

La lectura en la escuela: tradiciones, tensiones y prácticas.

Gustavo Giménez¹

He tenido la posibilidad en varias oportunidades de ser invitado para hablar o escribir acerca de la lectura o la escritura y su enseñanza, y siempre me pregunto qué puedo aportar a tan extenso y nutrido debate, no por ánimos de ser original –claro- sino por el deseo genuino de colaborar tanto con las discusiones como con las acciones que tantos profesores y maestros realizan día a día para que sus estudiantes lean o escriban más y mejor. Y he aquí una buena definición: me gustaría pensar con ellos, y también para ellos, buenas ideas y mejores definiciones acerca de la lectura en el ámbito escolar o en lo que hacemos cuando enseñamos a leer.

Ya desde mi espacio de estudio específico, la didáctica de la lengua y la literatura, me pregunto siempre qué tenemos para brindar los especialistas de ese campo para provecho de quienes, como los maestros y profesores, conocen palmo a palmo las situaciones escolares, las respuestas de los alumnos, sus resistencias y sus logros...para quienes, digamos, conocen el “minuto a minuto” del enseñar a leer y escribir en el aula. Y siempre concluyo en que la didáctica puede aportar muchas cosas, claro, pero entre ellas encuentro una muy interesante:

Puede aportar elementos para una reflexión sostenida, para poder pensar más y desde otras miradas sobre aquello que hacemos todos los días, y que la inmediatez y urgencia de los acontecimientos del aula y la escuela muchas veces no nos dejan hacerlo. Poder “despegarnos”, por un momento, de la vida cotidiana escolar, ejercer cierta distancia crítica con eso que nos es natural porque lo hacemos y vemos todos los días, y volver a preguntarnos sobre el sentido y forma de muchas de esas acciones.

Creo que los especialistas no deben plantear sólo “novedades”, aquello que viene a inaugurar una nueva idea, una nueva teoría, sino también colaborar para pensar de manera distinta los viejos problemas, sobre aquello que de alguna o



¹ Profesor en Letras Modernas y especialista en la enseñanza de la Lengua y la Literatura, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Profesor a cargo del Seminario-Taller de Práctica Docente y Residencia (área de Letras), del Seminario de Enseñanza de la Lengua I y de Enseñanza de la Literatura, Escuela de Ciencias de la Educación y de Letras, Facultad de Filosofía y Humanidades, U.N.C.

varias maneras ya conocemos o sabemos, pero deberíamos intentar mirar de nuevo.

Creo que este es un buen aporte para una profesión y un trabajo que invierten buena parte de su energía en el calor de los hechos, en el "cara a cara" con los alumnos, y eso le da mucho de su sentido; pero que también necesita planear las acciones, anticiparlas, hipotetizar sobre ellas, como así también comprender cómo sucedieron y reafirmarlas o rectificarlas; es decir una profesión que también necesita mirar antes y después de que sucedan, las acciones que se desarrollan en el aula.

Ojalá que algo de lo que digamos hoy sirva un poco para eso. Y ahora vamos al tema que nos convoca: el de la lectura en la escuela.

Cuando abordo esta cuestión de la lectura y la escritura con mis alumnos del profesorado de Letras, me gusta hacerlo siempre con una reflexión desencadenada por alguna cita que encuentro movilizadora; esto se convierte casi en un rito de esos que tenemos los profesores y maestros para empezar algunas clases. En los últimos años he usado una, incluso la he citado en algún texto escrito, y no encuentro todavía otra, seguramente ya aparecerá, que de manera breve y concisa abra y dispare la problemática que después quiero charlar con Uds.; citas sobre la lectura o la escritura en la escuela hay cientos, claro está; pero ésta me ha permitido en mis clases y nos va a permitir ahora, creo, focalizar una cuestión que yo juzgo muy significativa.

Se trata de una cita de una docente e investigadora de procesos de escritura y educación, norteamericana, Glynda Hull (1989) que dice:



Para los alumnos que tienen que aprender a leer y escribir en las escuelas estadounidenses, y para los docentes que tienen que enseñarles, estamos hoy en el mejor y el peor de los momentos. Es el mejor de los momentos porque sabemos más que nunca antes sobre la adquisición del lenguaje escrito, y seguimos aprendiendo; porque estamos en el horizonte de nuevas tecnologías para la comunicación, que pueden poner más información al alcance de más alumnos y ayudarlos a organizarla, sintetizarla e interpretarla; (...) es de hecho, el mejor de los momentos para algunos alumnos y docentes de escritura.

