor fluidez. La dicción y la fluidez de la lectura no son un valor en sí mismos, sino la consecuencia de una práctica lectora. Obligar a los estudiantes a leer en voz alta muchas veces genera sentimientos en contra del hábito lector y, lugar de que lean mejor, se consigue que lean menos. Por ejemplo, será propicio invitar a leer un fragmento, o la contratapa de un texto que los mismos alumnos recomienden leer a sus compañeros; el conocimiento del texto que recomiendan y el deseo de convencer a sus pares, dará el tono que el texto demande. Otra situación en la que tiene sentido la lectura para otros es cuando un alumno comparte con sus compañeros un texto del cual es autor, ya que nadie como él, ni siquiera el docente, sabrá darle la entonación que el texto requiere para transmitir lo que su autor volcó en él:

Otros mediadores leen

Una práctica de lectura muy productiva consiste en la participación de distintos sujetos como mediadores de lectura. Nos referimos no solamente a directivos, bibliotecarios u otro miembro de la comunidad, sino también a personas que no pertenezcan a la institución. Muchas veces, profesionales de varias disciplinas visitan las escuelas para dar charlas a los estudiantes acerca de temas de su especialidad. Estas pueden ser también buenas oportunidades para que, luego de la exposición teórica, el disertante comparta una lectura, por ejemplo de su cuento favorito.

Otras veces, quien comparta una lectura puede ser un padre, una madre, un abuelo que asista al colegio en calidad de invitado especial. Esta práctica suele desarrollarse en los niveles iniciales, y también suele abandonarse en instancias superiores.

Un autor que lea su propia obra, también es una opción que suele convertirse en una experiencia inolvidable para quienes lo escuchan. Estos son ejemplos de algunas actividades que podrían implementarse con frecuencia y que Delia Lerner denomina actividades permanentes o habituales.⁴

La lectura y la narración en la escuela

Una situación didáctica que enriquece el contacto con los textos literarios, en especial con los cuentos, es la narración oral. Esta permite el contacto directo y permanente con el auditorio. Narrar propicia un lugar de encuentro e intercambio, favorece la relación del grupo y el desarrollo de identidad. Sin embargo, es preciso

⁴ Lerner, Delia, "¿Es posible leer en la escuela?" en *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, Fondo de Cultura Económica, 2001.

tener en cuenta que siempre es mejor una buena lectura que una mala narración.

El narrador no tiene frente a sí el libro que media entre él y los oyentes sino que él se convierte en ese libro, se abre, se vuelve palabra que cuenta y tiene la posibilidad de mirar a los ojos, de ir captando con su propia mirada la mirada de los otros y con su gesto, con su movimiento y su relato escribir en el aire las historias. Pero es necesario tener en cuenta que, si bien no es fácil establecer límites, ni catalogar los textos literarios en los que pueden o merecen ser leídos o narrados, hay cuentos que pueden ser narrados, otros que nacieron para ser leídos en silencio, que requieren de la intimidad del encuentro entre lector y texto.

Al respecto, Ana María Shua, desde su lugar de autora, resalta esta distinción entre los textos que nacieron para ser leídos y que pierden valor cuando se los lee en voz alta o cuando se narran. Son textos que necesitan el recorrido del lector por sus páginas y no admiten modificaciones o recreaciones.

“Aunque no hay reglas fijas, en los cuentos de autor muy breves cada palabra está calibrada para producir cierto efecto. Los cambios no suelen ser para bien. En cambio hay cuentos que ganan en la interpretación oral. Son cuentos que a veces no interesan a los buenos lectores de literatura por ciertas fallas en el lenguaje o en la construcción y que tienen un valioso

**Cuando se repara
en la lectura como
construcción de sentido
y se transmite
la importancia de leer,
los lectores leen
con mayor frecuencia.**

núcleo argumental, o personajes fascinantes, cuentos que el autor no ha logrado llevar a la perfección, en los que un buen narrador descubre cierto brillo que vale la pena transmitir [...]. Hay cuentos en los que el lenguaje es tan importante como el argumento. En ese sentido la poesía se ve liberada pues nadie se apropiaría de ella para recrearla con su palabra. En ese caso es preferible no tocarlos”⁵

En este sentido, es preciso tener en claro que al recrear con la palabra oral un texto el narrador considera los núcleos de la historia, se apropia de ella, pero no cambia su esencia, no altera los hechos. Gustavo Roldán agrega: “[...] las obras no son sagradas, los textos escritos no son sagrados, pero el contador de cuentos no tiene derecho a modificar la historia, a darle un final feliz por ejemplo, cuando no lo tiene, a cambiarle la ideología, es decir a cambiar el cuento.”⁶

La narración de un cuento requiere de un espacio de intimidad, tiempo, comunicación directa, y un cierto equilibrio entre emoción y pensamiento que completen el estímulo que las palabras proponen. Entender a la literatura como parte de la vida tendrá que ver, “por ejemplo con la conciencia del maestro de considerar el cuento como parte de la elaboración y comprensión que hace el niño del mundo...”⁷ La narración oral dentro del aula es un acto creativo compartido, donde se otorga la palabra y se da la posibilidad de hablar, de escuchar, de que haya silencios.

⁵ Shua, Ana María, “Texto sagrado. O no”. 1er. EALNO, *Cuenteros y cuentacuentos de lo espontáneo a lo profesional*. Ponencias del 1° al 4° Encuentro Internacional de Narración Oral. Buenos Aires, Fundación El Libro, 2000.

⁶ Roldán, Gustavo, “El texto escrito ¿es un texto sagrado?”. 1er. EALNO *Cuenteros y cuentacuentos de lo espontáneo a lo profesional*. Ponencias del 1° al 4° Encuentro Internacional de Narración Oral. Buenos Aires, Fundación El Libro, 2000.

⁷ La Rosa, Juana, “Narración oral en la escuela: tener o poder”, 1° EALNO, *Cuenteros y cuentacuentos de lo espontáneo a lo profesional*. Ponencias del 1° al 4° Encuentro Internacional de Narración Oral. Buenos Aires, Fundación El Libro, 2000.

Y es también rescatar adivinanzas, nanas, trabalenguas, canciones de cuna, copli-tas criollas, el vastísimo mundo de la tradición oral del que somos portadores y que cada día hay que recuperar del olvido. ¿Quién se encarga hoy de contarnos las cosas viejas? Recuperar esto también es promover la lectura; porque propiciar la lectura habla de detenerse a ejercitar la música, la risa, la posibilidad lúdica que nos ofrecen las palabras. En cierta forma, quienes trabajamos con niños, necesariamente debemos tener una *visión adánica*, esto es mirar las cosas por primera vez, como Adán miró al mundo el primer día, a cada una de las cosas del universo desprovistas de toda historia, y poder maravillarnos ante tanta novedad. Es la idea de poder reencontrarnos con las palabras en un espacio nuevo, más liviano y más vivo donde la palabra palpita.

Narrar es dar y darse permisos para habitar un tiempo-espacio diferente del cotidiano; es una manifestación artística, una creación estética; es tomar la palabra y jugar con todas las formas posibles que ofrece: su sentido, contenido, significado, sonido, sin-sentido; es armar y desarmar, crear y re-crear. El motor es siempre el juego, la búsqueda, la exploración.

Dialogar con otros

Narrar implica dialogar con el/los otro/s, ser parte activa del aquí y el ahora, de ese universo humano mediado por el lenguaje verbal-no verbal habitado por sonidos y silencios, alternancia entre inmovilidad y movimiento. Siempre es un intercambio, una complementariedad, una necesidad del otro para llevar adelante la escena: el otro autor, el otro narrador, el otro interlocutor de ese encuentro donde la palabra invita a la piroeta fantástica de entrar en el mundo de la ficción.

Para poner en juego la narración oral será preciso leer, re-leer, seleccionar, elegir en el mar de libros aquella historia que pida ser narrada. Jugar, re-crear, *traducir*.

Traicionar de manera amorosa, como dice la escritora Graciela Montes:

“[...] hay traición cuando se lee en voz alta, porque se elige, hay un timbre, un acento, cierta entonación, énfasis, ese arrastrar de cierto modo las letras. Hay traición sí. Pero también hay carne, temperaturas, humedad, olores, materia. La materia traiciona a la idea pero le presta sus jugos. Sin esos jugos la idea moriría, tengan por seguro, seca. [...] Bienvenida la traición amorosa, digo yo, la que multiplica los cuerpos –y los sueños– la que hace que se produzcan bellos apareamientos entre culturas que sin duda darán a luz nuevos y vigorosos sueños que, a su vez deberán encarnar, ser traicionados y aparearse. Así es la cultura cuando está viva. Que la narración es *traducción*, es un hecho incuestionable[...]”.⁸

La narración siempre deberá propiciar espacios que busquen el encuentro con el/los otro/s, donde el ejercicio de la palabra se transforme en un componente ineludible.

Características de un narrador

Indagar en los recursos y los potenciales expresivos de cada *narrador/a* es un camino indispensable, explorar las posibilidades creativas que ofrece cada relato en su modalidad de lenguaje oral. Dejar la propia huella en cada relato. Cada narrador buscará la historia a narrar, se hundirá y saldrá de ella luego de *transformarse* para darle carnadura, materialidad en palabra y cuerpo. La singular manera de contar es una búsqueda permanente que con cada nuevo relato por narrar se instala y se desarrolla. Tal vez por eso sea tan fantástico este arte,

⁸ Montes, Graciela, “El cuento escrito ¿un cuento sagrado?”, 1° EALNO, *Cuenteros y cuentacuentos de lo espontáneo a lo profesional*. Ponencias del 1° al 4° Encuentro Internacional de Narración Oral. Buenos Aires, Fundación El Libro, 2000. [El énfasis es nuestro.]

no encontraremos dos narradores iguales en el mundo entero aunque ambos narren el mismo texto.

En algunas ocasiones la narración nos lleva a re-escribir ese relato encontrado. Generar una re-escritura que se acerque a la forma oral. Otras veces es un guión o un *esqueleto* escrito que nos sostiene como estructura al momento de salir al ruedo y compartir la historia en voz alta. En otras ocasiones identificar palabras claves, frases textuales, voces escritas que se llenarán de aire y de un modo particular de ser enunciadas.

Compartimos un fragmento de la conferencia que la escritora Sandra Comino en relación con este tema:

“Siempre el primer contacto que tenemos con los cuentos es a partir de la oralidad, de generación en generación. Además de la literatura oral, los cuentos populares, también están las anécdotas, las noticias, las narraciones de las muertes, de las tragedias, que tienen el suspenso, la estructura y la tensión de un cuento [...] Todo lo que quedó grabado por la palabra se vuelve escritura en algún momento y hace el recorrido inverso al histórico [...]. Estos puentes entre el narrador y el escritor hacen circular las historias. En un pasadizo están: historia, narrador, escritor, receptor. En otro: escritor, historia, narrador, receptor. Siempre hay puente entre las historias”.⁹

Un narrador, para constituirse como un mediador de lectura, tiene que pensar en una palabra viva dentro de la escuela. Palabras para escribir, leer, narrar, jugar, re-crear, transformar. Posibilidad concreta de transitar caminos posibles del libro a la oralidad y de la oralidad al libro.

⁹ Comino, Sandra, “De lo oral a lo escrito y de lo escrito a lo oral: siempre hay puentes entre las historias”, en 1º Jornadas de narración oral, *Cuentos y lecturas entre vos y voz*, Córdoba, 2003.

La apropiación de un relato

Para apropiarse de un relato, no se trata de memorizar textualmente sino de ejercitar una memoria de imágenes, una memoria sensorial. La narración oral invita a *mirar* detenidamente cada situación que acontece en esa historia: sus personajes, sus escenarios, sus paisajes. Mirar con detalle, visualizar cada palabra para que al ser nombrada tenga cuerpo y no sea una mera *repetición* vacía de contenido. Se propone un recorrido por lo sensorial, leer desde los sentidos para narrar desde allí: traducción del relato a olores, sabores, texturas, temperaturas, sonidos, músicas, colores.

“La ficción opera a través de los sentidos. Y creo que una de las razones por las cuales a la gente les resulta tan difícil escribir (yo agrego narrar) cuentos es que olvidan cuánto tiempo y paciencia se requiere para convencer al lector a través de los sentidos. La primera y más obvia característica de la ficción es que trasmite de la realidad lo que puede ser visto, oído, olido, tocado y gustado [...] En la escritura de ficción (en la narración agrego yo), salvo en muy contadas ocasiones el trabajo no consiste en decir cosas sino en mostrarlas[...]”¹⁰

Además, los tiempos del relato y su correcta selección para ser narrado son elementos que tendrán que considerarse para generar una situación de encuentro real entre quien narra y sus interlocutores reales.

Componentes de la narración

La narración con carácter educativo nunca es espontánea, sino que requiere de un suma de elementos que permitan estructurar y jerarquizar las situaciones de enseñanza, entre el mediador de lectura y los alumnos, en general.

¹⁰ O'Connor, Flannery, *Cómo se escribe un cuento*. Buenos Aires, El Ateneo, 1993.

La *lectura* es un elemento fundamental. Lectura en cantidad y calidad. Lectura no solo de cuentos populares o literarios sino también de poesía, historieta, novelas, libros-álbum. Lectura de diarios, revistas, carteles callejeros. Lectura del mundo y del contexto que nos rodea.

También la *escucha* es importante para la narración. Escucha de relatos espontáneos, de lecturas en voz alta, de los sonidos que nos rodean, de narradores/as, del ritmo de los relatos, de su música, del silencio. Es preciso saber escuchar, tener presente al otro, a los otros, a quienes hablan y nos hablan. Un docente debe poseer una gran capacidad de escucha.

Por otra parte, la *observación* es un componente para tener presente durante la narración. ¿Desde dónde mirar? Cambiar los puntos de vista, mirar desde diferentes posturas, ángulos, con más luz, con más sombra, en colores, en blanco y negro, plano abierto, plano cerrado, en foco, fuera de foco, nítido y semi-velado. Si pensamos en términos fotográficos, como la comparación que realiza el escritor Julio Cortázar:

[...] el fotógrafo o el cuentista se ven precisados a escoger y limitar una imagen o un acaecimiento que sean significativos, que no solamente valgan por sí mismos sino que sean capaces de actuar en el espectador o en el lector como una especie de

La singular manera

de contar es una búsqueda

permanente que con cada

nuevo relato por narrar

se instala y se desarrolla.

apertura, de fermento que proyecta la inteligencia y la sensibilidad hacia algo que va más allá de la anécdota visual o literaria contenidas en la foto o en el cuento [...].¹¹

Con cada cambio de punto de vista, de elección desde dónde miramos la historia elegida para contar, vamos enriqueciendo la posibilidad de ampliar el universo que ofrece el relato. Encontramos nuevas palabras, diferentes maneras de nombrar un mismo suceso. A la hora de narrar, podemos recurrir a un álbum de fotos, a las imágenes que delinearán la secuencia, el viaje a recorrer corporizado en el lenguaje verbal-no verbal. Narración y lectura de imágenes entonces, volver a la primera lectura que hemos realizado cuando aún no estábamos alfabetizados. Narrar es leer el mundo con todos los sentidos.

Para finalizar, la *recuperación de la propia historia* es otro de los componentes que tendrá que ser considerado por un mediador de lectura. Esto se trata del recorrido lector de cada uno/a, el trayecto de dónde hemos leído y dónde nos han leído. El recorrido donde *hemos sido narrados* y donde hemos narrado. Recuperar escenas donde la narración con o sin libro estuvo presente en nuestra vida. ¿Quién/ es participaban de esa narración? ¿Dónde ocurría? ¿Cómo eran los relatos? ¿De qué hablaban? ¿Qué sucedía en ese tiempo recortado del tiempo cotidiano? ¿Cómo eran las voces? ¿Cómo hablaba el cuerpo?

¿Y por qué indagar en la propia historia? Una poesía de Circe Maia entrega una respuesta:

"[...] ahora y aquí y mientras viva
tiendo palabras-puentes hacia otros.
Hacia otros ojos van y no son mías.

¹¹ Cortázar, Julio, *Algunos aspectos del cuento Obra crítica/2*. Madrid, Alfaguara, 1994.

No solamente mías:
Las he tomado como he tomado el agua.
Como tomé la leche de otro pecho.
Vinieron de otras bocas
Y aprenderlas fue un modo
de aprender a pisar, a sostenerse.”¹²

Desde el principio de los tiempos la narración de hechos estuvo presente, generó convocatoria, re-uniión, placer. Podríamos pensar en el juglar, en los trovadores. Más lejos en tiempos primigenios, imaginar un fuego central y una historia revelando hechos increíbles, necesarios, presentidos o inimaginables. María Teresa Andruetto señala al respecto:

[...] entre los africanos, cuando un narrador llega al final de un cuento, pone su palma en el suelo y dice: aquí dejo mi historia para que otro la lleve. Cada final es un comienzo, una historia que nace otra vez, un nuevo libro. Así se abrazan quien habla y quien escucha, en un juego que siempre recomienza y que tiene como principio conductor, el deseo de encontrarnos alguna vez completos en las palabras que leemos o escribimos (agrego, narramos), encontrar eso que somos y que con palabras se construye. Para escribir (leer, narrar) una y otra vez lo que nos falta, la escritura (la lectura, la narración) nos conduce a través del lenguaje, como si el lenguaje fuera –lo es– un camino que nos llevará a nosotros mismos”.¹³

En definitiva, la lectura, la escucha, la observación y la recuperación de la propia historia son componentes que, conjugados de una u otra forma, un mediador de lectura deberá atender para instalar una situación de enseñanza a partir de la narración.

¹² Maia, Circe, *El puente*. Montevideo, Siete Poemas Hispanoamericanos, 1970.

¹³ Andruetto, María Teresa, “Pasajero en tránsito”, ponencia presentada en el *1º Congreso internacional de Literatura infantil y juvenil* (Ce.Pro.Pa.LIJ). Río Negro, Universidad Nacional del Comahue, 2001.

La narración oral en la escuela

Para poder narrar será imprescindible leer cantidad y calidad para luego seleccionar, elegir de acuerdo con los interlocutores que tendrá esa narración: docentes, alumnos, padres. La narración genera idas y vueltas entre oralidad-lectura-escritura favoreciendo una riqueza de vocabulario y una conciencia de traducción de lenguajes y formas expresivas de la lengua.

Además, la narración oral provoca nuevas lecturas, desarrolla diferentes puntos de vista. Invita al diálogo, agudiza capacidades de escucha, percepción y observación. Propone poner el cuerpo a la palabra: emoción, afectividad, expresividad, subjetividad al servicio de la comunicación.

En otro orden, posibilita intercambios creativos y expresivos entre los integrantes de la comunidad escolar: alumnos, docentes, padres. Abre instancias de debate y manifestación de pensamiento crítico. Moviliza, desestructura el mundo de su emisor y de su receptor. Porque promueve la creatividad y la imaginación comprometiendo una participación integral que implica a los interlocutores por igual: sus cuerpos, afectos, inteligencias, contextos y la historia vital de cada uno.

La lectura con ciegos congénitos

En este apartado, se expondrán algunas reflexiones y líneas de trabajo posibles para abordar la lectura con niños ciegos congénitos. Una de las dificultades consiste en una imposibilidad de disociar la idea de lectura de la imagen mental de las letras agrupándose de una u otra manera, formando palabras, párrafos, páginas, libros.

¿Estos sujetos cómo representan mentalmente ese mundo escrito de textos que se ven?

Las personas ciegas congénitas, es decir, que carecen de visión desde el nacimiento, cuando son niños, atraviesan un proceso de educación que les permitirá a lo largo de los años de su vida integrarse al mundo familiar, escolar, social y laboral; desempeñándose con autonomía y eficacia en las distintas circunstancias que deban transitar. Para ello, los profesionales que intervienen en la educación de estos niños deben reflexionar acerca de cómo construyen sus alumnos el pensamiento de la lengua escrita.

En los primeros años en torno a su familia, al niño ciego le bastará con la palabra hablada al igual que los niños que ven. Pero si no media la intervención de un adulto que lo introduzca al nuevo mundo de la lengua escrita, desconocerá su importancia y necesidad de uso.

A medida que pasa el tiempo, acercándose a la etapa del preescolar, el niño que ve comienza a diferenciar los dibujos, las letras y los números; pasando a tener un valor en sí mismas y un valor socio-comunicativo, extendido en todos los ámbitos por donde este se encuentre (carteles, publicidades, televisión, computadoras, libros de cuentos, diarios, revistas, etcétera).

En este momento es cuando los maestros especiales comienzan su tarea como mediadores para acercarle al niño ciego la posibilidad de encontrarse con la lengua escrita; pero de manera adaptada, de letras en tinta que se pueden ver, a letras en relieve que se pueden tocar: el braille.

Este sistema de lectura y escritura para ciegos fue creado en 1825 por Luis Braille, un francés ciego que mediante la combinación de seis puntos en relieve, logró la representación de todas las letras, los números, los signos de puntuación y expresión, los signos matemáticos, la musicografía, la simbología científica, etc., e incluso dejó combinaciones libres para ser utilizadas en el futuro si así fuera necesario, como por ejemplo el signo @, que Luis Braille no hubiera podido prever.

Es necesario recordar que este sistema permitió a las personas ciegas acceder a la educación, a la información y a la cultura, que hasta ese entonces les eran vedadas. Por ello, se le atribuye al sistema braille el gran hito en pos de la educación y rehabilitación de las personas con discapacidad visual; permitiéndoles mayor autonomía, igualdad de oportunidades e integración al mundo de las personas que ven. Antes de la creación de este sistema las personas ciegas estaban destinadas al analfabetismo, tras su invención, estas personas pueden terminar carreras, ser profesionales, desenvolverse como ciudadanos.

Desde el jardín de infantes, con los niños y sus familias, es necesario comenzar a representar en braille aquellas cosas que le son significativas al niño ciego y procurar que se encuentre con ellas para que comience a darse cuenta de que, además de un mundo de objetos concretos en tres dimensiones y de un mundo de palabras habladas, existe un mundo representado de palabras escritas en braille. En la actualidad, además del sistema básico de escritura en braille, que utiliza pizarra y punzón, existen máquinas de escribir e impresoras en este sistema. Esto ha hecho posible que las obras más valiosas de la literatura universal y otras obras, por ejemplo, libros técnicos se hayan transcritos a este código.

Alfabetización inicial

Los niños realizarán con su docente prácticas de lectura y escritura en braille de los nombres de las marcas en los envases de las golosinas y gaseosas preferidas; el nombre de la calle y el número en la puerta de su casa. Se intercalarán hojas impresas de noticias en braille en el diario que la familia lee; se promoverá la colocación de su nombre en la puerta del cuarto y la exploración de la letra con la que comienza. En la escuela se pueden marcar los salones, utilizar el calendario y los percheros con nombre, entre otras posibilidades que permiten a estos alumnos una infinidad de situaciones cotidianas que le den cuenta de la existencia de un mundo escrito y su utilidad.

Es importante hacer notar, aunque sea someramente, que tanto el juguete y el juego como el libro y el ritual de la lectura son elementos que favorecen la inclusión de un niño ciego en su ambiente familiar, escolar y social. Como maestros, es preciso elaborar las adaptaciones necesarias para que los niños aprendan a leer y creen la biblioteca tanto en la escuela como en su casa.

Para ello, una manera de acercar a las familias e interiorizarlas sobre el sistema que utilizarán sus hijos para acceder a la lectura y a la escritura, es invitándolas a participar de proyectos y talleres en los cuales, por un lado, se revaloricen y promuevan los espacios de lectura y, por otro, comprendan la importancia de ir formándose en el arte de elaborar material adaptado para los niños. La realización de libros de cuentos en los que las familias se involucren, encuentren un sentido para acercarse a la lectura y participen y fortalezcan el proceso de descubrimiento de la aventura de leer de sus hijos, es de gran valor en las historias lectoras, en la vida de cada niño, joven o adulto ciego.

Al igual que todos los libros para niños, estos libros particulares también deberán ser duraderos, resistentes y, por sobre todas las cosas, atractivos. Debemos tener en cuenta las características particulares que se presentan en la vía de acceso a los textos en los niños ciegos, es decir, el tacto y, por ende, las peculiaridades de las habilidades táctiles, y analizar los distintos recursos que les permiten acceder a los libros.

Con los cambios

de perspectivas y enfoques

desde dónde *mirar* la

historia elegida para contar,

se enriquece el universo

que ofrece el relato.

El leer con las manos –el braille es un sistema en relieve– necesita del entrenamiento del tacto para que se adquiera fluidez en la lectura mediante la yema de los dedos, desarrollando al máximo las habilidades y destrezas del sistema háptico. El maestro especial debe desplegar toda una gama de recursos para desarrollar al máximo esta aptitud y promover la optimización del canal de acceso por antonomasia: el tacto activo, el ya mencionado sistema háptico.

El libro es el portador de textos por excelencia, por ello es necesario tener una dedicada atención a la ilustración de los mismos, aunar criterios para la elaboración de libros de cuentos en forma artesanal: formatos, modos de ilustración, selección de los materiales más adecuados.

Puesto que se trata de niños ciegos, la ilustración deberá ser lo más cercana a la realidad posible, por medio de objetos de tres dimensiones, móviles para permitir la maniobra de manipulación por parte de ellos. Resulta necesario estar atentos en el momento de elegir de qué modo ilustrar los textos, porque si el texto refiere a pájaros, quizás la primera solución que se intente para representar esa imagen sea recortar una silueta del perfil de un pájaro en un papel texturado (por ejemplo, papel felpa).

Los niños ciegos congénitos no poseen las nociones de profundidad, perspectiva, perfil, etc., que se presentan en las imágenes en el plano. Los pájaros no son ni planos ni de felpa. Tal vez lo más relevante para el niño sea, por ejemplo, colocar una pluma de verdad, que represente el plumaje del ave, algo que efectivamente es un atributo de los pájaros.

Cuando se trata de ilustrar un árbol no se debería hacer, por ejemplo, el tronco de cartón corrugado y la copa de bolitas de papel crepé. Los árboles no son eso. Es más, suele ocurrir que luego, esos mismos materiales se utilicen para representar otras cosas. El niño creará que todo lo que toque de cartón corrugado será tronco de árbol, y lo de papel felpa, pájaros.

Para representar árbol, lo mejor será un trozo de corteza o ramitas y hojas secas, y mejor aún, que el mismo niño tenga la oportunidad de recolectar en la plaza estos elementos mientras conoce los árboles. En cierta forma, esto generaría una aproximación más real a determinados objetos.

Con respecto a las texturas que se le ofrecen al niño ciego, hay que ser cuidadosos en no presentarle aquellas que resulten agresivas al tacto y desagradables, por ejemplo: lijas, elementos filosos o punzantes (un sobrerrelieve en metales que puedan quebrarse, por ejemplo un rallador, cáscara de huevo craquelada). De este modo se evitarán, por un lado, la exacerbación irritante de la percepción táctil y, por otro, se promoverá la preservación del canal de ingreso de la información, que en el caso de estos niños son, esencialmente, sus manos. Si se ofrecen texturas que resulten desagradables al niño, el resultado será que este rechace el contacto y se niegue a explorar en forma sistemática.

También con los juguetes de cotillón hay que tener suma precaución. Si bien son una solución rápida, se puede interferir, retrasar o impedir una situación de aprendizaje. El cotillón, en general, es de material plástico, tanto un elefante como una taza o un auto tienen una superficie similar y, además, no suelen tener entre sí una relación equitativa de tamaño con la realidad. Por lo tanto, un niño puede establecer la relación que el elefante, la taza y el auto son del mismo material plástico y de tamaños similares. En verdad, hay muchos objetos que, por diversas razones, no pueden representarse tan fácilmente: por su tamaño, su peligrosidad, la imposibilidad de obtenerlos.

Lo más importante, entonces, sería elegir alguna característica relevante del objeto (podría ser el pelaje, la temperatura) o la comparación con un objeto conocido: "el tigre tiene las características del gato pero su tamaño es tan largo como esta mesa", por ejemplo.

Nuevas representaciones

A medida que el niño obtiene cada vez más información del medio que lo rodea, se pueden convenir con él representaciones más abstractas, acordando que cada vez que aparezcan ciertas formas o texturas, se hará referencia a ciertos elementos de la realidad: si aprendió cómo es un pez real, podrá representárselo en forma plana, con una silueta sencilla de perfil, texturado con lentejuelas para simular las escamas. Entonces, si siempre pez aparece de esta manera que se acordó con anterioridad, el niño la reconocerá e interpretará pez.

Cuando el niño crece y avanza en su etapa escolar, disminuyen la cantidad de ilustraciones en los libros. Y una vez que accede a la lectura y la escritura, bastará con la palabra para evocar los objetos y los lugares. Es fundamental posibilitar la generalización y la transferencia de los conceptos aprendidos. Cuánta más variedad de mesas (redondas, cuadradas, de tres patas, de madera, de vidrio, bajas, etc.) o cuántas más clases de peces conozca, por ejemplo, contará con más recursos para interpretar el mundo.

Por eso es muy importante que en el proceso de educación de los niños ciegos se promuevan la mayor cantidad de experiencias de lectura en situación real, conocer las cosas y los lugares, vivenciándolos.

Los docentes debemos mediar para acercar el mundo a los alumnos, para que lo exploren y lo puedan aprehender de la mejor manera. De esa forma podrán construir una imagen del mundo lo más real posible y evitar las construcciones vacías, huecas, o las falsas nociones en las que suelen caer por carecer de información concreta, y a causa de experiencias limitadas de interacción con el mundo real. Así, se podrá evitar una de las estereotipias más frecuentes en las personas ciegas: el verbalismo, es decir, al desarrollo de una verborragia *carente de contenido* por no haberse construido sentido sobre lo que se dice.

Otro punto para tener en cuenta es la importancia del lenguaje visual y gestual en la formación de los alumnos, en especial de las personas ciegas congénitas. Hay situaciones que son cotidianas, pero que en el caso del niño ciego, tal como en el caso de los niños que sí ven, requieren la intervención de un facilitador, un mediador que produzca un encuentro con la lectura. La información que llega a través de las imágenes y los gestos de uso más frecuente debe ser conocida por estos niños. Esto promueve que tengan una intervención social más natural, disminuyendo así las desventajas del no ver.

El conocimiento de los colores, es decir, tener información respecto de lo que los colores representan (bandera celeste y blanca, rojo como señal de peligro, cabellos castaños), de signos y símbolos universales (cruz cristiana, cruz svástica, símbolo de la paz) y de uso convencional que cotidianamente utilizamos favorecen la inclusión. Además, les permitirá a las personas con discapacidad visual interpretar en forma adecuada los textos cuando en alguna de estas informaciones aparezca ("se hincó ante la cruz", "y la luz roja, detuvo el tránsito"). Esta información que hará que los niños ciegos digan, por ejemplo, a la manera de José, un niño ciego de 7 años: "rojo como la camiseta de Independiente, seño" o, como agregó Faustina, una adolescente: "rojo como las rosas rojas de la pasión".

Asimismo, el conocimiento de los gestos más frecuentes que otros niños aprenden por imitación visual, a los niños ciegos es importante enseñárselos para aumentar las posibilidades de comunicación, expresión e intercambio en diferentes lenguajes. El simple gesto de afirmación o negación moviendo la cabeza, el "no sé", "qué me importa" con los hombros, o el saludo de "adiós" agitando la mano son expresiones que el niño ciego congénito desconoce y que, si no media la intervención de una persona que se detenga a enseñar este gesto mínimo, el niño carecerá de la posibilidad de expresarse en forma gestual y, en este sentido, no será consecuencia de su limitación visual sino de no contar con la información necesaria.

En cuanto a la lectura propiamente dicha, a la *lectio* que cada persona realiza en ese proceso personal e intransferible que se produce entre el libro y el lector, podemos decir que no hay diferencias entre las personas que ven y las que no. Sí existe la realidad de que no se cuenta con todos los libros que uno desearía leer al alcance de la mano, como en una librería comercial, de libros impresos en tinta. La búsqueda es quizás un poco más dificultosa, ardua y larga, pero no imposible.

Aquí los mediadores de lectura tienen mucho que hacer. El recorrido lector que cada uno hace permite ampliar la información, conocer e imaginar otros mundos, nuevos horizontes. Y toda esta información adecuadamente utilizada, produce intervenciones precisas, acordes con el desenvolvimiento de la vida en sociedad. Por ejemplo, dada la escena en que una mujer pierda un zapato al tropezar y otra le diga: “— ¡Andás perdiendo el zapatito! ¿No será que estás buscando a tu príncipe?” (haciendo obvia referencia al cuento “La Cenicienta”).

Otro ejemplo, para un viaje en tren, el grupo de pasajeros decide que el punto de encuentro sea el andén 9 de la Estación Terminal de Ferrocarril. Una adolescente ciega comenta: “— ¡Qué lástima! ¡Pensé que nos íbamos a encontrar en el andén 9 y $\frac{3}{4}$!” (refiriéndose al andén mágico que se menciona en la saga de libros de Harry Potter).

En síntesis, los maestros especiales trabajan la importancia de promover la lectura en los alumnos, teniendo en cuenta las particularidades técnicas para acceder a ella (con el sistema braille o los recursos en audio), de cómo ir incorporando la lectura de esparcimiento como un hecho natural y necesario en la vida de los alumnos. Todo esto aún con las dificultades de tiempo y de oportunidades que tienen para encontrar el espacio ante la enorme cantidad de horas que dedican a realizar las tareas diarias de su educación y/o rehabilitación.

Se trata de recuperar y valorar el inmenso material que se encuentra guardado en los libros cuyo descubrimiento proporciona a las personas ciegas utilizar esa

información para relacionarse de manera más natural y con precisión en las intervenciones que realice con su grupo de pares.

Por ello es necesario comprender que, además de la palabra escrita, existe un abanico muy amplio de posibilidades de intervenciones que se pueden realizar en nuestro rol de mediadores, facilitar los accesos, las adaptaciones y los espacios necesarios para brindar la posibilidad de que todas las personas, independientemente de sus condiciones y/o características particulares, puedan leer. Escuchar una narración, un cuento o una novela que alguien lee; disfrutar del canto y la música o de la representación de una obra teatral; o muchas propuestas que podemos ofertar para promover el gusto por leer, de disfrutar de ese instante de gozo ya sea en soledad o compartiendo ese momento en compañía de otros.

También sería favorable que los maestros especiales tengan un fichero de recursos para poder brindar siempre información útil acerca de instituciones y los servicios que prestan, tanto en material impreso en Braille o grabados en audio (editoras, bibliotecas, centro de copistas, lectores voluntarios, sitios en Internet) sea en el ámbito municipal, provincial, nacional o internacional, oficial o privado.

En este sentido, tiene importancia la mediación del maestro especial que procure generar el deseo de

En los niños ciegos se trata

de evitar una estereotipia

frecuente: el verbalismo,

que es el desarrollo de

una verborragia

carente de contenido.

la lectura gozosa, de esa experiencia única, íntima e intransferible: abrir un libro es abrir una ventana a muchos mundos. Incluso las personas que tienen dificultades para el acceso a la lectura, aquellos que ven limitada la posibilidad de poder hacer su propia lectura íntima, tienen derecho a leer. Además de leer para adquirir conocimientos, de leer para recrear el mundo, leer por placer es un derecho que también tienen las personas con discapacidad visual.

La institución lee

Cada una de las situaciones a las que nos hemos referido cobra mayor fuerza cuando la lectura constituye parte de un proyecto institucional. Para esto es muy importante el compromiso que cada establecimiento educativo asuma en relación con la formación de lectores. Integrar parte de un equipo le permite a cada integrante crecer como persona y como profesional y, al mismo tiempo, intercambiar con pares sus dudas y sus certezas. Esto hará posible que los docentes:

- conozcan los itinerarios lectores de sus alumnos con otros docentes y consulten con otros colegas acerca de las preferencias del grupo a cargo;
- elijan textos diferentes de los que ya ha leído el grupo de estudiantes que tiene a su cargo. A veces ocurre que el mismo grupo lee el mismo texto en años diferentes porque los docentes eligen los mismos textos;
- intercambien información acerca de nuevos títulos, que enriquezca la elección de textos y compartan sugerencias de lecturas.

Un docente no debe ser una isla limitada por cuatro paredes, sino parte de un continente que construye su identidad sobre la base de acuerdos de los que todos son partícipes. Esto genera más fuerza y produce mayor efectividad de los objetivos.

Básicamente, la formación de lectores no está reducida solo al docente de lengua, ya que todas las disciplinas recurren a la lectura y escritura. Por lo tanto, es necesario recordar que los contenidos disciplinares no se aprenden por *generación espontánea*, sino a partir de una práctica de lectura.

Por otra parte, en relación con la lectura de literatura, es sumamente valioso para los alumnos, en el camino de su formación como lectores, que un docente de otra área, como por ejemplo Matemática o Ciencias Naturales o Sociales, Educación Física o Química, comente a sus estudiantes qué libro está leyendo, cuál fue el que más le impresionó en su vida o cuál es su favorito, por ejemplo. De esa manera, dan cuenta de su ser como lectores, de que la lectura forma parte de lo cotidiano y de que leer no es una práctica escolar.

La biblioteca, el bibliotecario y los lectores

Uno de los principales desafíos para un mediador de lectura radica en *convertir* a la escuela en un espacio amable para la formación de lectores. Quizás el espacio institucional por excelencia para hacerlo, sea la biblioteca escolar. Por esta razón, proponemos algunas reflexiones para vincular ciertos espacios que buscan promover la lectura con los sujetos destinatarios de sus acciones. Si bien el inicio del hábito lector se produce durante los primeros años de vida, favorecido por la ensoñación de las canciones de cuna y la magia de los cuentos narrados o leídos a la hora de dormir, o las historias escuchadas en reuniones familiares, sabemos que muchos de los alumnos de nuestras escuelas pertenecen a familias que han perdido estos espacios, por lo tanto, insistimos en que es un deber irrenunciable de la escuela brindarles oportunidades para acercarse a los libros, conocer, disfrutar, *contagiar* y *contagiarse* el placer por la lectura.

El ámbito de la biblioteca puede convertirse en un espacio *desescolarizado* para provocar los primeros encuentros entre libros y lectores, y el bibliotecario es un

mediador necesario para que esos encuentros sean el inicio de un contacto permanente con la lectura. Las bibliotecas y sus estanterías deben necesariamente estar abiertas a los lectores. No podemos invitar a leer, *convidar lecturas* y luego restringir el acceso al objeto de la invitación. Es primordial crear un ambiente atractivo, cálido que despierte deseos de permanecer en la biblioteca, y un bibliotecario tiene que tener presente que no son necesarios grandes recursos para ello.

Durante muchos años la escuela depositó en el bibliotecario, a través de *La hora del cuento*, la responsabilidad de promover el gusto por la lectura. Esto generó diversas respuestas: por un lado, bibliotecarios que *solamente leían cuentos* o, por el otro, bibliotecarios que como reacción a esa demanda tan monumental se escudaron en su función de *custodios y guardianes prestadores de libros*. En general, esta hora de biblioteca se planificaba solamente desde la biblioteca y, en ocasiones, desconocían las propuestas didácticas del docente y los objetivos institucionales.

La soledad de la tarea, las dificultades que ha ido planteando una empresa de tal envergadura y la falta de lineamientos claros, convirtieron ese espacio en algo rutinario, descontextualizado y librado a las posibilidades individuales del profesional a cargo de la biblioteca. También, durante muchos años, nos contagiamos de diversas concepciones de la enseñanza de la *lengua* que, subestimando las posibilidades de crecimiento que brinda la lectura de literatura, la convirtieron en una excusa válida para la enseñanza de la gramática o la ortografía, y/o para *controlar* lo que *entendían* nuestros alumnos cuando leían, atándonos a actividades o cuestionarios para ese ejercicio o ese control.

El bibliotecario como docente

En la actualidad, sabemos que la enseñanza y el aprendizaje son procesos muy complejos que no pueden caer en manos de un único responsable, cada vez es

más necesaria la conformación de equipos de trabajo interdisciplinarios, pues ya no podemos pensar en un bibliotecario aislado como *responsable* de la formación lectora de los alumnos.

La lectura no puede ser un tema solo del bibliotecario, la lectura es un tema de todos los docentes y no docentes que tienen contacto con los estudiantes. Es necesario que el bibliotecario participe como un docente más en la formulación del proyecto institucional, en las planificaciones de los docentes, como un profesional que tiene saberes que aportar.

Además de los técnicos específicos, del ordenamiento y la gestión de la información que tienen los bibliotecarios, los bibliotecarios saben de lectores y de libros. Esto debe posicionarlos, por ejemplo, como los *referentes* de consulta ante cualquier selección de textos tanto de estudio como literarios.

Cuando hablamos de selección de textos debemos tener en cuenta, entre otras cuestiones, que con un cálculo muy optimista y conociendo que nuestros alumnos asisten a la escuela unas 36 semanas al año, si leyeran un texto por semana, a lo largo de los 14 años de escolaridad obligatoria, en la provincia de Buenos Aires, al finalizar habrán leído 504 textos en total.

Esto señala la importancia de realizar un trabajo profundo, conciente y responsable cuando acercamos un texto a nuestros alumnos. La selección de textos es ideológica y responde a las concepciones de alumno, enseñanza y aprendizaje, de ciudadano y, en definitiva, de sociedad que deseamos para nuestro país.

Reiteramos que la formación del lector es un proceso continuo que se inicia en los primeros años y sigue durante toda la vida; como profesionales debemos acompañar ese proceso ofreciendo oportunidades para su crecimiento. Estas oportunidades que se brindan desde la escuela, como toda propuesta didáctica deben

ser planificadas teniendo en cuenta fundamentalmente a los destinatarios, sus intereses, sus conocimientos previos y sus historias lectoras. No se trata de atarse a clasificaciones por edades, sino de tener en cuenta el recorrido que tuvieron oportunidad de hacer esos lectores que tengamos frente a nosotros.