Pero, para otros, este es el peor de los momentos. Pese a nuestros éxitos, hay jóvenes que dejan nuestras escuelas con habilidades demasiado pobres y escasas como para poder ingresar a cursos universitarios regulares, para tener accesos a empleos, para analizar y desplegar información o para leer historias a sus hijos."

La cita plantea una cuestión muy interesante respecto de la disparidad de destinos, destinos marcados por lo social, claro está, entre quienes pueden aprovechar todo lo que se sabe respecto de la lectura y la escritura, y enseñar y formarse como buenos lectores y escritores, y entre quienes no. Este es un

tema absolutamente crucial si hablamos de equidad y justicia educativa, que ameritaría un tratamiento específico y desarrollado que no le voy a dar aquí.

Yo me quiero referir, sin embargo, a cierto sentido que puede leerse en la cita, y que proviene de esa oración adversativa que tiene el texto, a ese "pero" que abre el segundo párrafo ("*Pero, para otros, este es el peor de los momentos...*"). La pregunta que subyace al pasaje citado, o al menos la que yo me hago luego de leerlo y les propongo a Uds., es:

¿Por qué si se saben tantas cosas sobre los procesos de lectura y escritura, todavía vemos con marcada insatisfacción lo que hacen nuestros estudiantes y sentimos lejano y distante aquello que deseamos que pasara...? ¿Qué pasa en las escuelas o las aulas donde todavía no ha podido construirse un saber didácticamente fértil a partir de aquello que desde hace ya bastantes años conocemos acerca de la lectura y la escritura? ¿Será cuestión de desistir de lo mismo e ir en busca de nuevos horizontes, nuevas teorías... o de volver a pensar mucho de lo que ya sabemos pero de otra manera, volviendo sobre algunas cuestiones que quizás todavía no hemos enfatizado del todo?

Ciertamente, muchos estudios se han efectuado y divulgado sobre la lectura y también la escritura; pareciera que cada vez con más claridad podemos conocer cómo son esos procesos sociales, subjetivos y cognitivos que están comprometidos con la lectura. Sin embargo, una determinada sensación de insatisfacción por la forma en que se lee y escribe en las escuelas (y también en las universidades, claro) se expande cada vez más. Lo que acontece en las aulas, en las escuelas, en las academias pareciera estar alejado de las expectativas de maestros, profesores, evaluadores o de la sociedad en general.

Cabría entonces formular una hipótesis que trataré de desarrollar a lo largo de este trabajo y que pongo a consideración de Uds. Creo que sabemos muchos sobre la lectura o, al menos, que tenemos mucha información disponible para pensar en ella, que hemos asistido a un interesantísimo despliegue en las últimas décadas de estudios, reflexiones, datos, etc. pero que ese copioso y significativo capital necesita articularse necesariamente y cada vez más con otras reflexiones: acerca de su transmisión y de su práctica escolar, acerca de las representaciones que en el mundo escolar se generan, se renuevan y perviven respecto de qué es leer, acerca de los sentidos que en la escuela tienen y traen los sujetos respecto de la lectura, acerca de las tareas que los docentes proponen a sus alumnos para aprender a leer, y un largo etcétera.

Insisto: es mucho de lo que ya se sabe sobre la lectura lo que me parece importante volver a pensar, sin que ello implique asegurar que todo esté ya dicho y que nada falte de estudiar. Se trata también de evitar la tentación de simplificar el asunto, porque una mirada sobre la escuela y la enseñanza no puede ser simplificadora...salvo que pensemos que la preocupación de la didáctica sea solo la de "bajar contenidos" o encontrar técnicas, instrumentos o estrategias entretenidas para la clase. Y creo que ni yo ni Uds. pensamos eso de la didáctica.

Hablo de una didáctica que se preocupa por la reconstrucción de los saberes en la escuela y en el aula; una didáctica que aun estando interesada por los problemas de la práctica, de cómo transmitir mejor, porque esos son sus problemas, reinterpreta la teoría, en nuestro caso la teoría sobre la lectura, y la transforma. La didáctica se constituye por ello, al decir de Daniel Feldman (1999), en una "teoría para la práctica".



La pregunta, entonces, sería ¿cómo volver funcional a la teoría para comprender la práctica, cuáles son las particularidades de esa práctica, para reinterpretar la teoría e intervenir mejor en ella? En nuestro caso: ¿qué cuestiones de las prácticas de enseñanza de la lectura en la escuela nos permiten volver a pensar sobre la teoría de la lectura?

A partir de esta pregunta, les propongo 3 (tres) reflexiones. Podrían ser muchas más, por supuesto, pero para empezar creo que están bien.

Primeras reflexiones o reflexiones en torno a la lectura y a cosas ya dichas. Entre lo que se sabe y lo que se hace.

1. Sabemos desde hace tiempo, y lo hemos repetido tantas veces, que la lectura (y también la escritura) conforman *procesos*. ¿Procesos de qué...?

-Por un lado, podríamos decir que la lectura constituye un proceso de construcción de significados; ello es: tareas y operaciones mentales que activamos y a partir de las cuales comprendemos aquello que leemos.

-Por otro lado, la lectura habilita procesos de inserción en una comunidad discursiva; ello implica que compartiendo interpretaciones de lo que leemos con otros, o sentidos de lo que hacemos cuando leemos con otros, o aprendiendo tareas que otros también realizan cuando leen, nos constituimos en lectores en una determinada sociedad.

-También, y sin ánimos de cerrar la lista, la lectura desencadena un interesante proceso de construcción de la propia subjetividad; en el sentido de que a partir de su práctica nos conocemos mejor a nosotros mismos, a los otros y al mundo; reinterpretemos el sentido de nuestra experiencia vital y social, cuando nos iniciamos en prácticas de lectura.

La certeza de que la lectura (y la escritura) no son productos que podemos tratar como objetos naturales sino procesos de alta implicancia personal y social ha sido asumido, creo, por el discurso didáctico y el de profesores y maestros, a veces casi como una letanía ("no trabajamos con productos sino con procesos...").

Cabría preguntarse entonces cómo pueden resignificar la didáctica o las prácticas escolares orientadas hacia la lectura esta cuestión procesual de la lectura. La palabra *proceso* acarrea una amplitud semántica importante, sin embargo hay un par de sentidos que creo ineludibles para pensar la práctica escolar de la lectura.

Uno de ellos es que, en tanto proceso, no conforma una actividad "instantánea", no "ocurre" en un determinado y singular acontecimiento, sino que está compuesto de "momentos" diferenciados, y en tiempos diferidos; se despliega en una extensión de tiempo. Esto constituye una marca indeleble para la didáctica: los profesores o maestros deben calibrar una extensión considerable de tiempo escolar para que todo el proceso tenga lugar, para que la experiencia de la lectura acontezca y tome cuerpo. Tiempo para que todo el proceso se despliegue: desde la comprensión básica e inicial del texto, hasta la posibilidad de resumirlo, comentarlo, o reescribirlo.

Así y todo, muchas investigaciones señalan que el tiempo para la lectura en muchas clases observadas sigue siendo residual y que buena parte de la energía del aprendizaje se destina a identificar, describir y clasificar objetos lingüísticos (palabras, frases, textos, etc.).

En una investigación de hace unos años ya, Regina Gibaja (1991) nos acerca unos interesantes registros de clases que, cambiando escenarios y momentos, yo encuentro análogas a muchas de las que observo por mi trabajo. Dice Gibaja:

"La importancia que se asigna a la lectura en el sistema escolar y las afirmaciones de las maestras, concordantes con esa posición, no siempre se traducen aparentemente en una fuerte asignación de tiempo a esta actividad. En nuestras observaciones vimos que en muchas oportunidades en que la maestra da una consigna del tipo "Ahora saquen el libro de lectura y lean en la página tal", no necesariamente significa que comienza un período de lectura extendido –silenciosa o en voz alta-, con dedicación plena y al que se otorga la importancia debida. Por el contrario, pueden darse casos en que la lectura no recibe lo que a mi juicio sería la dedicación deseada (...) Como consecuencia, en la aulas en que esta modalidad es recurrente, es poco el tiempo que los niños pueden dedicar a leer un texto en silencio, sin interrupciones, o a practicar lectura en voz alta".