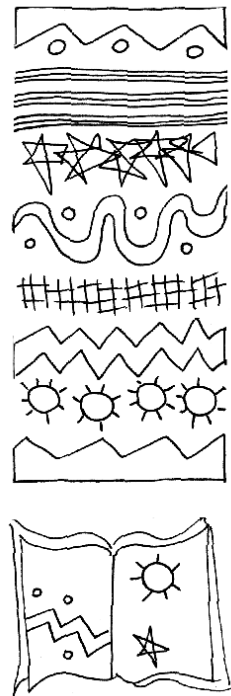
Debemos tener previsto el *crecimiento* del lector, no se trata solamente de leer *libros de terror*, porque “eso es lo que les gusta a los alumnos de 5º”. Como lectores más entrenados, debemos acercar otros textos que puedan ampliar el gusto de nuestros alumnos, no se puede desear, amar o leer lo que no se conoce, y es responsabilidad de los adultos hacer conocer la buena literatura, los buenos textos.

Para esto debemos tener presente que *nadie contagia lo que no tiene*, si nosotros no amamos la lectura, si no robamos tiempos a nuestro sueño, a las múltiples actividades que realizamos todos los días para avanzar en la lectura de *ese libro* que nos tiene atrapados, para demorarnos en esas páginas que insistimos en volver a leer, o simplemente para terminar rápidamente y pasar al próximo, no podremos transmitir el placer por la lectura.

Los buenos libros son caminos, llaves que nos abren puertas de otros textos como señala Carlos Silveyra: “[...] no conozco ningún caso de un buen lector-productor de ficción que no comprenda lo que lee, a menos que los textos no ficcionales no estén bien estructurados o planteen temáticas totalmente ajenas a la niñez. Porque, digámoslo una vez más, son los textos interesantes los que forman lectores porque dan deseos de leer otros textos”.¹³ Los buenos autores *fabrican lectores*, ya que producen la necesidad de seguir leyendo, el deseo de que el libro termine para saber cómo finaliza, pero también las ganas de que continúe para no tener que despedirse de sus personajes. Libros que llevan a otros libros.

¹³ Silveyra, Carlos. “Marcas de las primeras lecturas”, en *Jornadas para Docentes y Bibliotecarios “Los libros no muerden”* en la 16ª Feria del Libro Infantil y Juvenil. Buenos Aires, julio de 2005.

2. LA LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS



2. LA LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS

Si un libro no les gusta, déjenlo.

La lectura debe ser una forma de la felicidad.

Jorge Luis Borges

Dada su constitución polifacética, la literatura satisface a lectores con diversos intereses y formaciones diferentes. Por este motivo, resulta importante poner al alcance de los estudiantes una gran variedad de textos literarios y darles la posibilidad de que cada uno encuentre *su literatura*. En este sentido, para que cada estudiante pueda optar, es imprescindible que los docentes les acerquen textos de distintas características y escritos en diferentes momentos históricos: no se puede elegir lo que no se conoce.

Si retomamos lo que hemos denominado *modos de leer*, ¿qué tipo de lectura se practica con los *textos literarios*, en el *ámbito educativo*?

Claro está que la literatura es un buen vehículo (aunque no solamente) para una lectura de *esparcimiento*. Si aceptamos que la literatura son los textos que cada lector considera que valen la pena ser leídos, y ayudamos a que cada alumno se zambulla en el vasto mundo literario para encontrarla, el proceso de lectura será, entre otras cosas, un entretenimiento. Algunos elegirán novelas que narren aventuras en tiempos remotos, otros que cuenten historias de amor, otros se inclinarán por la poesía que presenten figuras retóricas.

Se trata de proponer una lectura que, como hemos dicho, despierte el interés por el acto de leer. Este tipo de lectura deberá ser lo más lejana posible a la idea de *leer por obligación*. Es mejor *seducir* que obligar. Cuanto más compartida y socializada es la lectura en un aula, menos hay que recurrir a la prescripción. Por otra parte, pueden negociarse los límites, plantear acuerdos con los alumnos, proponer la lectura de un libro de la biblioteca, que incluso pueden devolver sin haber terminado de leer, pero habiéndole dado al libro la oportunidad, haber leído al menos determinado número de páginas para decidir si continuar o no.

Los libros merecen esa ocasión de demostrar si pueden llegar a agradar a quien inicia su lectura. Podemos afirmar que hay autores de cuyas obras hay que pasar las primeras cincuenta páginas, tras las cuales, su lectura se torna irrenunciable, imprescindible. Esto que Daniel Pennac denomina “el derecho a no terminar un libro”,¹ derecho que ejerceremos como lectores en la vida cotidiana, dueños de nuestras decisiones sobre qué nos gusta y qué no. Al menos en ese momento de nuestras vidas, según los recorridos lectores que tengamos.

Para dar un ejemplo, podríamos mencionar a escritores magníficos como Julio Cortázar, Jorge Luis Borges, Bioy Casares, J. R. Tolkien, entre cientos de escritores a los que se llega con una historia lectora, no es conveniente imponerlos a quienes no tengan un itinerario lector que les permita acceder con gusto a sus obras. De hacerlo estaríamos formando no lectores, que cumplirán con lo que sienten a la tarea escolar de leer un cuento de Borges, por ejemplo, pero que no querrán volver a leer a este autor que connotarán como ejercicio obligatorio.

No obstante, esto no es todo. A un cuento o una novela puede aplicarse una lectura de *esparcimiento* y también una lectura *reflexiva y crítica*.² En este sentido, consideramos que

¹ Pennac, Daniel, *Como una novela*. Bogotá, Norma, 2004.

² Como hemos dicho, en el ámbito escolar se suele aplicar también una lectura extractiva de datos.

si se reflexiona sobre lo leído, se aprende más. Pero, ¿qué se aprende? Teresa Colomer establece una diferencia entre la *enseñanza* de la literatura y la *educación literaria*.³ Sostiene que el concepto de *enseñanza* pone el acento en la acción del docente y se relaciona con la concepción tradicional de *traspaso de saberes*. En cambio, referirse a *educación literaria* es centrarse en la formación de lectores competentes para abordar textos, y no en la transmisión y la adquisición de conocimientos como un valor en sí mismo. “La educación literaria se propone esencialmente que un lector sepa cómo se ha de construir el significado de lo que lee según las instrucciones ofrecidas por el texto.”⁴

La *enseñanza de la literatura* se basa en la transmisión de saberes referidos tanto al funcionamiento interno del texto, como a los relacionados con otras disciplinas. En este sentido, resulta inútil exigir a los estudiantes la posesión de conocimientos como un valor en sí. Esto sería, a modo de ejemplo, exigirles que aprendan la biografía del autor de una novela, las características del movimiento artístico al que pertenece un cuento, etc. Para que este tipo de información tenga sentido es necesario que esté al servicio de la comprensión del texto. En este sentido, según Colomer:

“¿Cómo entender un poema del exilio sin saber de la existencia de una guerra civil? ¿O cómo no va a mejorar la comprensión de las obras de Jane Austen si se informa sobre los problemas económicos de la pequeña nobleza inglesa de la época? Este es el sentido más auténtico de la necesidad de información sobre el contexto de las obras. Los alumnos pueden entenderlo si les hemos demostrado que ello es útil, si han sentido la necesidad de preguntar y saber. Una necesidad que forma parte de la curiosidad innata de los humanos y que la escuela debe aprender a gestionar.”⁵

³ Colomer, Teresa, en *El monitor de la educación*, año 2 nº 4. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, noviembre de 2000.

⁴ *Ibidem*.

⁵ Colomer, Teresa, “¿Qué significa progresar en competencia literaria?”, en *Textos e Contexto*. Buenos Aires, Lectura y Vida, 2002, p.21.

En la misma dirección, que los alumnos reconozcan los recursos estilísticos (metáforas, metonimias, paralelismos) presentes en un poema carece de todo valor, si no se advierte cómo funcionan, por qué están en ese poema en el contexto de una propuesta interpretativa. Esto es advertir por qué esas figuras retóricas son relevantes en la construcción de sentido del texto.

Muchas veces, en el ámbito escolar se realiza un pasaje directo y, generalmente, mediante aplicaciones automatizadas de esos saberes. De manera contraria, la práctica de una lectura reflexiva y crítica, en el marco de la *educación literaria*, no se relaciona con el traspaso de determinados saberes de especialistas a lectores que no lo son. En verdad, los docentes tenemos el rol de tomar decisiones didácticas respecto de qué contenidos, de los ofrecidos por la teoría, resultan necesarios para ayudar a la escuela en su objetivo final de formar “lectores conscientes”. El problema es que el sistema educativo siempre tiende a la reproducción de esquemas establecidos, sucumbe a la tentación de enseñar lo que se sabe, sin considerar su reconversión en lo que puede ser útil y necesario para lo que se desea conseguir.

La educación literaria

La práctica de los diferentes tipos de lectura, aplicada a textos literarios, posibilita la construcción de lectores, siempre que se realice en el marco de la denominada *educación literaria*. En efecto, esto se logra con una práctica docente que promueva hábitos de lectura de manera flexible y abierta. Para una práctica de lectura de esparcimiento es imprescindible que cada docente acerque cuentos, novelas, poesías de diversas índoles. Para una práctica de lectura reflexiva y crítica, se requiere que los docentes acepten las lecturas que los estudiantes proponen y evite imponer las llamadas *verdaderas lecturas*. Estas suelen ser lecturas legitimadas como producto de saberes especializados que no tienen por qué coincidir con la de los lectores jóvenes.

Es más, no se trata de ignorarlas, sino de permitir su cuestionamiento como parte de un ejercicio crítico. De lo contrario, los docentes pueden constituirse en meros reproductores de contenidos convertidos en *recetas* inútiles que los estudiantes deberán repetir. El ejercicio de lecturas que consiste en la aplicación de *recetas* no hace más que limitar y reducir la literatura a un mero juego aburrido de lecturas sin sentido. Para posibilitar un mayor acercamiento a la literatura por parte de los niños y jóvenes, es necesario no caer en la aplicación automatizada de fórmulas que fijan y cierran una lectura frente al fenómeno literario.

Es importante, entonces, recordar que existen diversos tipos de lectura y que distintos lectores enfrentados a un mismo texto producirán lecturas diferentes. Monopolizar la interpretación por parte del docente impide el ejercicio del razonamiento crítico por parte de los estudiantes. En el ámbito escolar, es necesario que el docente adopte una actitud de apertura, que no desdeñe dogmática y autoritariamente tanto las elecciones de textos como las lecturas que realizan los estudiantes, sino que las promueva mediante una lectura reflexiva y crítica de los textos.

La educación literaria constituye un espacio para la libre exploración de las múltiples lecturas y la superación de sistemas de reglas fijas. Entendida de esta manera, la lectura de textos literarios no solamente

**Para una práctica de
lectura de esparcimiento
es fundamental que cada
docente acerque cuentos,
novelas y poesías
de diversa índole.**

es una posible fuente de entretenimiento e información, sino que también constituye un aprendizaje interpretativo que puede ser transferido a otros textos, en diferentes contextos sociales.

Recordemos que la literatura también puede ser utilizada para enseñar nada, la literatura enseña por sí misma, desarrolla la práctica lectora. En este sentido es esencial tener en cuenta las intervenciones docentes que lleven a promover lecturas diversas, con diversos propósitos y que leer literatura no derive en ejercicios escolares (como es una práctica social, cuando un lector termina un cuento o una novela difícilmente haga un resumen de lo leído o se imponga una ilustración u otra manera de expresión que dé cuenta de lo comprendido).

Con respecto a los textos literarios es imprescindible abrir el canon, permitir que los estudiantes elijan sus propios textos, mediados por el docente, y formulen sus propias lecturas. En la medida que los niños y los jóvenes encuentren los textos que quieran leer, la lectura será una actividad de interés para ellos. Y, si los docentes aceptan las interpretaciones que los estudiantes producen, esa lectura tendrá un sentido aún mayor para ellos

La lectura de los clásicos

En el horizonte de las lecturas y en la memoria de la letra impresa o virtual, existe una experiencia inalterable en el proceso de la creación y la interpretación literaria: la vigencia de las obras clásicas.

La palabra “clásico” admite múltiples definiciones, y ni qué decir si nos referimos a los que denominamos libros clásicos. Según Italo Calvino: “[...] se llama clásicos a los libros que constituyen una riqueza para quienes los hayan leído y amado; pero constituyen una riqueza no menor para quien se reserva la suerte de leerlos por

primera vez en las mejores condiciones para saborearlos”.⁶ El mismo autor sostiene que un clásico es un libro que nunca termina de decir lo que tiene que decir, y que en cada lectura produce una experiencia incesante.⁷

Para Jorge Luis Borges los clásicos no se leen, siempre se releen, incluso para quienes nunca los han leído, ya que todos tenemos por anticipado una imagen de ellos, todos sabemos quiénes son Don Quijote de La Mancha, Hamlet o Martín Fierro.⁸ Un clásico es un libro potencialmente vivo, como un tesoro infinito que revive en cada lectura aportando nuevos significados ocultos que se incorporan a nuestra propia vida.

Por su parte, la especialista Ana María Machado, señala que “los clásicos son libros que ejercen una influencia particular ya sea cuando se imponen por inolvidables, ya sea cuando se esconden en los pliegues de la memoria, mimetizándose así como inconsciente colectivo o individual”.⁹

Por ello, es esencial que se presente esta literatura a los niños desde sus inicios como lectores, para que sean contagiados de un legado, transmitido no en vano, de generación en generación. Se trata de comenzar recorridos lectores que los vayan formando desde pequeños con la emoción estética que los clásicos despiertan.

Frente a los más ortodoxos especialistas que sostienen que la lectura de los textos íntegros no puede ser reemplazada por versiones, Ana María Machado argumenta que el primer contacto con un clásico en la infancia o la adolescencia, no tiene que ser necesariamente a través del original y que lo ideal es acercarse a esas obras desde una adaptación atractiva y, sobre todo, de calidad. Obviamente, para que esto sea en pos del objetivo que nos proponemos, será imprescindible contar además con la presencia física, la presentación y hasta la lectura de párrafos del

⁶ Calvino, Ítalo, *¿Por qué leer los clásicos?* Barcelona, Tusquets, 1992.

texto original, cuyo contacto es irremplazable. Los niños gozan con una historia bien contada, sin las sutilezas de estilo, ni los juegos literarios que disfrutaban los adultos. Estos contactos tempranos actúan a favor del acercamiento paulatino a las obras originales y completas a medida que transcurre el desarrollo de cada lector.

Por otra parte, es necesario considerar las historias lectoras de nuestros alumnos, en el caso de los adolescentes. En ciertas ocasiones, la escuela tiene la convicción de que si los alumnos de los últimos cursos no leen determinados clásicos, nunca lo harán en la vida, y correr el riesgo que, a causa de un contacto forzado, esa profecía se cumpla. Tener en cuenta el recorrido lector de los jóvenes permitirá al docente decidir si, por ejemplo, convendrá que determinado grupo de alumnos lea completo *Don Quijote de la Mancha*, o si será mejor leerles pasajes que los deleiten por presentar humor, ternura, emoción.

Quizá sean muchos quienes, tras la lectura o la escucha de fragmentos que disfrutaron vuelvan a la obra en algún tiempo, semanas, meses o tal vez después de muchos años, al verla quieran leerla porque, tal vez, querrán rememorar ese encuentro gratificante, porque sabrán que en ese libro suceden hechos magníficos. Entendemos que es mucho mejor ese criterio que el de una lectura obligada (que en varios casos no se realiza, pues sabemos de recursos que permiten obviar la lectura de los textos), que lleve a cerrar el libro definitivamente y nunca más se quiera volver a él y que su sola mención genere disgusto.

Cada docente tiene en sus manos esa responsabilidad insoslayable de abrir los libros, de ofrecer lo mejor de ellos, de ser mediadores que formen lectores, pero lectores de libros, no lectores escolares que salen de los distintos niveles educativos sintiendo que cumplieron con la parte de lectura que debían, como si la lectura fuera un acto escolar, una actividad ajena a ellos. Es preciso sembrar en cada situación didáctica de lectura las posibilidades culturales para construir un lector.

Resignificar los clásicos

Los clásicos se leen de distinto modo a lo largo del tiempo y a menudo la lista de los textos considerados clásicos cambia y se amplía: así en la antigüedad greco-latina o en el Renacimiento –caracterizadas por su fidelidad a los preceptos, que pensaban como normas de perfección– lo considerado clásico sería radicalmente distinto de lo que sería admitido como tal en el período barroco o en el romanticismo. No hay clásicos instantáneos y la posibilidad de que una obra se transforme en un clásico es fruto de numerosas lecturas e interpretaciones a lo largo de la historia.

Se consideran clásicas aquellas obras que van componiendo el proceso cultural de la humanidad, superando los límites de su propia época y situándose en una especie de atemporalidad que solo el ritual la lectura incesante rescata, y desde allí se proyectan como unidades abiertas a los lectores de todas las épocas. De este modo es que la obra clásica, procedente de una tradición, la trasciende para incluirse en esa tradición, que a lo largo de los siglos va atesorando formas de visión y comprensión del mundo. El carácter de permanencia y universalidad se manifiesta en actos como la lectura de descubrimiento, la función de la relectura, la resistencia al discurso crítico y a las bibliografías y la capacidad de seguir recorriendo las huellas creativas de los sucesivos lectores que descubren los hilos secretos de una trama cultural que permanece.¹⁰

La lectura de los clásicos en el aula es un proyecto no solo posible sino deseable. Y lo es porque, lejos de toda erudición, todos pueden alcanzar tempranamente ese ideal que Virginia Woolf llamó en dos de sus célebres colecciones de ensayos "*The common reader*", es decir, el lector común. Dice Woolf:

¹⁰ Navarro Durán, Rosa, *¿Por qué hay que leer los clásicos?* Barcelona, Ariel, 1996.

"[El lector común] lee para su propio placer antes que para impartir conocimiento o corregir las opiniones ajenas. Lo guía, sobre todo, un instinto para crear por sí mismo, alejado de toda fragmentación que pueda alcanzar, una especie de totalidad -el retrato de un hombre, el esbozo de una época, una teoría sobre el arte de escribir-. Mientras lee, nunca deja de reparar alguna desvencijada y ruinoso obra que le dará la satisfacción temporaria de asemejarse lo suficiente al objeto real para consentir el afecto, la risa y la disputa".¹¹

Ser el lector común que lee los clásicos –los antiguos, los modernos, los contemporáneos– es un ideal educativo y formativo al que deberíamos aspirar quienes trabajamos como mediadores de lectura.

El placer que brindan los clásicos

La lectura de los clásicos debe alejarse del concepto de obligatoriedad de la lectura y enfatizar su carácter placentero. El placer se vincula con criterios de expansión imaginaria, de bienestar y, al mismo tiempo, de cuestionamiento y de búsqueda. La lectura de los clásicos permite asimismo la identificación simpática con la experiencia evocada en los textos, lo que redundo en una ampliación dinámica de los valores personales y sociales que damos por supuestos. A continuación, mencionamos algunos conceptos orientadores.

Lectura e infancia

Un clásico tiene la posibilidad de volverse inolvidable, así como lo son las lecturas realizadas en la infancia. De todas las lecturas que hemos hecho a lo largo de

¹¹ Monteleone, Jorge, "Virginia Woolf y los lectores" en *Boletín de Reseñas Bibliográficas*, 5/6, Instituto de Literatura Hispanoamericana, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires, pp. 213-219.

nuestra vida, a las que se sumaban los relatos orales que nos transmitieran desde nuestra más lejana infancia, seguramente se nos han ido desvaneciendo detalles, hechos circunstanciales, nombres, fechas y hasta argumentos. Sin embargo, aquellos esquemas primordiales que sustentan el viaje de conocimiento, la búsqueda de un tesoro, el paraíso perdido; los paisajes simbólicos plenos de sugerencias; los personajes que se repartían entre héroes, heroínas, y oponentes, o seres mágicos provenientes de los bosques, las fuentes o las sombras; todo el mundo de aquellas lecturas ha quedado siempre latente en nuestra memoria. Ese es el efecto que debería provocar un clásico: reencontrarnos con la magia de la lectura infantil y la intensidad de esa experiencia.

Escrituras sobre escrituras

La crítica contemporánea y los escritores, al reflexionar sobre el acto narrativo, afirman que, en función de la intertextualidad, siempre se reescribe lo ya escrito, del mismo modo que en cada lectura se lee lo ya leído: “Palimpsestos” llama Umberto Eco a las novelas,¹² escrituras sobre escrituras. Es decir, que la interpretación no está dada por la cristalización de un sentido que pueda ser tomado como una verdad intemporal y objetiva, sino una afirmación de naturaleza histórica, determinada por un contexto que a su vez integra las interpretaciones anteriores. Es necesario que la

¹² Eco, Umberto, *Los límites de la interpretación*. Barcelona, Lumen, 1992.

Con respecto a los textos

literarios es necesario abrir

el canon, que los estudiantes

elijan sus propios textos

mediados por el docente.

lectura del texto clásico se abra a lo contemporáneo, del mismo modo que los textos contemporáneos nos remitirán siempre a los clásicos.