2. Por otro lado, junto a la de tiempo, la idea de proceso está ligada a la serie de decisiones, de distinta naturaleza, que el lector necesita tomar (o aprender a tomar) respecto de qué ir haciendo mientras lee: si buscar el significado de las palabras que no entiende en el diccionario o seguir la lectura y tratar de inferir el significado por el cotexto, si saltar las partes que no comprende o volver a leerlas detenidamente, si registrar mientras lee o no, si hacer una primera lectura rápida y luego otra más analítica, o hacer una lectura detenida y reflexiva desde el comienzo, si leer junto a otro en voz alta, o solo y en voz baja, si seguir leyendo aquello que le recomendaron o dejarlo definitivamente, y muchas otras más.

Si no hay tiempo, o el poco que hay está destinado a brindar una única respuesta sobre lo que se entendió del texto, no hay posibilidad para objetivar la

duda sobre cómo proceden otros lectores ni compartirla con los pares, ni de ensayar una acción que después se pueda repetir o cambiar por otra. Si no hay tiempo, no se puede aprender de la experiencia: ni de lo que hace uno, ni de lo que se piensa que puede hacerse, ni de lo que hacen los otros.

Qué subjetividad puede construirse, qué procesos cognitivos o comunitarios desplegarse si la lectura ocupa un tiempo residual en la clase: se la hace de a ratitos, rápidamente, y para completar huecos que, muchas veces, dejan otras actividades escolares.

Leamos un registro de clases que Gibaja escoge de su trabajo de investigación. Se trata de un 2° grado que cursa por la mañana en una escuela bonaerense:

8.50 Un grupo de alumnos está en fila frente al escritorio para que la maestra corrija su ejercicio de matemática. Hace mucho calor y los ventiladores están prendidos, después que la maestra les devuelve el cuaderno algunos niños caminan por la sala y lo muestran a los compañeros.

*8.55 **Maestra.** Saquen el libro de lectura los que terminaron. Se levanta del escritorio y corrige cuadernos en los bancos, los chicos se dispersan.*

*9.00 **Maestra.** (A un niño). Trabaje y no hable.*

La maestra se sienta nuevamente en su escritorio y sigue corrigiendo. Anuncia la página que deben leer en el libro. Algunos chicos tienen el libro de lectura en su pupitre, otros pintan en el cuaderno, otros juegan con figuritas, otros están parados.

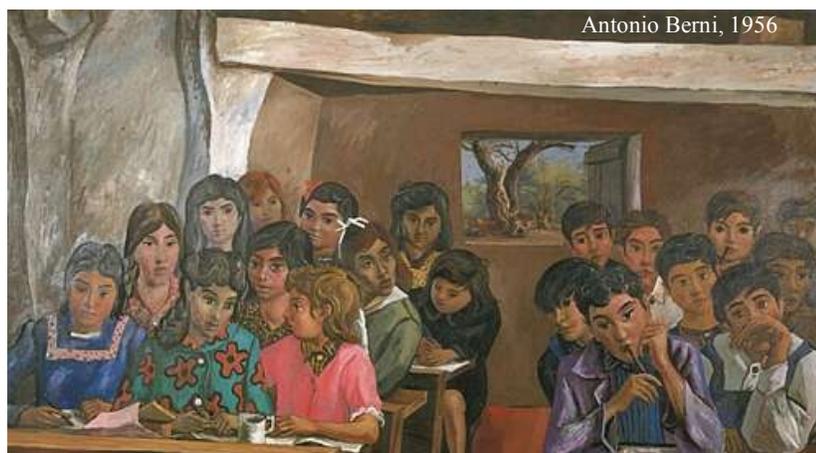
*9.05 **Maestra.** La lectura es "Habitantes en el jardín". Tienen que estar las figuras hechas, los que terminaron matemática van a Lengua.*

La maestra sale con tres niños, en el salón los chicos conversan, algunos se paran, otros pintan en el libro de ejercicios o completan las "fichas".

Entra la maestra con los tres niños. Traen la merienda.

Pone orden en la clase y anuncia el tema del próximo período: Acciones.

Se acabó la clase de lectura.



Leamos ahora otro registro de clases. Esta vez de Andrea, alumna del profesorado de Letras que estaba haciendo sus observaciones para la práctica en un tercer año del secundario para adultos de una escuela nocturna.

21.00 Hay varios alumnos sentados y otros parados. La profesora está en el escritorio leyendo unas hojas. Los alumnos hablan entre sí. Luego de un ratito, varios alumnos se sientan y la profesora se para al frente. Escribe en el pizarrón la frase "textos argumentativos"; se sienta nuevamente. Los alumnos están sentados con sus carpetas, creo que copian la frase. Entran más alumnos, se sientan y hacen lo que están haciendo los otros. Muchos alumnos charlan entre sí, otros siguen con sus carpetas.

21.15 la profesora se para nuevamente. Hace referencia a la frase escrita. Pide que saquen una hoja y dicta conceptos sobre la argumentación: su definición, su estructura sus géneros, etc. Los alumnos piden "más despacio" a cada rato.

21.25 la profesora deja de dictar. Algunos alumnos parecen haberse retrasado. Piden sus carpetas a los compañeros. Copian en las suyas.

21.30 la profesora se para nuevamente y hace alusión a un texto que está en las fotocopias que los alumnos parecen ya tener. El texto se llama "Alumnos eran los de antes" o algo parecido, los alumnos buscan y sacan. La profesora les pide que lo lean porque es un texto argumentativo y que vean las características que acaba de dictar. Algunos alumnos se quejan por su extensión. Varios ríen por eso. Demoran un tiempo y varios se ponen a leer.

21.35. El profesor de otra materia espera para entrar. La profesora le hace seña, carga sus cosas, saluda y se retira. Los alumnos guardan sus fotocopias. Terminó la clase.

Veamos ahora otra cuestión: Desde hace mucho tiempo ya, las investigaciones sostienen con énfasis que los conocimientos que el lector tiene sobre el proceso de lectura, sobre lo que los lectores hacen cuando leen o dejan de leer, los llamados *metaconocimientos*, inciden productivamente en su propio proceso de lectura; sostienen que mientras más sabe el lector acerca de cómo se leen e interpretan los textos, en mejores condiciones está para reorientar sus propios procesos de lectura. Por ejemplo, si un lector sabe que la comprensión de la lectura funciona en base al "almacenamiento" ordenado y progresivo de información primaria y al "descarte" de información secundaria, puede constatar si está pudiendo o no destacar una información sobre otra, y tomar decisiones precisas si aquello no acontece (volver a leer, hacer un resumen, subrayar partes del texto, etc.).

Algunas investigaciones como la de Gibaja u otras sobre la enseñanza de la lectura destacan, sin embargo, el poco o nulo tratamiento de estas cuestiones en clases; en general no se habla "de cómo leemos" en el sentido de "cómo es ese proceso y qué se espera de un lector" o acerca de "qué obstáculos interpretativos ofrece el texto y cómo hacer para salvarlos", etc. En muchas clases de lectura, prima un sentido evaluativo de la actividad, en el sentido de "de si lo hacemos bien o mal". La didáctica parece no poder dar cuenta todavía de la relevancia que

ciertos procesos (los llamados *metacognitivos*), individuales o colectivos, tienen en los procesos de formación de buenos lectores.

La cuestión de los conocimientos se liga con otra: Sabemos también, y desde hace tiempo ya, que parte importante de las posibilidades de interpretación de un texto descansan sobre la posibilidad de que el lector *infiera* cierto de cuestiones que no están dichas en el texto (Eco, 1987); la lectura, en ese sentido, se constituye en una actividad *inferencial*. Sabemos también que las inferencias están en relación directa con los *conocimientos previos* de los lectores, con aquellos saberes que los lectores han podido construir y portar consigo al acto de lectura. Esos conocimientos refieren en buena medida a la experiencia social y vital de lector, y a sus enciclopedias personales, claro está. Quienes hayan transitado y participado en esferas específicas de la vida social y cultural o se hayan iniciado en el conocimiento de saberes específicos, estarán en mejores condiciones que aquellos que no lo hayan hecho para "llenar" los vacíos interpretativos del texto y de inferir productivamente. Por ejemplo, si un lector está leyendo un libro de aventuras que transcurren en la selva, y cuenta con la experiencia de haber leído sobre la selva en enciclopedias de geografía o en catálogos turísticos, por ejemplo, estará en buenas condiciones para interpretar cuando el texto plantea descriptores como "vegetación profusa", "fauna diversificada" o "riesgos para la salud humana"; más que otro lector que solo tiene un significado general y poco específico para ese espacio.