De este modo, la historia contada hace siglos se contextualiza en el presente de la lectura y aporta otros argumentos al argumento fundamental. El momento de la integración –la absorción de lo novedoso por la tradición– dependerá de la confirmación de su viabilidad en la experiencia áulica. Al no poder establecerse un cierre definitivo del sentido del texto, las interpretaciones se suceden históricamente pero, señala Eco, “hay grados de aceptabilidad de las interpretaciones” lo que admite denominarse como “grado de fecundidad”: pueden ser confrontadas con las tradiciones de las interpretaciones previas y expandir los límites de la lectura.¹³

Una experiencia desde la experiencia

Los docentes reflexionarán sobre esa posibilidad iluminadora que implica el descubrimiento de una nueva dimensión del mundo y modos de ver la realidad que inspira la lectura de un clásico. Nuestro propósito consiste en acercar los clásicos a los niños, jóvenes y adultos. O, mejor aún, adentrarnos en los clásicos junto con ellos desde nuestra propia experiencia. Se trata de plantearnos una tarea como mediadores de lectura de clásicos, en este caso, que tenga en cuenta aspectos como lo motivación a la lectura, la búsqueda de mundos desconocidos, el cultivo de la sensibilidad, el ejercicio de la crítica, el conocimiento de distintas formas de expresión mediante la palabra y la imagen y la integración de los valores culturales y personales.

Selección de textos

La selección de los clásicos deberá realizarse a partir de una opción clara y precisa que se abra hacia otras lecturas. Ese criterio acentuará menos los valores epocales que aquellos que pueden resonar en nuestro tiempo. La idea es constituir el clá-

¹³ Eco, Umberto, *Interpretación y sobre interpretación*. Barcelona, Lumen, 1995.

sico como nuestro contemporáneo. Todo texto deberá constituir para el docente en una elección que lo comprometa con la experiencia de la lectura, para transmitirla del modo más convincente.

Organización de corpus

La organización de conjuntos de textos permite iluminar unos con otros, volver más rica la interpretación y establecer líneas dinámicas de lectura. Este tipo de interrelaciones puede ser más amplio que el trabajo con los géneros –narrativa, poesía, teatro– ya que los temas se implican y determinan mutuamente. La proyección de este tipo de *corpus* puede ser de enorme riqueza y multiplicidad. Esto sin olvidar que la elaboración de un corpus no es fija ni definitiva ni permanente. Tampoco debe considerarse su utilización en distintos cursos ya que el hecho de cada grupo sea diferente requiere de esa mirada atenta del docente.

Los que siguen son simples orientaciones a manera de ejemplos de redes que podrían construirse, pero simplemente pretenden ser recorridos posibles. Las decisiones en la selección quedan en definitiva a cargo de cada docente que es quien en definitiva conoce a sus alumnos.

Corpus 1. Mitos del héroe

Mitos de la guerra de Troya: Homero, Ovidio, Virgilio, Eurípides y otros. Proyecciones de los héroes en el arte masivo, del cine al cómic. Reconocimiento del mito en clásicos contemporáneos: *Ulises*, de James Joyce.

Corpus 2. Tragedia griega

La trilogía de Sófocles *Edipo rey*, *Edipo en Colono*, *Antígona* y agregar una tragedia del mismo autor que corte la continuidad: *Electra*. Derivaciones de los mitos en reescrituras contemporáneas: *Antígona Vélez*, de Leopoldo Marechal.

Corpus 3. William Shakespeare

Las tragedias de Shakespeare: *Hamlet*, *Otelo*, y *Macbeth* y la serie de comedias *Sueño de una noche de verano*, *La fierecilla domada* y *La tempestad*. Proyecciones de los textos shakespearianos en el cine.

Corpus 4. Génesis del monstruo

Drácula de Bram Stoker, *El extraño caso del Dr. Jekyll y el Sr. Hyde* de Robert Louis Stevenson, *Frankenstein* de Mary Shelley, *Soy leyenda* de Richard Matheson, *Bestiario* de Julio Cortázar. La imaginaria del mundo de los dragones: *Bestiario*, *el libro de los seres que nunca existieron* de Alejandra Ramírez y Agustín Celis; *El mágico mundo de los dragones* de Máximo Morales y las ilustraciones de Fernando Molinari; *Mitos y leyendas de dragones* de Máximo Morales.

Corpus 5. El alien

El hombre ilustrado de Ray Bradbury, *La mente alien* de Philip K. Dick. "Un hecho curioso", de Roberto Fontanarrosa (en *Nada del otro mundo y otros cuentos*). *El eternauta* de Héctor G Oesterheld / Solano López. Seriales clásicos de ciencia ficción en diversas épocas de la historia televisiva: *Dimensión desconocida*, *Viaje a las estrellas*, *Expedientes X*.

Corpus 6. La niñez como mito

Peter Pan, de James Barrie. *Los juguetes duran todo el verano*, de Brian Aldiss y su versión cinematográfica: *Inteligencia artificial*, de Steven Spielberg.

Corpus 7. La poesía de la ciudad

"El hombre de la multitud", de Edgar Allan Poe en *Cuentos completos/1* traducción de Julio Cortázar. "Cuadros parisinos" (en *Las flores del mal*) y *El spleen de París*, de Charles Baudelaire. *Ciudad*, de Baldomero Fernández Moreno. *A la sombra de los barrios amados*, de Raúl González Tuñón. Proyección de las imágenes urbanas en la canción popular de Buenos Aires: el tango y el rock.

Corpus 8. El extraño

El hombre del subsuelo, de Fiodor Dostoievski. *La metamorfosis*, de Franz Kafka. *El extranjero*, de Albert Camus. *El túnel*, de Ernesto Sábato. "Tía Lila" de Daniel Moyano (en *El trino del diablo y otras modulaciones*) Manifestaciones de la diferencia en el rock contemporáneo: la psicodelia, el punk, el dark, la tribu urbana.

Corpus 9. Historias de amor

Romeo y Julieta, de William Shakespeare. *Werther*, de Johann Wolfgang Goethe. "La dama del perrito", de Antón Chejov en *El beso y otros cuentos*. "Un amor en la tormenta" en *Narrativa breve* de Sylvia Iparraguirre. "Ulrica" de Jorge Luis Borges en *El libro de arena*. El mundo del amor en el arte popular: el bolero, la telenovela.

Corpus 10. La utopía

Fragmentos de *Utopía*, de Tomás Moro. *El señor de las moscas* de William Golding; *La invención de Morel* de Adolfo Bioy Casares, "Apocalipsis en Solentiname" de Julio Cortázar en *Alguien que anda por ahí*.

La lectura como experiencia y elección

Para acercar al adolescente a un clásico como Sófocles, por ejemplo, es preciso que la clase de literatura sea, ante todo, clase de lectura; a partir de la cual se suscitará el diálogo, el comentario, la indagación, la recreación, la búsqueda de relatos, el intercambio de ideas y hallar aquellos temas en textos contemporáneos. Así habremos convertido el texto que figura en la estructura curricular, tal vez como *lectura obligatoria* en libro escogido, valorado y querido.

Los docentes elaborarán su propio repertorio de clásicos integrándolos en una biblioteca del aula, que se enriquecerá con la aportación de los alumnos y se ampliará con material audiovisual, en especial películas y videos. La relación entre

series de televisión, *films* o *cómics* con aquellos esquemas primordiales de los clásicos (la aventura del héroe y las alternativas de su búsqueda: pruebas, peligros, derrotas, triunfos) permite reencontrar los esquemas de sentido de los textos clásicos en diversos modelos expresivos.

Hallar, conocer, iluminar un texto. La búsqueda de un secreto propio que pide ser compartido. La lectura es, entonces, la consumación de una experiencia única, de un acercamiento que no teme ser llamado ingenuo al comienzo, pero que en el transcurso de las horas de lectura expande la experiencia, reconoce una sabiduría y diseña un tesoro único, que acompaña toda la vida mientras fluye con ella, incesante.

El héroe en la literatura para niños y jóvenes

Es frecuente que en la literatura infantil los personajes que viven las historias escritas para niños, sean precisamente niños, semejantes a los lectores (que leen por sí mismos o escuchan su lectura), como si estuviera naturalizado que solamente eso les guste a los pequeños, como un modo de mimetización, de reconocimiento, de identificación con quienes son similares a ellos. Sin embargo, y tal como señala Marc Soriano, “la identificación no es fusión de dos seres semejantes, no es identidad sino un proceso mediante el cual dos seres disímiles se esfuerzan por asemejarse”.¹⁴ La evolución del niño hacia la preadolescencia conlleva nuevas formas de identificación, que ponen de manifiesto el yo ideal, es decir la noción de modelo, de héroe, cuyo papel en la literatura es reconocido.

El héroe es por definición un hombre solitario, admirado, pero incomprendido, que expresa la nostalgia de un universo más justo y enfrenta a esa sociedad deshumanizada en la que vivimos. En distintas épocas y diferentes tradiciones, la

¹⁴ Soriano, Marc. *La literatura para niños y jóvenes*. Buenos Aires, Colihue, 1995

literatura presenta la figura del héroe a niños y jóvenes permitiéndoles iniciar su propio viaje, viviendo junto con ellos hazañas increíbles. El mediador de lectura puede aprovechar esa figura tan atractiva que capta la atención en todos los tiempos y en todas las edades.

El héroe alejándose de su vida cotidiana, inicia un viaje hacia el encuentro con su destino, que siempre tiene un objetivo altruista: liberar a su pueblo, derrotar al malvado, encontrar un tesoro, salvar a su amada. En ese camino se va rodeando de personajes, que abandonan todo por acompañarlo, ayudándole a cumplir los sueños que se propone. Aparecerán antagonistas, enfrentamientos y luchas que lo pondrán en peligro y posibilitarán su crecimiento. La transformación del héroe, que sufrirá traiciones, contará con poderosas armas e irá asumiendo responsabilidades, dejando la frescura juvenil para transformarse en adulto. Estas cuestiones están vinculados fuertemente con la lectura porque se tratan de desarrollos argumentales, como universos temáticos plausibles para construir la práctica de la lectura en distintos sujetos.

Aparecerán las fuerzas desconocidas y místicas que le impedirán avanzar o lo asistirán según la ocasión. Este esquema se reitera en los relatos de aventura y el hombre vive estas vicisitudes que niños y jóvenes encuentran cercanas como posibles metáforas de la vida.

En la literatura y a través del tiempo, van cambiando los escenarios, los nombres y los objetivos, pero per-

Para acercar al adolescente a un clásico como Sófocles, por ejemplo, es preciso que la clase de literatura sea una clase de lectura.

siste la idea de que siempre ha habido héroes, mitológicos, caballerescos o modernos, sobrenaturales o con un fuerte ideal ético según la época en que vivieron, pero persiste la idea de que cada héroe lo es en su entorno, siempre que se haga cargo de su destino y enfrente las adversidades que este le propone para cumplir sus objetivos.

Criterios de selección

Les recomendamos que como docentes elijan textos que les atraviesen el alma. Si bien el concepto anterior es muy metafórico, puede servir ya que implica que la elección de textos que repercutan en su interior, que les produzcan interés, que los conmuevan o que se reflejen en una sonrisa espontánea que no pueda contener. Un buen escritor sea seguramente aquel que a modo de pintor cuenta en su paleta imaginaria de palabras que no pueden reemplazarse por otras, porque cada palabra ocupa su lugar. Es por eso que el estilo de cada escritor tiene que ver con el manejo que este hace de los recursos, del vocabulario, de las combinaciones que llevan a producir esas sensaciones que hacen de ese texto un texto necesario.

Tampoco es determinante la edad y no es preciso dejarse llevar por las prescripciones editoriales que señalan qué libros para ciertas edades. La buena literatura para niños o jóvenes podría reconocerse como tal si despierta placer en los adultos lectores y, lo que atrae a los chicos, lo que atrapa y mueve a la emoción, es buena literatura, sea o no destinada a ellos. En relación con este tema, Ana María Machado señala que la literatura infantil es más rica que la de los adultos ya que puede ser leída por unos y por otros. “Si un libro no es leído con gusto, con placer, con emoción por los adultos, tampoco lo será por los niños. Los libros que tienen ‘un cierto interés’ para los niños, pero que aburren a los adultos y no los emocionan, no son buenos, no son *literatura*, no interesan, no importa que se llamen infantiles.”¹⁵

¹⁵ Machado, Ana María, *Buenas palabras. Malas palabras*. Buenos Aires, Sudamericana, 1998, p. 33.

Aspectos a considerar

Entre otros criterios que se deben tener en cuenta son: las historias lectoras de los alumnos, la calidad de la edición, la ilustración y la ideología implícita o explícita. Si mencionamos la ilustración se tiene que mencionar los *libros-álbum*. Estos libros combinan dos lenguajes: el literario y el plástico. Se genera un diálogo entre ambos que produce una complementariedad exacta que lleva a un profundo placer estético. Tal es la simbiosis entre ambas expresiones artísticas, que la lectura del texto (si lo hay) sin la imagen es una lectura incompleta, o a la sola lectura de las imágenes le faltaría la integridad que le da el texto. Esto se debe a que la imagen aporta contenido al texto y el texto dice cosas que la imagen necesita para construir sentido.

Es una categoría especial y no debemos confundirla con libros ilustrados ya que estos últimos presentan dibujos pero que no completan al texto, tampoco lo amplían ni complementan, simplemente representan algunos pasajes o personajes, pero sin la imbricación y la consustanciación autoral que presentan los libros-álbum. Es probable, por tratarse de una propuesta literaria relativamente nueva en nuestro país, que los libros-álbum resulten escasos en las bibliotecas. Por ello, decidimos dar a conocer sobre el final de este libro algunos títulos de reconocidos autores nacionales y extranjeros.

En algunos casos se ha pensado, porque muchos de ellos poseen textos breves, que están destinados a los niños pequeños, sin embargo, por su belleza pueden destinarse a lectores de todas las edades. En cada lectura se encuentran nuevos detalles, elementos en los que no se ha reparado en lecturas anteriores, es por eso que estos libros son muy valiosos para la formación de lectores.

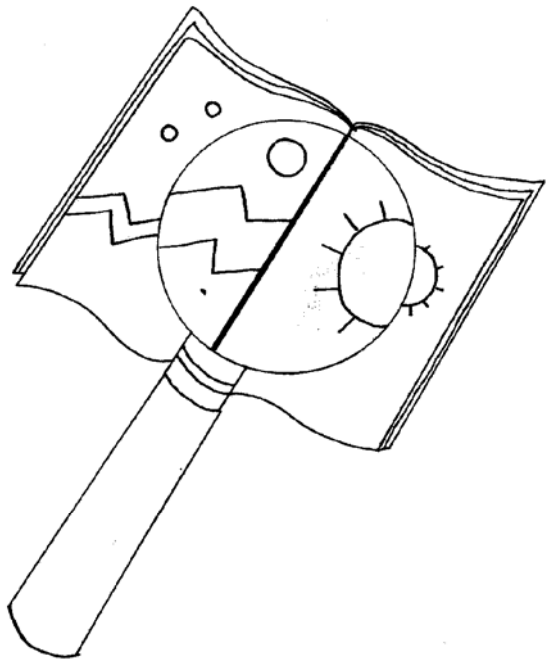
En cuanto a la ideología de los textos, implícita o explícita, si pensamos en los alumnos como sujetos completos no debemos sucumbir a algunas propuestas

editoriales que presentan una literatura absolutamente utilitaria, *disfrazando* enseñanzas para los más pequeños, por ejemplo, como *lavarse los dientes después de cada comida*; libros plagados de diminutivos pensando que de esa manera se acercarán a esos seres *pequeñitos* a los que están destinados; libros que presentan historias lavadas, vacíos de belleza, carentes de calidad literaria; otros que a partir de la reiteración de ciertos estereotipos pretenden reproducir *modelos de familias*, sexismo, discriminación.

Como señalan diversos autores los grandes temas de la literatura son los grandes temas de la vida del hombre: el amor, el origen del mundo, de las cosas, las relaciones humanas, la vida, la muerte, en definitiva la existencia, temas que preocupan a la humanidad en toda su historia. Los niños tienen las mismas preguntas y *preocupaciones*. Por lo tanto estos mismos tópicos deben aparecer en las propuestas que brindaremos a los alumnos, pero con materiales en los que los temas asumen un tratamiento formal y profundo. Ningún texto es ajeno a una ideología y cada lectura construye pensamiento.

Para poder seleccionar es necesario leer, leer mucho, visitar ferias del libro, librerías, estar atento a las novedades editoriales, conversar con pares.

3. LA LECTURA DE TEXTOS DE ESTUDIO



3. LA LECTURA DE TEXTOS DE ESTUDIO

Enseñar un conocimiento puede ser tarea relativamente fácil para quien lo domina, pero educar en el conocimiento, en cambio, solo puede ser tarea de los verdaderos maestros, capaces de despertar en el niño la sed de conocer.

María Eugenia Dubois

Existen muchas perspectivas desde las cuales se pueden clasificar los textos. Una de ellas se basa en la situación comunicativa y la intencionalidad de los hablantes. En este sentido, cuando hablamos de textos de estudio nos referimos a los que circulan en ámbitos educativos y su finalidad es construir conocimiento.

Los estudiantes suelen referir que cuando leen los textos para estudiar se encuentran con dificultades de diversa índole. Inclusive, muchas veces, esas dificultades les impiden continuar leyendo y, por ende, los alejan de todo tipo de lectura. Ocurre que los textos de estudio presentan ciertas formas de comunicación y organización interna, que tienen relación con el uso del lenguaje.

Puede suceder que los docentes, en tanto lectores formados, no reparen en las dificultades que presentan ciertas maneras propias del discurso que circula en los ámbitos académicos. En efecto, sumado al saber letrado y epistémico, la alta frecuentación de este tipo de textos suele producir una especie de naturalización de esos modos de comunicar los saberes. Consideramos necesario, entonces, que

esas características de los textos deben ser tenidas en cuenta en el diseño de las actividades, cuyo objetivo sea fomentar hábitos de lectura.

Facilitar la lectura de textos de estudio en el marco de una lectura reflexiva y crítica permite que los estudiantes se apropien de los saberes disciplinares. Incluso es posible que un modo de leer reflexivo y crítico pueda promover el placer por la lectura. El placer y el interés mueven a leer: no solamente no se ama lo que no se conoce, sino que tampoco se puede amar lo que resulta muy complejo. En efecto, las dificultades que encuentran los alumnos cuando intentan leer reflexiva y críticamente los textos de estudio es causa muchas veces del alejamiento de la lectura. Para ello, consideramos necesario que cada docente se permita y se anime a cuestionar su práctica pedagógica y promueva una práctica de aprendizaje recíproco.

Suele ocurrir con frecuencia que cuando los estudiantes leen *textos de estudio* tienen la sensación de estar frente a una especie de magma sin sentido. Esto no acontece solamente porque los jóvenes carecen de habilidades lectoras, sino también porque existen *modos de decir* propios de estos textos que presentan un alto grado de complejidad. Para ayudar a nuestros estudiantes a leer *textos de estudio* es útil tener en cuenta estos *modos de decir*.

En este sentido, podemos decir que los textos narran, describen, argumentan, pero esto se encuentra generalmente al servicio de una explicación. Por eso es útil, por ejemplo, no solo identificar las partes en que aparecen narraciones, sino cuál es la función que cumple esa narración, es decir para qué se narra. En efecto, en los textos de estudio se narran acontecimientos con distintos objetivos: dar cuenta de alguna idea, explicar un concepto, el origen de una disciplina. Esta identificación y reconocimiento ayuda al lector a construir sentido de un modo reflexivo y crítico.

En la medida en que ayudemos a nuestros estudiantes a superar estos obstáculos, ellos podrán apropiarse de los saberes disciplinares y tener interés por leer textos que

entonces no les resultarán ilegibles. Por otro lado, para poder ejercitar una lectura reflexiva es preciso tener en cuenta los siguientes aspectos.

- Diferenciar en los textos la presencia de datos y la de conceptos o ideas y sus modos de relación, esto es entender las relaciones entre conceptos y entre hechos empíricos.
- Advertir que los textos de estudio siempre presentan puntos de vista acerca de un tema. No son fuente de verdades indiscutibles.
- Recordar que los textos de estudio suelen presentar distintos grados de densidad léxica que suelen obstaculizar la lectura por parte de los estudiantes. En estos casos, proponer situaciones que no sean solamente el uso del diccionario. Es útil analizar junto con los alumnos el significado de palabras desconocidas apelando a su sentido en ese texto que se esté leyendo, ya que el significado de esos términos puede deducirse. Otra manera sería mediante la familia de palabras del término en cuestión, por ejemplo, y/o, en caso de consultar al diccionario, reponer la palabra en el texto para comprobar entre todos cuál es su significado. El intercambio de ideas, la escucha de opiniones es una instancia de resolución de un problema que les plantea el texto que es necesario trabajar en conjunto, en clase, con la guía del especialista.
- Prestar atención a los modos de organización que presentan este tipo de textos. En este caso, puede resultar útil individualizar en el texto los tipos de secuencias. Dado que en general la secuencia explicativa es la que aparece con mayor frecuencia en este tipo de textos, enseñar a reconocer las partes que la constituyen: definición, ejemplos.

Por lo tanto, como especialistas es necesario profundizar un saber no para *transmitir teorías* a los estudiantes, sino para transformar esas teorías en propuestas didácticas

con el objetivo de que nuestros estudiantes construyan desde su propia individualidad el placer y el interés por la lectura, ya sea del texto literario como del texto académico.

Para que los niños y los jóvenes experimenten el placer por la lectura es necesario que llegue a sus manos ese libro que sea capaz de despertarlo y para esto la literatura es un género absolutamente válido, pero es necesario que los estudiantes tomen contacto con distintos tipos de textos literarios. Los textos de estudio acercarán el placer de construcción de sentido que facilite el crecimiento de un saber. Si un estudiante no *domina* tanto los contenidos disciplinares como las particularidades de los textos de estudio está condenado a la exclusión social y él mismo será fácilmente dominado (en el peor sentido de dominación social).

Es preciso, entonces, tener en cuenta estos posibles tipos de lectura en el ámbito escolar para promover variados modos de leer. Nos atrevemos a afirmar que una lectura extractiva de datos resulta menos problemática, tal vez, porque sea la que con mayor frecuencia se practica (tanto en el ámbito familiar como en el escolar). Ahora bien, ¿cómo promover los otros tipos de lecturas? Nos preguntaríamos, en primer lugar, qué tipo de lectura esperamos de nuestros estudiantes y tal vez la respuesta sea que en general les solicitamos que ejerzan un tipo de lectura extractiva de datos.

Dificultades de los textos de estudio

Los textos de estudio presentan una serie de complejidades que los mediadores de lectura tendrán que contemplar, para evitar las apropiaciones reduccionistas que suelen realizarse cuando impera la lectura extractiva de datos. A continuación, presentamos las dificultades más recurrentes, entre otras, que se presentan en los textos que tienen por finalidad principal la construcción de conocimiento.

El léxico

Uno de los obstáculos que los estudiantes encuentran en los textos que deben leer para estudiar radica en el desconocimiento de ciertos términos. Es altamente frecuente que en los textos de estudio aparezcan palabras, que para los jóvenes lectores sean de uso poco frecuente. Términos del vocabulario común pueden resultarles desconocidos, pero también puede ocurrir que palabras conocidas aparezcan usadas con sentidos que ellos desconocen. Como es sabido, existen términos del vocabulario común que dentro de una disciplina adquieren un sentido específico.

Tomemos, como ejemplo, el caso del término *suspensión*. Según el Diccionario de la Real Academia Española, su primera acepción es “acción o efecto de suspender”.

Vale destacar que la palabra *suspensión* es una *nominalización*.¹ Las *nominalizaciones* son palabras que derivan de verbos y funcionan como compactadoras y resumidoras, porque en una palabra aparece reducida una cláusula con verbo conjugado. Por ejemplo, “la suspensión de los jugadores...” equivale a decir “los jugadores fueron suspendidos”.

Debido a su poder resumidor, muchas veces, suelen

En ocasiones, los docentes

no reparan en las dificultades

que presentan ciertas

maneras propias

del discurso que circula

en ámbitos académicos.

¹ Marín, Marta y Hall, Beatriz, *Prácticas de lectura con textos de estudio*. Buenos Aires, Eudeba, 2007.

ser ambiguas. Tal como aparece en el diccionario, las *nominalizaciones* indican “acción o efecto de...”. Es decir que se pueden referir tanto a un “proceso” como a un “resultado”. De acuerdo con el uso que se le dé, podrá tener una lectura *resultativa* o *eventiva*. Por ejemplo:

- la suspensión de las sanciones (*resultado*);
- la suspensión durará tres meses (*proceso*).

Si tomamos como ejemplo “la suspensión fue justa”, ¿se trata de un resultado o un proceso? A veces, estas ambigüedades se resuelven con la lectura del contexto, ya que puede aparecer en él la información necesaria. Pero esto no siempre es así y, muchas veces, para reducir la ambigüedad es necesario recurrir al saber especializado de los docentes, quienes pueden reponer lo que los textos dan por supuesto.

Dado el alto grado de frecuencia con el que aparecen las *nominalizaciones* en los textos de estudio, los lectores expertos suelen pasarlas por alto. Por su parte, los lectores inexpertos que no están alertados de la complejidad que comportan, no suelen individualizarlas como posibles fuentes de errores interpretativos. Por lo tanto, para una lectura adecuada la intervención docente es imprescindible.

Buscar las palabras desconocidas en un diccionario muchas veces suele convertirse en un recurso poco satisfactorio. Un término, por lo general, tiene varias acepciones y no debemos dejar solos a nuestros alumnos frente a conceptos que sean claves para comprender un tema. Un alumno frente a una nómina de palabras cuyo significado debe buscar en el diccionario como tarea domiciliaria se transforma en un mero ejercicio escolar *automático* con el que los estudiantes pueden

² Dirección de General de Cultura y Educación, “La lectura en el nivel inicial”, en *Orientaciones didácticas para el nivel inicial -2º parte-*. La Plata, DGCyE, 2003, p. 62.

cumplir, pero sin hallar el sentido que tienen esas palabras en el texto y seguirán sin comprender, si no cuentan con la orientación del docente. “La palabra suelta no tiene sentido fuera del texto, es el texto el que le da sentido a la palabra, y no al revés”.² Cada término o palabra forma redes de conceptos con otras palabras que aparecen en el texto y así adquiere su sentido. Por tal motivo, como todos sabemos, para hacer una lectura adecuada no deben leerse los términos en forma aislada, sino observar cómo están usados cada vez que estos aparecen.

Sin desestimar el uso del diccionario, es importante que los estudiantes desarrollen otras estrategias basadas en la lectura atenta de los indicios que dan los textos. Es más, el conocimiento del vocabulario o léxico no es condición suficiente para que los lectores construyan sentido cuando leen, pero ciertamente suele representar un escollo que requiere de la intervención docente.

Modos de organización de los textos

Para el ejercicio de una lectura reflexiva y crítica es importante que los estudiantes adviertan que los textos de estudio tienen modos de construir conocimiento. En los textos, en general, se describen objetos, se narran hechos, se explican temas, se exponen puntos de vista. Estos modos confieren, en cada caso, una organización textual propia. Por lo tanto, advertir cuándo se narra en un texto, se describe, se explica y/o se dan puntos de vista, ayuda a comprender mejor lo que se lee. Por ejemplo, en los textos de estudio, generalmente, los datos funcionan como ejemplos más que como puntos centrales y los acontecimientos que se narran suelen estar al servicio de alguna idea, concepto, teoría que se explica.

En este sentido, los aportes provenientes de la lingüística del texto, que estudia las características estructurales y secuenciales de los textos, constituyen un gran aporte para los docentes de todas las disciplinas.

Es necesario recordar nuevamente que estos saberes disciplinares no son útiles en tanto se proponga la transmisión de un saber teórico de ese conocimiento, sino que constituyen una herramienta al servicio de la interpretación de los textos.

Desde esta perspectiva, y a partir de considerar la organización interna de los textos, se utiliza el concepto de *secuencia* para referirse a la estructura con que están dispuestos los conceptos o hechos en un texto.³

Una *secuencia*, entonces, es una unidad relativamente autónoma con una organización interna propia y en relación de dependencia con el conjunto del texto del que forma parte. Las secuencias prototípicas se relacionan con funciones textuales tales como narrar, describir, explicar, argumentar. De este modo, según algunos autores, las secuencias son: narrativas, descriptivas, explicativas, argumentativas, dialogales. En los textos, estas aparecen combinadas o superpuestas, no obstante, su reconocimiento, siempre que no se realice de una manera automatizada sino al servicio de la interpretación, ayuda a comprender mejor los textos. En este sentido, consideramos que la identificación de los distintos procedimientos lingüísticos es un instrumento facilitador de la intervención docente y preparará a los estudiantes para el abordaje de este tipo de textos.

La secuencia *narrativa* es la de mayor circulación en nuestra sociedad. La narración es la forma de expresarse más común en todos los ámbitos: se narra para informar, para argumentar, para entretener, para persuadir. En los textos de estudio, lo que se narra no tiene valor en sí mismo sino que, generalmente, cumple la función de explicar, demostrar, justificar algún concepto que se transmite. Suelen, por ejemplo, explicar el origen o el desarrollo de un concepto o una disciplina.

³ Esto coincide con lo que otros autores llaman "modos de organización del discurso". Ver Calsamiglia Blancafort, H., Tusón Valls, A., *Las Cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, Ariel, 1999, p.269.

Es frecuente que los lectores presten mayor atención a los acontecimientos narrados (es decir, al relato de los hechos) que a la función que cumplen. Esto, sin duda, produce interpretaciones inadecuadas. Es imprescindible, entonces, que los estudiantes identifiquen la presencia de relatos y comprendan para qué se narra un acontecimiento, cuál es la función del relato en el texto (introducir un tema, justificar un punto de vista, dar un argumento), ya que raramente tendrá un valor de anécdota.

El simple reconocimiento e identificación de un relato (así como de cualquier otra estrategia discursiva que se usa en los textos de estudio) carece de todo valor, si no se convierte en una herramienta útil para ayudar a construir sentido. Entender no solo qué dicen, sino qué funciones cumplen las diferentes partes de los textos es una herramienta para construir sentido.

Ahora bien, en general, el tipo de secuencia que predomina, en los textos de estudio, es la *explicativa*.⁴ Este tipo de secuencia se caracteriza por responder a un interrogante, que puede estar explícito en el texto o no:

“Como fenómeno discursivo, la explicación consiste en hacer saber, hacer comprender y aclarar, lo cual presupone un conocimiento que, en principio, no se pone en cuestión sino que se toma como punto de partida. El contexto de la explicación supone un agente poseedor de un saber y un interlocutor o un público que está en disposición de interpretarlo a partir de su conocimiento previo, pero que necesita aclaración. [...] El propósito propio de la explicación no es convencer ni influir en el comportamiento del interlocutor sino en todo caso cambiar su estado epistémico, logrando que una información que ofrece dificultad, o que no ha sido accesible para el destinatario, o que el propio emisor no ha logrado formular con claridad, se convierta en un ‘bocado digerible’.”⁵

⁴ Marin, Marta y Hall, Beatriz, ob. cit., 2007.

⁵ Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A., ob. cit., 1999, p. 308.

En el desarrollo de una explicación suelen aparecer los siguientes procedimientos: presentación del tema, definición, ejemplificación, reformulación, citas.

Presentación del tema

La *presentación del tema* es lo que da origen y justifica la explicación. Identificar esta parte del texto ayuda al lector a construir sentido. En el ejemplo citado anteriormente, como ocurre en la mayoría de los casos, está al inicio del párrafo:

El tamaño pequeño y la gran diversidad de formas de las neuronas, así como el hecho de que sus prolongaciones se encontraran sumamente entrelazadas, constituyeron durante mucho tiempo un obstáculo para delimitar a estas células como unidades del tejido nervioso.

Bacalandro, N., Fría, D., Soclovsky, L., Fumigalli, I., *Biología I. Biología humana y salud*. Buenos Aires, Estrada, 2001, p. 198.

La definición

La *definición* adjudica "los atributos del tema/ objeto en términos de la pertenencia a una clase o de la especificación de rasgos característicos".⁶ Estos objetos pueden ser concretos o abstractos pero, en los textos de estudio, generalmente, son construcciones teóricas, ideas abstractas, conceptos. Por ejemplo, en el fragmento que sigue se define la Revolución Industrial.

A partir de la segunda mitad del siglo XVIII, la sociedad inglesa protagonizó un proceso que transformó el modo de vida de las sociedades europeas. Ese proceso fue la Revolución Industrial.

Alonso, M.E. y otros, *Historia. El mundo contemporáneo*. Buenos Aires, Aique, 2000, p.24. [El énfasis es nuestro.]

⁶ Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A., ob. cit., 1999, p. 309.

En las evaluaciones, muchas veces, los profesores formulan preguntas del tipo: “¿A qué se denomina XX?”. Para contestar adecuadamente este tipo de preguntas, es imprescindible que los estudiantes adviertan la presencia de *definiciones* en los textos que leen para estudiar. En este sentido, es útil prestar atención a las palabras que las indican. Entre otros, estos términos son: “se llama”, “se define como”, “es/son”, “constituye”, “se trata de”, “se denomina”, etc. Consideramos relevante, entonces, que los estudiantes reconozcan este recurso, porque definir un término, tema o problema es el primer paso para avanzar en el conocimiento.

La ejemplificación

La *ejemplificación* es un recurso que busca hacer más concreto y cercano un concepto o idea.

Las enzimas digestivas

En los jugos digestivos *como la saliva o el jugo gástrico*, producido en el estómago, hay moléculas llamadas enzimas digestivas. Estas enzimas son proteínas que permiten la transformación de moléculas complejas presentes en los alimentos en moléculas más simples. Esto es la simplificación de moléculas o digestión química. *Por ejemplo*, el pan contiene almidón, que es un hidrato de carbono. Cada molécula de almidón está formada por muchísimas moléculas de glucosa, que es un azúcar más simple que el almidón.

A.A.W., *Ciencias naturales y tecnología*. Buenos Aires, Aique, 1998, p. 126. [El énfasis es nuestro.]

Una lectura reflexiva

y crítica implica

que los estudiantes

adviertan que los textos

de estudio tienen

modos de construir

conocimiento.

Identificar los ejemplos y advertir su función en la explicación es importante dado que, muchas veces, los estudiantes prestan mayor atención a los ejemplos que a los conceptos o las ideas, y esto constituye otra fuente de interpretaciones inadecuadas. En las evaluaciones, por ejemplo, los estudiantes suelen responder con ejemplos cuando se les solicita que definan un concepto. Para evitar esta confusión es necesario que durante el ejercicio de prácticas de lectura en el aula se enseñe a identificar los *ejemplos* y a relacionarlos con el concepto que ejemplifican.

Los ejemplos, suelen aparecer después de las siguientes palabras: “en concreto”, “por ejemplo”, “un caso es”, “pongamos por caso”, entre otros. Muchas veces las relaciones entre ejemplos y conceptos no son explícitas. Cuando los textos presentan un bajo nivel de explicitación se hace más difícil interpretarlos y lo que resulta evidente para un lector experto, puede no serlo para un lector que no repara en estas particularidades de los textos.

Enseñar a diferenciar los ejemplos y a relacionarlos con los conceptos que ejemplifican implica enseñar los diferentes niveles de concreto-abstracto que aparecen en los textos. Esto ayuda a construir sentido.

La reformulación

La *reformulación* sirve para hacer referencia a un enunciado anterior. Es una repetición en otros términos con el objetivo de hacerse entender.

La sangre es un tejido, *es decir*, un conjunto de células.

AA.VV., *Ciencias naturales y tecnología*. Buenos Aires, Aique, 1998, p. 126. [El énfasis es nuestro.]

Se trata de un recurso didáctico muy frecuente y es importante que adviertan que un concepto puede ser explicado con distintas palabras (porque esto puede ser útil para sus propias formulaciones). Los términos que indican una

reformulación son: “es decir”, “para decirlo de otro modo”, “mejor dicho”, “en otras palabras”, entre otros.

Si los estudiantes no identifican una *reformulación* y no contemplan que esta presenta de maneras diferentes un mismo concepto o idea, pueden interpretar que se trata de dos entidades diferentes. Esto constituye otra fuente de interpretaciones erróneas.

Las citas

En los textos de estudio se suelen incluir las palabras o ideas de otros autores con diferentes finalidades. Se introducen citas en estilo directo o indirecto. Las citas son en *estilo directo* cuando se reproducen entre comillas las palabras que fueron dichas o escritas. También se indica en qué circunstancias fueron pronunciadas o en qué textos están escritas.

El 28 de mayo de 1963, 250.000 personas se concentraron en Washington. En esa oportunidad, Martín Luther King pronunció las siguientes palabras: “Sueño con que un día, en las rojas colinas de Georgia, los hijos de los antiguos esclavos y los hijos de los antiguos propietarios de esclavos podrán sentarse junto a la mesa de la fraternidad”.
Alonso, M.E. y otros, *Historia. El mundo contemporáneo*. Buenos Aires, Aique, 2000, p.156.

Cuando no se citan exactamente las palabras del autor se omiten las comillas.

En 1680, en el Primer tratado sobre el Gobierno Civil, Locke refutó los argumentos filosóficos de la monarquía absoluta. En el Segundo Tratado sobre el Gobierno Civil, un ensayo acerca del verdadero origen, alcance y fin del Gobierno Civil, publicado por primera vez en 1690, Locke explicó el origen de la sociedad, el Estado y el gobierno como el resultado de un “pacto” o “contrato” que los hombres habían realizado entre sí con el propósito de proteger su libertad y sus propiedades individuales.
Alonso, M.E. y otros, *Historia. El mundo contemporáneo*. Buenos Aires, Aique, 2000, p.34.

Se suelen citar palabras o ideas de otros autores – en estilo directo o indirecto– para introducir una *definición*, para *reformular* algún concepto o un *punto de vista*. En cualquiera de estos casos, su identificación es fundamental para no confundirlas con lo que afirma el autor del texto.

Distintos tipos de explicaciones

El desarrollo de una *explicación* conforma una cadena de razonamientos, también llamado “hilo del discurso”. Durante una lectura reflexiva y crítica los lectores deben reconstruir el hilo del discurso u organización del texto. En este sentido, consideramos necesario tener presente que las explicaciones adoptan dos formas básicas que son: las *causales* y las *modales*.⁷

Para explicar un objeto o un concepto, a veces, se lo describe. Estas son las *explicaciones de modo* que consisten en mostrar los aspectos de una teoría, o los modos que adquiere un objeto. Este tipo de explicaciones adoptan el modo descriptivo y obedecen a las preguntas ¿en qué consiste? ¿Cuáles son sus partes?

Los capilares *son* las conexiones entre las arterias y las venas en los órganos. Tienen una pared finísima. Esta pared está formada por una única capa de células, lo que permite el intercambio de sustancias con las células.

AA.VV., *Ciencias naturales y tecnología*. Buenos Aires, Aique, 1998, p.136. [El énfasis es nuestro.]

Las *explicaciones causales*,⁸ altamente frecuentes, y tal vez más complejas que las modales, se caracterizan porque las ideas se vinculan como causa o consecuencia

⁷ Marín, Marta y Hall, Beatriz, “Las explicaciones: ¿cómo están relacionadas las ideas?”, 2005.

⁸ Para una mayor explicación, ver García Zamora, M., “La construcción lingüística de la causalidad en el discurso científico. Ciencia de investigación y ciencia escolar”, en Vallejos Llovet, P. (comp.) *El discurso científico pedagógico*. Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur, 2004..

unas de otras. Estas relaciones causales aparecen indicadas en los textos de diferentes modos, entre otros.⁹

- El uso de ciertos conectores causales tales como “porque”, “pues”, “debido a”, “por lo tanto”, “de tal modo que”, “por lo que”, “entonces”.¹⁰
- Suelen aparecer también con valor causal ciertos conectores temporales, nos referimos a formulaciones tales como: “cuando” (ocurre XX)... (ocurre ZZ); “mientras”, “a la vez que”, “a medida que...”.
- Muchas veces aparecen otro tipo de palabras que indican la relación causa-consecuencia. Este es el caso del uso de ciertos verbos como “depende de”, “produce”, “resulta”, “implica”, “lleva a”, “determina”, “es el resultado de...”, “posibilita”, “permite”, “hace que”.
- También se expresa relación causal entre dos segmentos, mediante las siguientes formulas: *si... entonces... O: si...; ... O: en tanto...; ... O al hacer xx... resulta... zz.*

A veces, la causalidad no se explicita, sino que se presenta mediante la yuxtaposición de enunciados; la reposición de un conector facilita la lectura del fragmento.

La expresión de causalidad se vuelve aún más compleja cuando los hechos causales se presentan en forma sucesiva y encadenadamente. En estos casos, para reconstruir “el hilo del discurso” se requiere de un gran esfuerzo interpretativo.

⁹ Hall, Beatriz y Marin, Marta, “La correlación causa-consecuencia en el discurso académico. Obstáculos y estrategias:”, en Actas Segundas Jornadas Internacionales de Educación Lingüística. Paraná, Universidad Nacional de Entre Ríos, agosto de 2005.

¹⁰ Ver Montolio, E., Conectores de la lengua escrita, Barcelona, Ariel, 2001.

La Concentración Industrial

El desarrollo tecnológico *posibilitó* un crecimiento extraordinario de la producción industrial. *Ante este crecimiento* económico, los bancos ampliaron sus actividades. Otorgaron gran cantidad de créditos a largo plazo a los miembros más poderosos de la burguesía y en muchos casos consideraron conveniente invertir directamente capitales en la industria. A esta fusión del capital bancario con el industrial se la denominó capital financiero.

Alonso, M.E. y otros, *Historia. El mundo contemporáneo*. Buenos Aires, Aique, 2000, p.27. [El énfasis es nuestro.]

En este fragmento se explica lo que se denominó “Capital financiero”. Para esto se enuncian una serie de hechos relacionados de modo causal y sucesivamente. La relación causal entre “el desarrollo tecnológico” y “el crecimiento extraordinario de la producción industrial” se expresa mediante el verbo “posibilitó”. Dicho de otro modo, el desarrollo tecnológico fue causa del crecimiento de la producción industrial, lo que equivale decir que el crecimiento extraordinario de la producción industrial fue la consecuencia del desarrollo tecnológico.