Sin embargo, algunas investigaciones analizan la "calidad" discursiva de muchos de los textos que se ofrecen a la lectura de los alumnos y señalan que éstos suponen conocimientos enciclopédicos y culturales que muchos de sus lectores no han construido aún, o se corresponden con registros o géneros del discurso que no forman parte de sus prácticas culturales o de lectura cotidianas, o que son simples resúmenes que condensan la información antes que desarrollarla y que poco pueden expandir los conocimientos de los estudiantes que los leen. Salvo el léxico, en algunos casos, y el significado de algunas pocas palabras o conceptos en un breve glosario, pocos "puentes" se tienden entre el contenido de los textos y el conocimiento de sus lectores.

Antonio González Fernández (1997), un investigador español sobre cognición y lectura, dice al respecto:

"los libros de texto (...) sólo en raras ocasiones enlazan la información que están dando con otra relevante de capítulos anteriores, o (rara vez) presentan resúmenes del material a estudiar; en muy contados casos se plantean preguntas al principio del capítulo, las que más benefician a los alumnos con dificultades de comprensión".

Además de eso, nos dice el citado autor que

"(los libros de texto) no establecen el tema principal del texto; están sobrecargados de conceptos, muchos de ellos nuevos para el lector; cambian de tema con demasiada frecuencia. (...) Además, parten de dos suposiciones erróneas: que los lectores poseen mayores conocimientos (en cantidad y profundidad) de los que realmente tienen, y que son

capaces de realizar determinadas inferencias entre sucesos e ideas sin necesidad de ayuda”.

En resumidas cuentas, ofrecer tiempo para que el proceso acontezca y tenga peso como contenido de enseñanza en sí mismo, indagar junto a los lectores lo que hacemos y nos pasa cuando leemos, considerar críticamente los materiales de enseñanza que ofrecemos a los alumnos reescribiéndolos, aportando más información o lecturas instrumentales, se constituyen en imperativos, al menos los iniciales, para una didáctica de la lectura.

Si no se cuenta con tiempo para leer, ni momentos para pensar en cómo acontece la lectura, y si, encima de esto, ni los materiales escolares ni nosotros consideramos demasiado al sujeto que lee, la enseñanza de la lectura estará sin dudas en problemas.

Quiero presentar ahora otra reflexión que titulé, por darle un nombre, **“Nuevas reflexiones sobre la lectura y sobre el hecho de que buena parte de lo importante no acontece frente a nuestros ojos”.**

En relación con lo que decíamos anteriormente, se plantea -creo yo- otra cuestión más que significativa: los profesores que enseñamos a leer y escribir trabajamos con procesos que tienen lugar, muchas veces, en la mente de los alumnos, que no son visibles sino indirectamente a través de lo que ellos nos dicen, nos preguntan, nos dejan ver en sus borradores, etc. Los maestros y profesores provocamos actividades, procesos y tareas que no podemos ver directamente ni “controlar” totalmente. Los textos se comprenden y se escriben a partir de lo que los alumnos saben, de los motivos que tienen para trabajar y de cómo se representan la utilidad y fines de tales prácticas, entre otras cuestiones. Las respuestas que nos dejan oír están, muchas veces, más en función de lo que creen que nosotros esperamos escuchar que lo que efectivamente acontece.

El trabajo del profesor necesariamente debe tornarse investigativo: necesita averiguar qué saben los estudiantes sobre eso que solicitamos que lean, qué motivos tienen para hacer esa tarea que le proponemos, qué representaciones movilizan cuando abordamos tal o cual tema o tal o cual texto, etc. Es necesario, entonces, aprender a interpretar esos observables indirectos (sus hipótesis, sus preguntas, sus comentarios, sus gestos, etc.). Incluso aprender a interpretar qué dicen cuando protestan o se resisten a leer lo que le pedimos.

La dimensión subjetiva de los procesos que emprende junto a sus alumnos amerita una transformación de los modos en que el profesor se vincula con el conocimiento del otro: más que verificar y constatar, tendrá que interpretar pistas y señales en lo que los estudiantes dicen; más que comprobar si una respuesta es adecuada o inadecuada a un patrón, deberá analizar y decidir cómo intervenir en el proceso del otro; más que evaluar como incorrecta la lectura de los estudiantes, deberá conjugar los conocimientos que mejor puedan ayudarlo a “desanudar” los nudos interpretativos del texto.