Luego, aparece la idea de “crecimiento económico” como causa de que “los bancos ampliaran sus actividades”. Pero no está explicitado que el “crecimiento económico” es la consecuencia de lo enunciado en la primera oración. Señalamos que el término “crecimiento” es una nominalización y otra característica de estas palabras, además de las ya enunciadas, consiste en que resume y retoma lo enunciado en la oración precedente. Al resumir y retomar enunciados previos contribuyen el avance de la exposición en las que un paso lleva al siguiente y este al siguiente, y así sucesivamente. Al mismo tiempo, debido a la fuerte conceptualización de la información que introduce acarrea una gran abstracción conceptual que hace aún más compleja su interpretación.

Los mediadores de lectura deberán enseñar a reconocer los siguientes aspectos:

- identificar las causas y las consecuencias;
- no confundir las causas con las consecuencias;
- identificar los recursos (palabras, fórmulas) con los que aparece explicitada la causalidad en los textos ayuda a que los estudiantes respondan “correctamente” cuando se les pregunta “¿Por qué...?”.

De modo que para reconstruir el desarrollo de la explicación y realizar así una lectura reflexiva y crítica, el lector deberá advertir los distintos recursos lingüísticos que indican la sucesión de relaciones causales expresadas explícitamente y reponer los no explícitos.

Los puntos de vista en los textos de estudio

En los textos de estudio, muchas veces, las *explicaciones* suelen presentarse con pretensión de objetividad. Esto es, sin mencionar que se lo hace desde un punto de vista personal o desde una perspectiva teórica determinada. De esta manera, el autor del texto borra toda polémica posible al respecto y produce un fuerte efecto de naturalización en la presentación de los temas que realiza. Por ejemplo, en el fragmento que sigue se presentan *relaciones causales* de manera incuestionables.

En los textos de estudio,

las explicaciones causales

suelen presentarse

con pretensión de

objetividad, sin mencionar

las perspectivas teóricas.

La formación de grupos dirigentes de amplitud nacional

A partir de 1850, las nuevas demandas comerciales de los centros industriales favorecieron el proceso de centralización de la autoridad política en el interior de las sociedades latinoamericanas. En estos países, algunos grupos de terratenientes y comerciantes desarrollaron acciones con el fin de establecer las condiciones productivas necesarias para dar respuesta a las nuevas demandas del mercado nacional.

Alonso, M.E. y otros, *Historia. El mundo contemporáneo*. Buenos Aires, Aique, 2000, p.79.

Según la teoría de la enunciación,¹¹ cuando un sujeto habla o escribe exhibe, en su enunciado,¹² inevitablemente, su punto de vista y, al mismo tiempo, establece relaciones con otros puntos de vista. Esto es constitutivo e indisoluble del uso mismo del lenguaje: las palabras evocan enunciados previos e invitan a enunciados futuros.

En los textos, entonces, hay indicios de lo que piensa o siente el hablante y de su acuerdo o desacuerdo con otros enunciados.¹³ En algunos casos, esas huellas se intentan borrar y el resultado es la supuesta *objetividad*. Cuando un tema se presenta de manera supuestamente objetiva, el sujeto o autor del texto expone, sin hacerlo explícito, su propio punto de vista. Por ejemplo, en el caso anterior, se debe interpretar que *según el autor del texto* "A partir de 1850, las nuevas demandas comerciales de los centros industriales favorecieron....".

¹¹ García Negroni, M.M. y Tordesillas Colado, M., *La enunciación en la lengua. De la deixis a la polifonía*. Madrid, Gredos, 2001.

¹² Usamos el concepto "enunciado", en sentido amplio, para referirnos tanto a una frase como a un texto. Se trata de una manifestación discursiva, verbal o no verbal, de cualquier extensión. Para ampliar esta idea ver Filinich, M.I., *Enunciación*. Buenos Aires, Eudeba, 1998.

¹³ Marín, Marta, "La enunciación" en *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires, Aique, 2004.

Al respecto, conviene recordar que los textos no enuncian verdades, sino puntos de vista acerca de un tema o problema, aún cuando no se presenten como tales. Este modo *objetivo* de transmitir el conocimiento tiene su correlato con los habituales modos de leer de los alumnos. En efecto, es sabido que estos lectores suelen leer los textos de estudio bajo presupuestos de informatividad, transparencia y veracidad, y no como construcciones teóricas que comportan puntos de vista.¹⁴ Estos presupuestos de lectura más ciertas características textuales y discursivas hacen que muchas veces la identificación de los diferentes puntos de vista sea muy compleja.

En efecto, en los textos de estudio, no siempre se comunica el conocimiento de un modo *objetivo*, sino que se lo hace de diferentes maneras. Incluso, suele ocurrir que se presenten puntos de vista opuestos entre sí. Esos puntos de vista se apoyan en argumentos, y para realizar una lectura reflexiva y crítica, es necesario identificar cuáles son los argumentos así como a sus enunciadores, según el texto lo indique.

Por lo tanto, para ayudar a realizar lecturas adecuadas, es conveniente que los docentes reparen –y ayuden a sus estudiantes a reparar– en las distintas palabras o fórmulas mediante las cuales los autores expresan sus punto de vistas, así como su acuerdo o rechazo de puntos de vista ajenos. Algunas de ellas son las siguientes.¹⁵

- Palabras tales como “según...”, “para algunos...”, “como dice...”, “como afirma...”, “de acuerdo con...”. Estas pueden ir acompañadas de nombres personales o de otras palabras como “teoría”, “perspectiva”, “esta óptica”. “las investigaciones”, etc. a quienes se les atribuye ese punto de vista.

¹⁴ García Negroni, María Marta; Hall, Beatriz; Marín, Marta, “La argumentación y la polifonía implícitas en la retórica académica” en Actas del I Congreso de Lecturas Múltiples Facultad de Ciencias de la Educación . Paraná, Universidad Nacional de Entre Ríos, noviembre de 2005.

¹⁵ Marín, Marta y Hall, Beatriz, *Prácticas de lectura con textos de estudio*. Buenos Aires, Eudeba, 2007.

- Palabras que refieren el contexto, es decir indicaciones del momento histórico y/o del lugar en los cuales corresponde ubicar los puntos de vista: “en el siglo...”, “en las últimas décadas del...”, “en la actualidad”, “durante...”, etcétera.
- Verbos del tipo “decir”, “considerar”, “reconocer”, “afirmar”, “sostener”, “creer”, entre otros.
- Términos tales como: “acertadamente”, “adecuada”, “excelente” aparecen cuando el autor del texto adhiere a otro un punto de vista.
- Palabras como: “conduce a engaños”, “es engañoso”, “desacertadamente”, “erróneamente” manifiestan el rechazo de un punto de vista.

Ciertamente estas palabras y fórmulas indican la presencia de puntos de vista, ahora bien, esto aparece con diferentes grados de explicitación y complejidad, que los mediadores de lectura tendrán que explicitar para generar situaciones de enseñanza para formar a un lector reflexivo y crítico.

Presencia de distintos puntos de vista

En algunos casos, se presenta un tema en el marco de una controversia. Para ello se exponen distintas perspectivas, desde las cuales se ha estudiado o analizado ese problema.

Los protagonistas de la historia

Las ideas y las concepciones que cada historiador tiene acerca de qué es la historia y por qué ocurre lo que ocurre inciden profundamente en las interpretaciones que realiza del proceso histórico que estudia.

Durante los últimos tres siglos, filósofos e historiadores han desarrollado diversas teo-

rías de la historia que dan distintas respuestas a las preguntas sobre por qué sucede lo que sucede y quiénes son los protagonistas de la historia.

La teoría más antigua de la historia que, tanto en el pasado como en el presente, admitió y admite múltiples formulaciones, es la que considera que existe un “plan divino” según el cual los hombres deben transitar la historia humana antes de llegar a reunirse con su “creador”. Para algunas religiones, las acciones de los hombres están absolutamente predeterminadas por la divinidad; para otras, los hombres tienen “libre albedrío” y pueden elegir qué acciones hacer o no hacer.

Durante la segunda mitad del siglo XVIII, en Francia, los filósofos iluministas afirmaron que la humanidad tenía un “proyecto” predeterminado que consistía en desarrollar “el progreso universal”. Según esta concepción, en cada época, sólo algunos pueblos o grupos sociales “encontraban” el camino hacia ese progreso y, por eso, era en el seno de esos pueblos o grupos sociales donde surgían “las personas ilustres”, “los próceres”, que conducían a la humanidad hacia la “civilización”.

En las últimas décadas del siglo XIX y XX cobró fuerza una teoría historiográfica según la cual la historia tendría como fin permitir que determinados pueblos, guiados por sus “jefes” y “conductores”, logran su identidad como “nación” y desarrollaran un modo de vida individual y social que expresaría el “ser nacional”.

Desde fines del siglo XX y comienzo del siglo XXI también fue cada vez mayor el número de historiadores que sostuvieron una concepción pluralista de la historia. De acuerdo con ella, lo que sucede en la historia no está predeterminado: por lo contrario, es cierto. Es incierto, incluso hasta quién será el sujeto o el protagonista del cambio social. Por eso, los historiadores que sostienen este punto de vista, en el momento de interpretar el proceso histórico que estudian, consideran que tienen que confrontar los hechos particulares –los que realmente sucedieron– con las hipótesis de lo que era posible que sucediera– y estar abiertos a cambiar las hipótesis.

Alonso, M.E. y otros, *Historia. El mundo contemporáneo*. Buenos Aires, Aique, 2000, p. 13.

En el primero y el segundo párrafo del fragmento, que corresponden a la *presentación del tema*, el autor no lo presenta de modo “objetivo”, sino todo lo contrario.

Para una mejor interpretación, es necesario que el docente haga explícitos algunos conceptos del texto. Por ejemplo, en el tercer párrafo se menciona “La teoría más antigua de la historia...” y en la oración siguiente “Para algunas religiones...” ¿a quiénes se refiere en cada uno de los casos? ¿Cuál es la relación entre ambas? En el cuarto párrafo se mencionan a los “filósofos iluministas” sería conveniente que el docente amplíe la información acerca de quiénes eran y cuáles eran sus concepciones. Un caso similar ocurre con “la teoría historiográfica”, ¿de qué se trata? Finalmente, ¿quiénes son los historiadores “que sostuvieron una concepción pluralista de la historia”?

Cuando se presenta un tema como parte de una polémica o en el marco de un debate, suelen mencionarse nombres, teorías, escuelas, corrientes, etc. y los estudiantes, en tanto legos en la disciplina, pueden tener dificultades para comprender el alcance de ese debate. Es imprescindible la intervención del docente, quien podrá hacer explícitos los implícitos y ampliar la información necesaria para que los estudiantes de los distintos niveles educativos comprendan lo que los textos dicen y lo que no dicen explícitamente.

Dos puntos de vista contrarios

En la primera oración del siguiente fragmento se presenta el tema: la revisión crítica del concepto de “anarquía” que realizó José Carlos Chiaramonte. Se trata de explicar el origen de las dificultades, para centralizar la autoridad política y constituir estados nacionales, en varias ex colonias españolas, durante la primera mitad del siglo XIX.

La revisión del concepto de “anarquía”

El *historiador argentino* contemporáneo *José Carlos Chiaramonte* revisó críticamente el concepto de “anarquía”, que durante mucho tiempo fue utilizado por nume-

rosos historiadores para explicar las dificultades para centralizar la autoridad política y constituir Estados nacionales en varias de las ex colonias españolas después de la independencia. Según Chiaramonte, esta *explicación tradicional* sostenía que ya antes de la independencia había grupos que tenían “el proyecto de la unidad nacional” y otros que se oponían a ella, grupos que representaban “el partido de la nación” y, otros, el “partido de la fragmentación”. Desde esta perspectiva, había sido la lucha entre estas facciones la que había generado desorden político –anarquía– e imposibilitado la constitución de Estados.

Chiaramonte no está de acuerdo con esta explicación. Desde su punto de vista, la ausencia de Estados nacionales en varias ex colonias españolas, durante la primera mitad del siglo XIX, se explica porque en esas sociedades no se había conformado aún una “clase dirigente de amplitud nacional”, es decir, un grupo social con capacidad para imponer su autoridad al conjunto de la población que vivía en el territorio del país.

Alonso, M.E. y otros, *Historia. El mundo contemporáneo*, Buenos Aires, Aique, 2000, p.77. [El énfasis es nuestro.]

El autor del texto expone el punto de vista de Chiaramonte, cuya concepción es diferente de la de “numerosos historiadores” que sostenían una “explicación tradicional”. Ambas perspectivas (la de Chiaramonte y la “tradicional”) están indicadas en el

Conviene recordar

que los textos no enuncian

verdades, sino puntos

de vista acerca de un tema

o problema, aún cuando

se presenten como tales.

fragmento con los términos que hemos destacado. Pero para reconstruir el hilo del discurso, es necesario reparar en los argumentos que corresponden a cada una de las dos posturas. Según el texto, Chiaramonte dice que la “explicación tradicional” sostenía que el desorden político y la imposibilidad de la constitución de Estados, se debió a que, antes de la independencia, ya existía una lucha entre dos grupos: uno, que representaba el partido de la nación, tenía el “proyecto de la unidad nacional” y el otro grupo, representado por el “partido de la fragmentación”, se oponía a la unidad nacional. Contrariamente a esto, Chiaramonte sostiene que la dificultad para construir Estados nacionales se debió a la ausencia de un grupo social capacitado para imponer su autoridad al resto del país.

En este ejemplo a diferencia del anterior, se presentan dos puntos de vista contrapuestos con sus respectivos argumentos. No obstante es importante señalar que el punto de vista llamado “tradicional” está presentado desde la perspectiva de Chiaramonte. Pero ¿quienes son los responsables de la “explicación tradicional”? Sin duda, el docente especialista en la materia, que advierta estos presupuestos implícitos, podrá reponerlos con facilidad.

La presencia del punto de vista del autor

En el ejemplo que sigue, se presenta el tema en el marco de una controversia que respondería a la pregunta: ¿cómo juzgar a los regímenes políticos en Latinoamérica?

El orden político e institucional en las repúblicas oligárquicas

Formalmente, se procuró respetar los preceptos del régimen liberal burgués, respetado por los textos de las constituciones de los Estados Unidos y de países europeos como Inglaterra y Francia. En la realidad todo eso fue letra muerta: no hubo ni democracia política ni elecciones libres ni los mismos derechos para todos

los ciudadanos. En México, Justo Sierra, un intelectual que apoyó a Porfirio Díaz, intentaba explicar así la naturaleza de la autoridad del tirano: “Sin violar, pues, una sola fórmula legal, el presidente Díaz ha sido investido, por la voluntad de sus conciudadanos y por el aplauso de los extraños, de una magistratura vitalicia de hecho [...]. Esta investidura puede bautizársela con el nombre de dictadura social, la verdad es que tiene caracteres singulares que no permiten clasificarla lógicamente en las formas clásicas del despotismo. Es un gobierno personal que amplía, defiende y robustece el gobierno legal.

Alonso, M.E. y otros, *Historia. El mundo contemporáneo*. Buenos Aires, Aique, 2000, p. 178.

En este contexto de debate, se presentan dos puntos de vista. Según uno de ellos, en Latinoamérica se respetaron los principios de libertad e igualdad propios del régimen liberal burgués que estaban presentes en las constituciones de los Estados Unidos, Inglaterra y Francia. Contrariamente a esto, el otro punto de vista sostiene que no existieron elecciones libres ni tampoco todos los ciudadanos tuvieron los mismos derechos. Por lo tanto, no hubo democracia política. Para justificar este punto de vista se presenta como ejemplo el caso de México. Se incluye, así, una cita en estilo directo de Justo Sierra, un intelectual que apoyó a Díaz, con lo cual el conflicto entre distintos puntos de vista se hace aún más complejo. Sierra califica al gobierno de Díaz como “dictadura social”, de este modo, el adjetivo “social” atenúa el aspecto negativo del concepto “dictadura”. Vale decir que Sierra si bien concede que el gobierno de Díaz no fue un gobierno democrático, lo rescata y finalmente su valoración es positiva.

Ahora bien, hasta aquí los dos puntos de vista contrapuestos, pero además, ¿cuál es el punto de vista del autor del texto? ¿Qué indicios encuentra el lector para identificarlo?

- El concepto de “tirano” con el que se califica a Porfirio Díaz corresponde al autor del texto.

- El autor del texto dice que Justo Sierra “intentaba explicar”, por cierto no se afirma que lo haya logrado, sino “intentado”. De esta manera se distancia, en parte, de la explicación dada por Sierra. Acuerda con Sierra con respecto a que el gobierno no fue democrático, pero toma distancia en la justificación del gobierno de Díaz que pretende hacer Sierra.
- Otra pista: cuando afirma que “En la realidad todo eso fue letra muerta: no hubo ni democracia política ni elecciones libres ni los mismos derechos para todos los ciudadanos.” Esto equivale al uso del conector reformulativo “en realidad”.¹⁶ Este tipo de conectores reorientan el punto de vista del discurso e indican que el autor se aleja de lo dicho hasta ese momento y adopta una postura diferente. El punto anterior (y del que se aleja el autor del texto), en este caso, es el de quienes creyeron que se respetaron “los preceptos del régimen liberal burgués”. De modo que acuerda con quienes opinan que en las sociedades latinoamericanas los grupos oligárquicos impusieron un régimen de gobierno que no era democrático.
- También aparece señalado en el inicio del fragmento: “Formalmente, se procuró respetar...”, pero no se dice que efectivamente se “haya respetado” con lo cual el autor del texto toma distancia de esa postura.

En este caso, a partir de la lectura atenta de estos indicios el lector podrá advertir la presencia de distintos puntos de vista e incluso también podrá encontrar el punto de vista del autor del texto. Consideramos que es necesario adquirir estrategias basadas en la lectura de procedimientos lingüísticos porque permiten la identificación de puntos de vista y eso ayuda a entender mejor los textos.

¹⁶ Ver la importancia el uso de distintos tipos de conectores en la expresión escrita: “La conexión en el texto escrito académico. Los conectores” en Montolío, E., *Manual práctico de escritura académica*. Barcelona, Ariel, Vol. II, 2000.

Para una lectura reflexiva y crítica es imprescindible que los lectores identifiquen los distintos puntos de vista y atribuyan cada uno de ellos los argumentos con que sostienen su perspectiva. Cada caso ofrece sus dificultades y solo hemos pretendido presentar algunos ejemplos de ellas. Dada la complejidad que hemos tratado de demostrar se hace imprescindible la intervención docente que ayude a los estudiantes a reparar en ciertos términos que indican la presencia de puntos de vista.

A modo de conclusión

Durante el proceso de lectura, la (re)construcción de sentido por parte del sujeto depende de múltiples factores y uno de ellos es el tipo de texto que se lee. Esto hace que el análisis de las características textuales y discursivas de los textos que los docentes seleccionan constituya el puntapié inicial para la elaboración de estrategias de lectura.

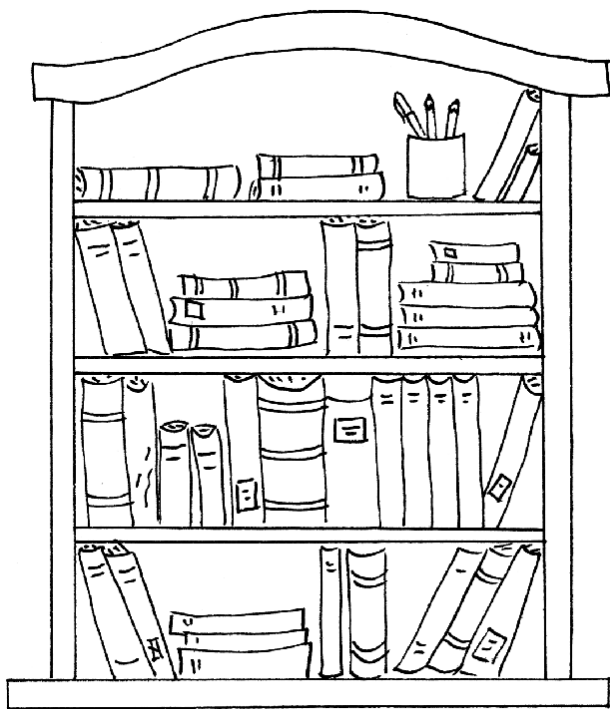
Con respecto a los textos de estudio, es necesario que los docentes de todas las áreas y en todos los niveles educativos –teniendo en cuenta diferentes grados de complejización– tomen dimensión de las dificultades que presentan estos textos para los estudiantes, pues, por otra parte, cada área de estudio tiene sus propios textos y esos textos sus particularidades.

En este sentido, consideramos que reparar en la organización textual, la reconstrucción del hilo del discurso, la identificación de ejemplos y su diferenciación de conceptos, la interpretación adecuada de la causalidad, tanto como la identificación de los distintos puntos de vista (características enunciativas de los textos), son instrumentos que pueden propiciar y ayudar a una mejor lectura. La evidencia de los niveles estructurales de los textos así como los procedimientos lingüísticos específicos ayudan a entender que los textos están hechos con lenguaje y, por lo tanto, facilita la necesaria desnaturalización de este. No debemos olvidar que estos

aspectos son significativos dentro de un programa mayor de intervención pedagógica que busque el desarrollo de estrategias y que no tenga por objetivo la acumulación y la repetición de saberes. El rol de mediador de lectura es compromiso de todos los docentes, desde la educación inicial hasta los estudios superiores. Formar lectores es formar ciudadanía.