Aprender a escuchar e interesarse por lo que el otro piensa y puede hacer, permite sortear esa única explicación como la resultante de todo: la de que "ellos no comprenden lo que leen" o "no pueden interpretar textos". Esta conclusión es de tal generalidad que poco o nada dice sobre lo que los lectores pueden hacer o no hacer, y menos acerca de cómo reparar esa situación. Afinar nuestros propios instrumentos de interpretación sobre los conocimientos y representaciones de los lectores, permite advertir matices en sus interpretaciones, vacíos que quizás no están pudiendo completar, y decisiones que comúnmente ellos están intentando tomar y en las que los podemos acompañar. Advertir los logros y no solo las dificultades permite también acercarnos a ese proceso que no podemos ver; permite también que los profesores retomemos en nuestras propuestas aquello que los alumnos mejor pueden hacer y podamos reorientarlo hacia la interpretación de otros significados, la interacción con otros textos, y la participación en otras prácticas de lectura.

Algunas o muchas veces los inconvenientes que deben sortear los alumnos para comprender o producir los textos que se les solicitan en la escuela refieren no a un impedimento general para hacerlo, sino a un desconocimiento puntual y específico de ciertas reglas, de ciertas formas en que se organizan algunos discursos en su versión escolar: el académico, el periodístico, el literario, etc. Sólo una escucha atenta y abierta permitirá objetivar nuestras propias imágenes acerca de lo que creemos que ellos saben o no saben hacer, y advertir dónde está el nudo del problema para ayudar a desanudarlo: si en los conocimientos implicados, si en el tipo de discurso, si en lo no dicho, etc.

Los estudios sobre la lectura han destacado en los últimos años y con mucho énfasis la complejidad de los procesos de leer y escribir; es necesario entonces que cada aspecto de esa complejidad pueda constituir un motivo y un momento particular y diferenciado, de una secuencia de prácticas de enseñanza en torno a la lectura. Conectar una causa con su consecuencia, por ejemplo, o relacionar el título de un texto con su contenido, o advertir qué intenta decir el que habla en un texto, como reconocer marcas de un género discursivo resultan actividades congénitas a la lectura, pero diferentes entre sí. Solo una enseñanza focalizada, conectora de todo el proceso, podrá advertir estos emergentes y construir con cada uno de ellos un contenido y un momento didáctico diferenciado. Pretender que todo eso ya debería saberlo cualquier lector o reflexionar sobre todas esas cuestiones en el mismo momento e indiferenciadamente puede constituir un riesgo didáctico.

Las particularidades del proceso de lectura ameritan que sean los mismos lectores quienes puedan conocer sus propios procesos y puedan diseñar, cuando lo requieran, estrategias para reparar algún problema. Pero si no se comienza en la escuela trabajando en ese sentido, con la ayuda del maestro o profesor para objetivar los problemas y orientar la toma de decisiones, es probable que después poco se aprenda sobre ello.

La didáctica necesita recuperar este triple cometido: interpretar el proceso de los lectores a partir de algunas pistas o indicios, ayudar a los propios lectores a hacerlo estimulándolos a hacerse preguntas sobre lo que están pudiendo hacer o no, ello es: a "verse como lectores", y a orientarlos en ciertas claves para reparar

ciertos "vacíos" de su lectura (el significado de las palabras, las convenciones de los géneros, los modos de progresión posibles de la información, las huellas de lo no dicho, etc.). Si se enseña a identificar un problema, pues hay que enseñar también la manera de abordarlo; si le enseño a un lector a evaluar, por ejemplo, que poco alcanza lo que sabe para interpretar el contenido de un texto, hay que enseñarle, también, estrategias para reparar esa falta.

Se trata de una didáctica más preocupada por objetivar, identificar, conocer y comprender lo que pasa, para reparar desajustes propios de los que recién se inician, que en "cerrarse" en diagnósticos totalizantes y poco productivos (los chicos no comprenden, no saben leer, etc.). Una didáctica que no vea en los alumnos réplicas deficientes de lectores ideales (como lo son los propios profesores) sino que dé significado y valor a lo que el otro puede hacer y no hacer, que comprenda la enseñanza de la lectura como una práctica compartida entre los que ya se han iniciado en ella y los que están intentando hacerlo.

Se trata de que maestros y profesores aprendamos también a "leer la lectura" de nuestros estudiantes.