La lectura es un derecho que todos debemos respetar y que nadie debería quitarle a los niños a los jóvenes ni a los adultos. Es una herramienta de resistencia frente a la exclusión social.

APÉNDICE



APÉNDICE

Recomendaciones de textos literarios

Si bien dijimos que la selección de materiales que involucra a cada docente, ya que es quien conoce a sus alumnos, quien está atento a sus gustos e intereses, les ofrecemos a continuación una serie de libros recomendados para que tomen como referencia. Esto requiere la aclaración que toda elección es subjetiva y que lo que gusta a algunos no agrada a otros. No mencionamos graduación por edad, atentos a lo que venimos sosteniendo en relación con los recorridos lectores de los niños. Es por eso que optamos por la siguiente clasificación.

- Lectores que inician su recorrido.
- Para chicos que han escuchado y pueden leer textos.
- Para chicos que tienen historia lectora.
- Para jóvenes que leyeron más todavía.
- Libros-álbum.

Esperamos que las siguientes recomendaciones sean tomadas a modo de mención y *pasen* la prueba del gusto personal, profesional y de reconocimiento que cada docente tiene respecto de sus alumnos para saber elegir entre el mundo de libros cuáles serán los que abrirán y continuarán caminos lectores. Es por esto que nos hemos atrevido a incluirla. De ninguna manera la pensamos estanca, sino que es para que cada docente la tome, la recorra y entremezcle las sugerencias que simplemente intentan ofrecer un abanico de posibilidades de selección entre muchas otras posibles que los docentes sabrán enriquecer.

Deseamos, además, que en lo posible, estas recomendaciones lleguen también a los papás, quienes en ocasiones consultan a los docentes sobre títulos para ir armando las bibliotecas de sus hijos. Al mencionar bibliotecas hogareñas no hablamos necesariamente de un mueble repleto de volúmenes, sino al menos de un estante que ofrezca a todos los integrantes de la casa algunos libros interesantes a los que acudir para leer en soledad o para compartir. Si los familiares no consultan al respecto, es bueno pensar en sugerirlo ya que si tienen a mano nombres de buenos autores y algunos títulos, será más fácil que un libro sea una opción de compra, de regalo. Ante esta carencia los papás con su mejor voluntad terminan comprando libros o materiales que ya tienen su lugar difundido a través de los medios.

Lectores que inician su recorrido

Esta es la recomendación que queremos hacer llegar a docentes que tienen ante sí la responsabilidad de iniciar recorridos lectores, pues sus alumnos comienzan el camino escolar. Libros para pequeños que empiezan a transitar sus historias lectoras mediante libros que les harán vivir buenos momentos escuchando leer o construyendo sus propias historias ya que aún no leen convencionalmente.

¡Vaya sorpresa Dora! de Julie Sykes. Dora espera sus pollitos que van a nacer pero, cuando el cascarón se rompe, se lleva una sorpresa. [Sudamericana.]

Belisario y el violín de María Cristina Ramos. La historia de Belisario, un gusano, que un día no encuentra su violín y decide ir a buscarlo con la ayuda de muchos amigos. [Alfaguara.]

Cuando el elefante camina de K. Kasza. Una historia de animales que se asustan unos a otros sin querer; presenta una estructura repetida que disfrutan los más pequeños. [Norma.]

Dulce de abeja, *Los ojazos del león*, *La jirafa enjabonada* y *La cebra rayada*, todos de Silvia Schujer. Son cuentos de animales, divertidos y sencillos. [El gato de hojalata.]

Los paseos de Coco Drilo y *El chupete perdido* de Walter Binder. Coloridas historias de animalitos, en rima. [CalibroscoPIO Ediciones].

Mamá no sabe mi nombre de Suzanne Williams y Andrew Shachat. Ana se empeña en llamarse "Ana". [Ediciones SM.]

Mariporejas de Graciela Repúm. Adivinanzas y algo más. [Cántaro.]

Nanas para bichos inquietos de L. Moyano e I. Myszkowski. Canciones de cuna para insectos, poemas y versos graciosos. [Comunicarte.]

Sabueso perdió su hueso de Jonathan Long. Sabueso busca su hueso a través de rimas disparatadas y graciosas. [Atlántida.]

Sopa de estrellas de Mercedes Pérez Sabbi y Luciana Fernández. Un niño que vive de juntar cartones y crea un mundo de fantasías con lo que encuentra. [Sudamericana.]

Una luna junto a la laguna de Adela Basch y Alberto Pez. Rimadas entre una rana, un gato y una paloma que crecen y aprenden juntos las cosas de la vida. [Ediciones SM.]

Valentín se parece a... de Graciela Montes. A Valentín, todos le encuentran un parecido con alguien de su familia... pero él se parece a Valentín. [Ediciones SM.]

Voces de infancia, poesía argentina para los chicos. Muchos poetas y poemas para chicos; sobresalen algunos nombres: Banchs, Tallon, Walsh, Villafañe, Bornemann, Devetach, Ferro. [Colihue.]

Colecciones

Cuentos redondos, editorial Sudamericana. Cuentos breves, divertidos. Hay cuatro títulos:

Lombriz que va, lombriz que viene de Laura Devetach, Nicolás y la escalera de Beatriz Doumerc, *Viaje en globo* de Silvia Schujer y *Y se voló el sombrero* de Graciela Montes.

Libros del monigote, editorial Colihue. Cuentos sencillos de Laura Devetach.

Los Morochitos, Ediciones Colihue. Incluye libros con poemas y versos, historias breves, de autores reconocidos: Laura Devetach, J. S. Tallón, Pablo Neruda, Nicolás Guillén, Gustavo Roldán y otros.

Pre lectores, de editorial Alfaguara: *A Berta le encanta amasar a su gato*, *A Berta se le perdió su gato*, *El gato de Berta tiene pocas pulgas* y *En carnaval Berta disfraza a su gato*, de Ema Wolf. Son libros que presentan situaciones de un humor muy inteligente.

Serie verde, de editorial Alfaguara. Se destacan *El hombrecillo de la lluvia*, de Gianni Rodari, *¿Dónde está mi almohada?* y *¡Qué confusión!*, de Ana María Machado, *El cumpleaños de Enzo*, de Gabriela Keselman, *Disparates*, de Julia Chaktoura.

Para chicos que han escuchado y pueden leer textos

Las sugerencias que presentamos a continuación son para que los docentes que, tomando en cuenta qué les han leído a sus alumnos hasta el momento de estar

frente a ellos, considerando que han atravesado algunos de los títulos mencionados antes para los más chicos y/u otros, puedan elegir. Son libros para niños que ya leen solos y tienen una vida lectora ya iniciada, y que hay que enriquecer. Son títulos para leer solos o para que su maestro les lea o lea con ellos.

Cuando Verónica teje, de Valeria Cis. La historia de una oveja que teje y teje, sin parar, en cualquier momento y situación. [Sudamericana.]

El insoportable, de Ricardo Mariño. Bruno se divertirá más de lo que esperaba en el campamento y hasta comenzará a convertirse en escritor. [Alfaguara.]

El monstruo Gropopol, de Sandra Siemens. Un monstruito verde, feo y asqueroso tiene sueños lindos y piensa que eso no puede ser. [Sudamericana.]

El paseo de los viejitos, de Laura Devetach. Dos viejitos hacen un paseo a la luna. Se trata de un libro sencillo y divertido. [Alfaguara.]

El viaje más largo del mundo, de Gustavo Roldán y O`Kif. Animales de la Argentina en un recorrido hacia un destino que sorprende. [Ediciones SM.]

Feliz, de Fabio Zimbres. Un encuentro con los malos del barrio y las ganas de una venganza. [Pequeño Editor.]

Filotea, de Ema Wolf. Son cuentos breves y ocurrentes. Incluye una historia de Caperucita en la que el lobo termina yéndose ante las preguntas de la niña. [Alfaguara.]

Fútbol mágico, de Aldo Boetto. La forma de pelota del libro invita a leer los tres cuentos; especialmente el primero, un cuento muy breve. [Atlántida.]

Gatos eran los de antes, de Graciela Cabal. Una historia de amor entre un gato callejero y una gata de su casa. Un final inesperado. Alfaguara.

Gritar los goles, de Ruth Kaufman y Pablo Sapia. Una historieta para futboleros. [Pequeño Editor.]

Ideas claras de Julito enamorado, de Istvan. Es la historia de un personaje que busca el amor de su vida. [Norma.]

La niña que iluminó la noche, de Ray Bradbury. La historia de un niño al que no le gustaba la noche pero que, al descubrirla de la mano de una amiga, comienza a conocerla y disfrutarla. [Ediciones de la Flor]

La planta de Bartolo, de Laura Devetach. La historia de Bartolo fue prohibida por la última dictadura. Es una bella historia de solidaridad. [Colihue.]

La vaca de esta historia, de Silvia Shujer y Poly Bernatene. Una vaca diferente que se ocupa de los que más la necesitan. [Atlántida.]

La vida secreta de las pulgas, de A. Pez y R. Cubillas. Esta es la historia de la guerra de un gato contra las pulgas en la que no hay ganadores ni perdedores. [Sudamericana.]

Leyendas argentinas, de Graciela Repún. Es una recopilación de leyendas de Buenos Aires, Córdoba y otras guaraníes, mocovíes, chiriguanas. [Norma.]

Miedo, de Graciela Cabal. Un nene con muchos miedos que los grandes no entienden, pero aparece alguien que posiblemente lo ayude. [Sudamericana.]

Mucho perro, de Silvia Schujer. Mucho es un perro que tiene mala suerte y las cosas le salen mal. Es una historia divertida y entretenida. [Alfaguara.]

Pedacitos de magia, de Sandra Filippi. Mucha magia. Una historia tierna de las vacaciones de lan con su abuela en la nieve. [Sudamericana.]

Picaflores de cola roja, de Laura Devetach. Los chicos se aburren en clase. Se ponen a jugar, distraídos, cuando irrumpen picaflores de cola roja. [Alfaguara.]

Un buen coro, de Ana María Machado. Un rey prohíbe cantar pero como en el reino les gusta mucho cantar, organizan un coro y logran cambiar la prohibición. [Norma.]

Un largo roce de alas, de Gustavo Roldán. Una historia de animales que muestra un mundo triste y las posibilidades de transformarlo a partir de la unión y la organización. [Sudamericana.]

Una expedición por las nubes, de Lilia García Bazterra. El extraordinario viaje de un grupo de adolescentes en el que se produce algo inesperado. Libresa. Colección Mitad del Mundo.

Viaje de un cuis muy gris, de Perla Suez. Aventuras de un cuis en el monte con mucha lluvia y bichos salvajes. [Sudamericana.]

Y el árbol siguió creciendo, de Graciela Montes. Novela que relata la vida de un árbol gigante que crece en Buenos Aires y de los que lo habitaron. [Colihue.]

Colecciones

Del Malabarista, de editorial Colihue. Se destacan: *Las torres de Nuremberg*, de José Sebastián Tallon; *La torre de cubos* y *Monigote en la arena* de Laura Devetach; *Qué fácil es volar* de Antonio Machado; *Mariposa del aire* de Federico García Lorca y *Doña Clementina Queridita, la achicadora* de Graciela Montes

Cuentos clásicos, de editorial Colihue. Son versiones de Liliana Viola sobre los cuentos de Perrault, Andersen, los Hermanos Grimm y otros relatos anónimos.

Para chicos que tienen historia lectora

Estas son recomendaciones para chicos y/o jóvenes que han transitado por libros, que han tenido la posibilidad de leer, que tienen una historia lectora que la escuela

fue haciendo crecer. También son un listado para los docentes que promovieron situaciones de lectura, más allá del control de lectura o de situaciones escolarizadas que confunden el gusto de leer con la lectura por obligación.

Ayer pasé por tu casa, de Laura Devetach y Gustavo Roldán. Se trata de una recopilación de coplas de amor y de risa elegidas [Colihue.]

Caperucita Roja (tal como se lo contaron a Jorge), de Luis María Pescetti y O'Kif. ¿Un padre y un hijo frente a un mismo cuento? [Alfaguara.]

Centienta no escarmienta, de Guillermo Saavedra. En género de poesías, se presentan disparatadas versiones de los clásicos infantiles. [Alfaguara.]

Cuento con carpincho y todo, de Liliana Cineto. Luciana vive situaciones extrañas, es más, vive con un carpincho pero su familia no lo ve. [Ediciones SM.]

Chat Natacha chat, ¡Buenísimo Natacha! y Natacha, de Luis María Pescetti y O'Kif. Natacha, Pati, el perro Rafles y una mamá que pide socorro conviven en situaciones atrapantes. [Alfaguara.]

Corazón y Pases cortos, de Juan José Panno. Cuentos de fútbol y barrio. [Colihue.]

Dragón, de Gustavo Roldán y Luis Scafati. Una maravillosa obra poética recomendada para adultos y niños. [Sudamericana.]

De carta en carta, de Ana María Machado. Una historia entrañable entre un niño y su abuelo, ambos son analfabetos, pero hallan la forma de comunicarse a través de las cartas. [Alfaguara.]

El gallo pinto y otros poemas, de Javier Villafañe. Reúne lo mejor de la poesía con humor y fantasía. [Colihue.]

El hombre que soñó, de Laura Devetach. Son cuentos orientales contados, relatos fantásticos que llevan a leer más historias. [Colihue.]

Heredé un fantasma, de Laura Escudero. Laura recibe como herencia una casa, pero la casa no está deshabitada, alguien la espera. [Ediciones SM.]

Maruja y también *Family*, de Ema Wolf. El humor, ironía y ocurrencias en familias muy extrañas. [Sudamericana.]

También las estatuas tienen miedo, de Andrea Ferrari. Florencia trabajará de estatua humana en la plaza para ayudar en casa con lo que pueda ganar. [Alfaguara.]

Uña de dragón (una historia que son dos), de Graciela Montes. Por este libro circulan simultáneamente dos historias. Hay dragones e historias que se entrelazan. [Gramón-Colihue.]

La batalla de los monstruos y las hadas, de Graciela Montes. Nepomuceno, perro escritor, cuenta la historia de rivalidad entre bandos de chicas y chicos. [Alfaguara.]

La casita azul, de Sandra Comino. Libro en el que conviven la historia de una niña con una vida nada fácil y una leyenda popular liberadora. [Astralib.]

La historia de Ernesto, de Mercé Company. Aborda con naturalidad la adopción en el interior de la familia. [Ediciones SM.]

La rebelión de las palabras, de Andrea Ferrari. Una familia que tiene una relación particular con las palabras, tienen una enfermedad rara, la enfermedad de las palabras. [Santillana.]

Las mil y una noches, clásico en la versión de Graciela Montes. [Colihue]

Colecciones

La colección Cuentamérica, en la que Ana María Shua, María Teresa Andruetto, Jorge Accame, abordan los mitos y leyendas de nuestra cultura popular, que tanto conocen nuestros alumnos: la llorona, el familiar, el pumbero. [Sudamericana.]

Federico García Lorca para niños. Esta colección, presenta también selecciones de otros autores reconocidos: Machado, Alberti, Hernández y otros. [Ediciones de la Torre.]

Para jóvenes que leyeron más todavía

Estos títulos son para niños, jóvenes o adultos, depende de los recorridos lectores, que van enriqueciendo su caudal de lecturas con historias que crecen en complejidad y que requieren de otras lecturas que hayan marcado senderos. Para acceder a estos libros, es preciso haber transitado por otros libros que vayan construyendo caminos sólidos sobre los que caminar para disfrutar de estos otros que el docente irá poniendo a mano, con un claro sentido de su rol como mediador.

Aventuras y desventuras de Casipero del Hambre, de Graciela Montes. Con picardía el protagonista, un perro callejero nos cuenta su vida. [Colihue.]

Besar con la mirada, antología de poesías de Machado, Lorca y otros poetas. [Planeta.]

Cartas para Julia, de María Falconi. La historia de dos amigas adolescentes que se separan y encuentran en las cartas la manera de estar juntas y compartir momentos muy especiales de sus vidas. [Alfaguara].

Cuentos con mi papá, de Mempo Giardinelli y Luis Scafati. Historias narradas desde la mirada de un niño chaqueño. [Alfaguara.]

Cuentos crueles, Saki. Los cuentos de Munro, escritos a fines del siglo xx, seleccionados y versionados de Gustavo Roldán. [Norma.]

El pulpo está crudo y Nadie te creería, de Luis M. Pescetti y O'Kif. Cuentos de gran profundidad donde conviven el humor, el absurdo, y la realidad. [Alfaguara.]

Fábulas salvajes, de Marcelo Birmajer. Presentación de fábulas actualizadas que permiten nuevas lecturas y nuevos caminos hacia las fábulas clásicas. [Colihue.]

Frín y Lejos de Frín, de Luis M. Pescetti y O'Kif. Novelas contadas desde la mirada de un chico que va creciendo y encuentra un día el amor a través de la poesía. [Alfaguara.]

Heriberto y las mujeres, de Daniel Rabanal. Historieta en la que se descubre la magia y el atractivo que se encuentra en cada mujer. [Sudamericana.]

La cámara oculta, de Silvia Schujer. Una niña obligada a crecer en un mundo de explotación de los medios. Historia que guarda una sorpresa. [Alfaguara.]

La Margarita, de Mauricio Rosencof, bellos poemas escritos en una cárcel uruguaya durante la dictadura. [Colihue.]

La noche es sueño, Coplas copleras y Los que vuelan, de Mirta Colángelo (coord.). [Fábrica de Libros Benteveo.]

La soga, de Esteban Valentino. Novela dramática como la realidad del abuso de poder, del genocidio pero con la esperanza de justicia. [Ediciones del Eclipse.]

Las visitas, de Silvia Schujer. Narra el descubrimiento del difícil y doloroso mundo de los adultos. [Alfaguara.]

Pahicaplapa, de Esteban Valentino. Papel, hilo, caña, plasticola y un papá, para hacer un barilete, y otros cuentos. [Sudamericana.]

Perros de nadie, de Esteban Valentino. La vida de los adolescentes en los márgenes de la sociedad. [Astralib.]

Rafaela, de Mariana Furiase. Es un personaje que reclama que el mundo parece no estar hecho para mujeres de caderas anchas. [Ediciones SM.]

Seres mitológicos argentinos, de Adolfo Colombres y Luis Scafatti. Investigación que recopila leyendas y mitos de la cultura popular argentina. [Emecé.]

Stefano, de María Teresa Andruetto. El desarraigo, la amistad y el amor en la adolescencia. [Sudamericana.]

Tratado universal de monstruos y Amores que matan, de Lucía Laragione. A partir de leyendas populares, verdaderos cuentos de miedo. [Alfaguara.]

Todos los soles mienten, de Esteban Valentino. Un mundo en el que el sol está por apagarse, donde se cuentan los minutos y debe decidirse quiénes podrán seguir con vida. [Alfaguara.]

Colecciones

Subiendo a escena, dirigida por Manuel González Gil. *Todo de a dos, Los Mosqueteros...del Rey, Un mundo de Cyrano, El último enemigo*. Las ilustraciones son de Alberto Pez. [Ediciones del Eclipse.]

Novelas del Eclipse. Colección dirigida por María Teresa Andruetto, en literatura y por Istvan Schritter en arte y diseño. *En busca de los vestuarios* de Rogelio Ramos Signes, Paquelé, de Julio Llanes, entre otras. [Ediciones del Eclipse.]

Leer x leer. Compilación de textos realizada por el criterio literario de los integrantes de la Fundación Mempo Giardinelli. Cinco volúmenes con un variado menú de textos poemas, cuentos, novelas, que llevan a otros textos o a los mismos textos en versiones completas. [Plan Nacional de Lectura. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.]

Leer la Argentina. Compilación de textos de autores argentinos, organizada en siete volúmenes que agrupan regiones de la Argentina rescatando en cada uno el tono de sus autores locales. [Plan Nacional de Lectura. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.]

Libros-álbum

Decidimos considerar a los libros-álbum una categoría diferenciada de las demás debido a pertenecen a una manifestación artística que excede los límites de los recorridos lectores. En estos libros, tal como anticipa su nombre, hay una fuerte presencia de la imagen, en muchos casos, incluso, el texto es muy breve o hasta inexistente. Su belleza es tal que merece ser disfrutada desde el nivel inicial hasta el nivel superior y obviamente trascender la escuela y estar presentes en la vida de cada lector.

Cambios, de Anthony Browne. [Fondo de Cultura Económica.]

Fefa es así, de María Teresa Andruetto e Istvanch. [Alfaguara.]

Guillermo Jorge Manuel José, de Mem Fox y Julie Vivas. [Ekaré.]

Canción decidida, de David Wapner y Cristian Turdera. [Pequeño Editor.]

Cándido, de Olivier Douzou. [El Hacedor-Ediciones del Cronopio Azul.]

Del Topito Birolo y de todo lo que pudo haberle caído en la cabeza, de Werner Holzwarth y Wolf Erlbruch. [Centro Editor de América Latina.]

¡De repente!, de Colin McNaughton. [Norma.]
El árbol de lilas, de María teresa Andruetto y Liliana Menéndez. [Comunicarte.]
El higo más dulce, de Chris Van Allsburg. [Fondo de Cultura Económica.]
El muro, de Ángel Esteban. [Ediciones SM.]
El globo, de Isol. [Fondo de Cultura Económica.]
El pájaro del alma, de Mijal Snunit y Francisco Nava Bouchaín. [Fondo de Cultura Económica.]
El punto, de Peter Reynolds. [Ediciones Serres.]
El ratón más famoso, de Istvansch. [Ediciones del Eclipse.]
En el desván, de H. Oram y Satoshi Kitamura. [Fondo de Cultura Económica.]
Flicts, de Ziraldo. [Emecé.]
Gorila, de Anthony Browne. [Fondo de Cultura Económica.]
Humito con humareda, de B. Dourmec y Ajax Barnes. [Ediciones del Eclipse.]
Irulana y el ogronte (un cuento de mucho miedo), de Graciela Montes y Claudia Legnazzi. [Gramón- Colihue.]
Julieta y su caja de colores, de Carlos Pellicer. [Fondo de Cultura Económica.]
La Bruja Berta, de Paul, Korky y Valerie Thomas. [Atlántida.]
La Caperucita Roja, de Leicia Gotlibowski sobre el texto original de Perrault. [Ediciones del Eclipse.]
La Cenicienta rebelde, de Ann Jungman y Javier Olivares. [Ediciones SM.]
La decisión de Teodoro, de Irene Singer. [CalibroscoPIO Ediciones.]
La escoba de la viuda, de Chris Van Allsburg. [Fondo de Cultura Económica.]
La hormiga que canta, de Laura Devetach y Juan Lima. [Ediciones del Eclipse.]
La línea, de Beatriz Dourmec y Ajax Barnes. [Ediciones del Eclipse.]
La recta y el punto, de Norton Juster. [Fondo de Cultura Económica.]
La tía Macarrón, el tío Calma y el señor Astucia, de Helme Heine. [Norma.]
Las plumas del dragón, de O. Dugina y A. Dugin. [Fondo de Cultura Económica.]
Las pinturas de Willy, de Anthony Browne. [Fondo de Cultura Económica.]
Libro de las M'Alicias, de Miquel Obiols y Miguel Catalayud. [Ediciones SM.]
Más allá de mi brazo, de Jorge Luján e Itsvan. [Ediciones del Cronopio Azul.]
Nana Bunilda come pesadillas, de M. Company y A. Agustí. [Ediciones SM.]
Niña bonita, de Ana María Machado. [Ekaré.]
Nunca jamás comeré tomates, de Lauren Chile. [Ediciones Serres.]
Olivia y Olivia salva el circo, de Ian Falconer. [Fondo de Cultura Económica.]
Quiero ganar este concurso, de Itsvan. [AZ Editora.]
Re-zoom, de Banyai e Istvan. [Fondo de Cultura Económica.]
Tecitos de lágrimas de dragón, de Alberto Pez. [Norma.]

Trucas, de Juan Gedovius. [Fondo de Cultura Económica.]
Tuk es Tuk, de Claudia Legnazzi. [Ediciones del Eclipse.]
Uno y otro, de María Wernike. [CalibroscoPIO Ediciones.]
Venancio vuela bajito, de Graciela Montes y Gustavo Roldán. [A-Z Editora.]
Vida de perros, de Isol. [Fondo de Cultura Económica.]
Voces en el parque, de Anthony Browne. [Fondo de Cultura Económica.]
Willy el soñador. Willy el tímido. Willy y Hugo. Willy el mago, todos de Anthony Browne. [Fondo de Cultura Económica.]
Zoológico, de Istvan. [AZ Editora.]
Zoom, de Banyai e Istvan. [Fondo de Cultura Económica.]

Libros para consultar

Así como ofrecimos un abanico de recomendaciones literarias para orientar la búsqueda de libros, a continuación incluimos una serie de textos que son una fuente sumamente provechosa para enriquecer los conocimientos sobre didáctica que seguramente podrán aportar al quehacer docente, favoreciendo su crecimiento profesional.

Es un listado sumamente incompleto, pero que esperamos, sea de utilidad. Muchos títulos no fueron incluidos por gozar ya de una amplia difusión entre los docentes.

Andar entre libros, de María Teresa Colomer. [México, Fondo de Cultura Económica, 2005.]

La especialista española analiza aspectos que intervienen en el proceso de educación literaria: la escuela, los lectores y los libros. Plantea la interrelación de estos elementos, desde una perspectiva teórica y práctica innovadora.

Volver a leer: propuestas para ser una nación de lectores, de Mempo Giardinelli. [Buenos Aires, Edhesa, 2006.]

Una guía para padres, maestros, jóvenes y bibliotecarios. El escritor defiende el derecho a leer y propone una “pedagogía de la lectura” desarrollada desde el sentido común. Presenta claves para lograr una sociedad lectora.

Como una novela, de Daniel Pennac. [Barcelona, Norma, 1996.]

Ensayo-cuento que reúne con humor y poesía experiencias sobre las prácticas de lec-

tura en la sociedad. Propone y analiza, en el último capítulo, los provocadores derechos imprescriptibles del lector.

Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura, de Michèle Petit. [México, Fondo de Cultura Económica, 1999.]

La antropóloga francesa revisa, desde las ciencias sociales y el psicoanálisis, distintas experiencias de lectura en ámbitos marginados de Francia. Transmite experiencias de jóvenes inmigrantes y ofrece un análisis centrado en los aspectos vinculares de la lectura.

Lecturas: del espacio íntimo al espacio público, de Michèle Petit. [México, Fondo de Cultura Económica, 2001.]

La especialista, siempre del lado de los lectores, realiza una poderosa invitación a repensar el proceso de formación de lectores. Analiza historias lectoras y conmueve con su propio recorrido entre libros.

Escuela y Poesía: ¿Y qué hago con el poema?, de Sergio Andricáin y Antonio Orlando Rodríguez. [Buenos Aires, Lugar, 2005.]

Este trabajo aborda un tema relegado en la escuela: la poesía para niños. Los autores otorgan un lugar privilegiado a la poesía porque sostienen que "humaniza nuestros sentidos". También incluyen una serie de recomendaciones de títulos y autores de Argentina y Latinoamérica.

La otra lectura: La ilustración en los libros para niños, de Istvan Schritter. [Buenos Aires, Lugar, 2005.]

Este libro trata un aspecto de la literatura infantil que ha sido escasamente trabajado en nuestro país: el rol del ilustrador en la literatura infantil. También aborda las intervenciones docentes en la lectura de imágenes y propone ideas para incluir la lectura de las ilustraciones en las escuelas.

Lecturas de imágenes. Los niños interpretan textos visuales, de Evelyn Arizpe y Morag Styles. [México, Fondo de Cultura Económica, 2004.]

Esta obra aborda la lectura de las imágenes de los libros álbumes, en particular de dos autores: Anthony Browne y Satoshi Kitamura. Destaca la importancia de la alfabetización visual que los niños de nuestra sociedad experimentan precozmente.

Cultura escrita y educación, de Emilia Ferreiro. [México, Fondo de Cultura Económica, 2000.]

Emilia Ferreiro pasa revista a las principales problemáticas referidas a la adquisición de la lengua escrita. Aquí la autora deja en claro su perspectiva con rigor científico.

La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético, de Graciela Montes. [México, Fondo de Cultura Económica, 1999.]

La autora propone la defensa del espacio poético como inherente a la experiencia humana, que permite que cada persona pueda vivenciar la cultura, y desde allí aprenderla y comprenderla.

Clásicos, niños y jóvenes, de Ana María Machado. [Bogotá, Norma, 2004.]

El encuentro entre los niños y los clásicos de la Literatura Universal, el primer contacto con versiones y adaptaciones, y la riqueza del acervo literario de la cultura occidental y las huellas que han dejado en los lectores, son algunos de los temas que aborda la autora brasileña en este libro.

Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario, de Delia Lerner. [México, Fondo de Cultura Económica, 2001.]

Se trata de un libro indispensable para comprender de qué se habla cuando se menciona la realización de una secuencia didáctica, la elaboración de proyectos, la planificación de actividades habituales.

Textos en contexto 7. Sobre lectura, escritura... y algo más, de María Eugenia Dubois. [Buenos Aires, 2006.]

Selección de conferencias en las que la autora manifiesta su preocupación en relación con la enseñanza de la lectura y la escritura. También aborda otros temas como la formación de los docentes, la alfabetización, la formación del investigador y ese 'algo más' del título.

Literatura infantil. Creación, Censura y Resistencia, de Ana María Machado y Graciela Montes. [Buenos Aires, Sudamericana, 2003.]

En este material se reúnen textos, ponencias y reportajes de la autora brasileña y la autora argentina, respectivamente. Trata, en términos generales, sobre el poder que ofrece la lectura a los lectores y a su posibilidad de desarrollo como ciudadanos autónomos, dueños de su palabra. En un libro con una clara ideología de resistencia y lucha por los derechos humanos, que da a la lectura un rol preponderante.

Leer con placer en la primera infancia. Abrir un libro...abrir un mundo, de Lidia Blanco. [Buenos Aires, Novedades Educativas, 2007.]

Esta obra produce la necesidad de buscar libros en el mar gigantesco de la literatura, a seleccionar, a cuestionar, a pensar y reflexionar, conocer autores y libros. Reflexiones acerca de la literatura y la infancia, la literatura y los adultos que trabajamos con la infancia, echan luz sobre distintos aspectos de nuestro trabajo diario y ayudan a volver a mirar, a leer entre líneas, a pensar y accionar en la tarea de todos los días con compromiso.

La aventura de oír. Cuentos y memorias de tradición oral, de Ana Pelegrín. [Bogotá, Cíncel, 1984.]

La autora invita a recorrer estas páginas buceando en el cuento de tradición oral, el cuento maravilloso, de animales, de fórmulas, mínimos, de nunca acabar, acumulativos, literarios. Nos propone tirar del hilo de la memoria para rescatar a los narradores de nuestra propia historia. Nos acerca unas bellísimas ilustraciones de las últimas décadas del siglo XIX y las tres primeras del siglo XX.

Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura.

Esta revista está editada por la Asociación Internacional de Lectura, que tiene como objetivos generales la enseñanza y la promoción de la lectura y la escritura. Se recomienda visitar la página en Internet: www.lecturayvida.org.ar.

Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil.

Este material resulta sumamente enriquecedor para los docentes de todos los niveles y modalidades educativas. Es un boletín quincenal que llega por e-mail, con información sobre el mundo de la literatura infantil y juvenil. Recomendamos ingresar en su página en Internet: www.imaginaria.com.ar.

BIBLIOGRAFÍA

- Andricaín, Sergio y Rodríguez, Antonio Orlando, *Escuela y Poesía: ¿Y qué hago con el poema?* Buenos Aires, Lugar Editorial, 2005.
- Andruetto, María Teresa y Lardone, Liliana. *La construcción del taller de escritura*. Buenos Aires, Homo Sapiens, 2003.
- Andruetto, María Teresa, "Pasajero en tránsito", ponencia presentada en el 1º Congreso internacional de Literatura infantil y juvenil (Ce.Pro.Pa.LIJ). Río Negro, Universidad Nacional del Comahue, 2001.
- Ariès, Philippe, "El descubrimiento de la infancia", en *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid, Taurus, 1988.
- Arizpe, Evelyn y Styles, Morag, *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México, Fondo de Cultura Económica, 2004.
- Baquero Goyanes, M.L., *Estructuras de la novela actual*. Madrid, Castalia, 1989.
- Barthes, Roland, *El placer del texto*. México, Siglo XXI, 1986.
- Batló, J. y Prez. X., *La semilla inmortal*. Barcelona, Anagrama, 1998.
- Benjamín, Walter, *Sobre el programa de la filosofía futura y otros ensayos. El narrador*. Barcelona, Planeta-Agostini, 1986.
- Bialet, Graciela, "El berretín de la lectura", en *El fomento del libro y la lectura/6*. Resistencia, Fundación Mempo Giardinelli, 2004.
- Blanco, Lidia, *Leer con placer en la primera infancia. Abrir un libro...abrir un mundo*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2007.
- Bloom, Harold *¿Cómo leer y por qué?* México, Norma, 2000.
- Bordelois, Ivonne, *La palabra amenazada*. Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2005.
- Bourdieu, Pierre, *Cosas dichas*. Buenos Aires, Gedisa, 1988.
- Bovo, Ana María, *Narrar, oficio trémulo: conversación con Jorge Dubatti*. Buenos Aires, Atuel, 2002.
- Cabal, Graciela, *La emoción más antigua. Lecturas, escrituras, el encuentro con los libros*. Buenos Aires, Sudamericana, 2001.
- Cabal, Graciela. "El derecho a ser feliz", en *El fomento del libro y la lectura/2: propuestas y reflexiones 1996-1999*. Resistencia, Fundación Mempo Giardinelli, 2001.

- Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A., *Las Cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, Ariel, 1999.
- Calvino, Italo, *¿Por qué leer los clásicos?* Barcelona, Tusquets, 1992.
- Colomer, María Teresa, *Andar entre libros*. México, Fondo de Cultura Económica, 2005.
- Colomer, Teresa, "La literatura de ficción enseña a leer", en *El monitor de la educación*, año 2, nº 4. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, noviembre de 2001.
- Colomer, Teresa, "¿Qué significa progresar en competencia literaria?", en *Textos en Contexto*. Buenos Aires, Lectura y Vida, 2002.
- Comino, Sandra. "De lo oral a lo escrito y de lo escrito a lo oral: siempre hay puentes entre las historias 1º Jornadas de narración oral", *Cuentos y lecturas entre vos y voz*. Córdoba, 2003.
- Cortázar, Julio, *Algunos aspectos del cuento Obra crítica/2*. Madrid, Alfaguara., 1994.
- Díaz Ronner, María Adelia, *Cara y cruz de la literatura infantil*. Buenos Aires, Lugar Editorial, 2005.
- Dirección General de Cultura y Educación, *La lectura en el Nivel Inicial*. La Plata, Dirección General de Cultura y Educación, 2002.
- Dirección General de Cultura y Educación, *Orientaciones didácticas para el nivel inicial -2º parte-*. La Plata, Dirección General de Cultura y Educación, 2003.
- Dubois, María Eugenia. *Textos en contexto 7. Sobre lectura, escritura... y algo más*. Buenos Aires, Lectura y Vida. 2006.
- Eco, Umberto, *Lector in fábula*. Barcelona, Lumen, 1981.
- Eco, Umberto, *Los límites de la interpretación*. Barcelona, Lumen, 1992.
- Ferreiro, Emilia, *Cultura escrita y educación*. México, Fondo de Cultura Económica, 2000.
- Filinich, María Isabel, *Enunciación*. Buenos Aires, Eudeba, 1998.
- García Negroni, María Marta y Tordessillas Colado, Marta, *La enunciación en la lengua. De la deixis a la polifonía*. Madrid, Gredos, 2001.
- García Zamora, M., "La construcción lingüística de la causalidad en el discurso científico. Ciencia de investigación y ciencia escolar", en Vallejos Llovet, P. (comp.) *El discurso científico pedagógico*. Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur, 2004.
- Gélis, Jacques, "La individualización del niño", en *Historia de la vida privada*. Tomo 5. Madrid, Taurus, 1990.
- Giardinelli, Mempo, *Volver a leer: propuestas para ser una nación de lectores*. Buenos Aires, Dehesa, 2006.
- La Rosa, Juana, "Narración oral en la escuela: tener o poder", 1º EALNO. Cuenteros y cuentacuentos de lo espontáneo a lo profesional. Ponencias del 1º al 4º Encuentro Internacional de Narración Oral. Buenos Aires, Fundación El Libro, 2000.

- Lerner, Delia, *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Lodge, David, *El arte de la ficción*. Barcelona, Península, 1998.
- López, María Emilia (comp.), *Artepalabra. Voces en la poética de la infancia*. Buenos Aires, Editorial Lugar, 2007.
- Machado, Ana María y Montes, Graciela, *Literatura infantil. Creación, Censura y Resistencia*. Buenos Aires, Sudamericana, 2003.
- Machado, Ana María, *Buenas Palabras Malas Palabras*. Buenos Aires, Sudamericana, 1998.
- Machado, Ana María, *Clásicos, niños y jóvenes*. Bogotá, Norma, 2004.
- Manguel, Alberto, *Diario de lecturas*. Buenos Aires, Norma, 2004.
- Marín, Marta y Hall, Beatriz, *Prácticas de lectura con textos de estudio*. Buenos Aires, Eudeba, 2007.
- Marín, Marta, "La enunciación" en *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires, Aique, 2004.
- Meirieu, Philippe, *Frankenstein Educador*. Barcelona, Laertes. 1998.
- Monteleone, Jorge, "Virginia Woolf y los lectores" en *Boletín de Reseñas Bibliográficas*, 5/6, Instituto de Literatura Hispanoamericana, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Montes, Graciela, "El cuento escrito ¿un cuento sagrado? Cuenteros y cuentacuentos de lo espontáneo a lo profesional", ponencias del 1º al 4º Encuentro internacional de narración oral. Buenos Aires, Feria Internacional del Libro, 2000.
- Montes, Graciela, *El corral de la infancia*. México, Fondo de Cultura Económica, 1999.
- Montes, Graciela, *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México, Fondo de Cultura Económica, 1999.
- Montolío, Estrella, *Conectores de la lengua escrita*. Barcelona, Ariel, 2001.
- Montolío, Estrella, *Manual práctico de escritura académica*. Vol. II. Barcelona, Ariel, 2000.
- Navarro Durán, Rosa, *¿Por qué hay que leer los clásicos?* Barcelona, Ariel, 1996.
- O'Connor, Flannery, *Cómo se escribe un cuento*. Buenos Aires, El Ateneo, 1993.
- Organización Nacional de Ciegos de España, A.V.D. Capítulo: "Comportamiento Social. Lenguaje visual y gestual".
- Pennac, Daniel, *Como una novela*. Barcelona, Anagrama, 2001.
- Petit, Michèle, *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México, Fondo de Cultura Económica, 1999.
- Petit, Michèle, *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México, Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Rodari, Gianni, *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona, Argos Vergara, 1984.

- Roldán Gustavo, "El texto escrito ¿es un texto sagrado?" 1° EALNO Cuenteros y cuentacuentos de lo espontáneo a lo profesional. Ponencias del 1° al 4° Encuentro Internacional de Narración Oral. Buenos Aires, Fundación El Libro, 2000.
- Rosenblatt, Louise, *La Literatura como exploración*. México, Fondo de Cultura Económica, 2002.
- Sarland, Charles, *La Lectura en los jóvenes: cultura y respuesta*. México, Fondo de Cultura Económica, 2003.
- Savater, Fernando, *La infancia recuperada*. Madrid, Alianza/Taurus, 2005.
- Savater, Fernando, *Los malos y malditos*. Buenos Aires, Alfaguara, 2004.
- Schritter, Istvan, *La otra lectura: la ilustración en los libros para niños*. Buenos Aires, Lugar Editorial, 2005.
- Shua, Ana María, "Texto sagrado. O no", 1° EALNO, Cuenteros y cuentacuentos de lo espontáneo a lo profesional. Ponencias del 1° al 4° Encuentro Internacional de Narración Oral. Buenos Aires, Fundación El Libro, 2000.
- Silveyra, Carlos, "Marcas de las primeras lecturas", conferencia en Jornadas para Docentes y Bibliotecarios "Los libros no muerden" en la 16ª Feria del Libro Infantil y Juvenil. Buenos Aires, Fundación El Libro, julio de 2005.
- Soriano, Marc, *La literatura para niños y jóvenes*. Buenos Aires, Colihue, 1995.
- Vargas, Isaías y Guzmán, José, *Los que vuelan*. Buenos Aires, Fábrica de libros Benteveo, 2006.
- Viñas Piquer, David, *Historia de la crítica literaria*. Barcelona, Ariel, 2002.



Este libro se terminó de imprimir en diciembre de 2007
en los talleres de Artes Gráficas Papiros



El Programa Provincial “La escuela lee más” de la Dirección General de Cultura y Educación busca fortalecer la promoción de la lectura como una actividad, entre otras, destinada a formar una sociedad más democrática y participativa.

Este libro presenta las nociones de *mediadores de lectura* y la *construcción de historias lectoras*, como ideas que cuestionan las concepciones tradicionales acerca de la lectura. Constituirse en mediador de lectura implica estar atento a la percepción del otro, generar situaciones significativas y atender los recorridos lectores de los sujetos. Por otro lado, ayudar a construir historias lectoras involucra la posibilidad de ofrecer una diversidad de textos que generen múltiples intereses de los lectores en formación.

Desde este programa se concibe que la práctica lectora evite quedar ceñida, exclusivamente, a la institución escuela. Sin embargo, se reconoce que tal vez, para algunos alumnos del vasto territorio de la Provincia, en ese espacio ocurra la única oportunidad de iniciarse como lectores.



**Gobierno de la
Provincia
de Buenos Aires**

Dirección General de Cultura y Educación