Carolina Cuesta (2006) nos ofrece el registro de una experiencia muy interesante para compartir hoy con Uds. Se refiere a la experiencia de un practicante, Francisco, que tenía que dar sus clases sobre uno de los temas más canónicos de la literatura argentina: el Martín Fierro. El registro de Cuesta expresa lo siguiente:

La primera clase de Francisco consistió en la realización de un diagnóstico sobre los conocimientos que los alumnos poseían del texto. El practicante, y también yo, partíamos de la base de que algo sabrían sobre el Martín Fierro aunque no lo hubieran leído. Todos los alumnos comentaron que seguramente era un "libro aburrido". La causa de esa apreciación, básicamente, remitía según ellos a que la historia contada era "la de un gaucho", y que no les interesaba en absoluto "ese tipo de historias". Por otro lado, manifestaron saber que dicho texto era importante "para los argentinos". A su vez, todo el grupo señaló que nunca lo había leído y que no habían visto ninguna de sus versiones cinematográficas.



Carlos Castagnino

Luego del diagnóstico, Francisco comenzó con la lectura del primer canto. Varios alumnos empezaron a reírse del texto y a leerlo en voz alta intentando imitar la "tonada gauchesca". Por tal motivo, les pregunté, ya que el practicante no daba cuenta de esta situación concentrado en su lectura en voz alta, por qué se reían. Uno de ellos manifestó que esa lengua en la que estaba escrito el texto le parecía "ridícula", como la de los tangos. Así, comenzaron una serie de comentarios que, en definitiva, tendían a explicitar el carácter artificioso del texto, no solamente por esa "lengua ridícula", sino también por ese personaje ridículo que era, para ellos, el gaucho Martín Fierro. Uno de los alumnos dijo que iba a menudo a General Madariaga, "capital nacional del gaucho", aclaró, y que allí había "verdaderos gauchos" que no eran ni

hablaban como Martín Fierro. De pronto, uno de los alumnos dijo: "Es como esa Soledad que se cree más argentina por cantar folclore y por andar vestida con bombachas y revolear un poncho. Yo no soy menos argentino por no hacer eso". Todos acordaron con su compañero. Francisco y yo estábamos abrumados.

Solo la lectura atenta de lo que los alumnos dicen permite advertir que ellos tenían conocimientos sobre el género gauchesco, amén de haber leído o no el Martín Fierro, y que cuando imitaban la tonada gauchesca y llamaban ridículos tanto al personaje como a su lengua no estaban "sin entender" el valor de la obra, sino por el contrario, discutiendo el valor de la ficción literaria tan alejada de sus experiencias modernas con la ficción, y poniendo en tela de juicio los estereotipos de la nacionalidad. Una operación de lectura más que interesante, seguro, que solo una escucha atenta e interesada del profesor podrá reinterpretar, asignar valor y no desmerecer. Una escucha que indague lo que el otro es, sabe e intenta decir más que en lo que se cree que debe hacer.

Una última reflexión: qué hacer en clase de lectura o la dimensión metódica de su enseñanza.

Daniel Feldman (1999) expresa con claridad que la didáctica es una disciplina interesada en un campo práctico; esto no le da más o menos valor que otros campos de conocimiento sino una especificidad: la didáctica tiene qué pensar en ayudar a otros a enseñar.

Es hora de abrir otra gran discusión acerca de cómo es posible que complejos procesos como leer y escribir determinados textos puedan desarrollarse, mejorarse y reflexionarse en el aula. Qué acciones puede pensar y proponer un profesor o un maestro para que los alumnos puedan hacer cosas con esos textos: qué actividades acercarlos, cómo ordenar esas actividades, en cuánto tiempo, como diversificarlas para que no sean siempre las mismas y desafíen a los alumnos, y un largo etcétera.

Gibaja (1991) no presenta otro registro de cómo acontece una clase de lectura y que, más o menos detalles, encontramos análogas a las que aún subsisten en muchas prácticas escolares:

(Ocurre en 6° grado). A las 15.55 los chicos entran del recreo.

***Maestra.** Todos sentados...hoy vamos a hacer una lectura nueva. Atiendan porque vamos a trabajar con la lectura "Con el sol entre los ojos".*

La maestra lee rápido el texto. Algunos niños charlan entre ellos y se miran divertidos (por el tema de la lectura). La maestra lee aunque los chicos parecen no seguir la lectura.

***Maestra.** Quiero que uno lea de nuevo la lectura. Silencio los demás.*

Pasa un alumno a leer y la maestra le da algunas indicaciones. Se escuchan muchos ruidos de afuera.

A las 16.10 se ha terminado con la lectura; la maestra informa a los niños acerca de la autora del texto y hace preguntas sobre la forma y el contenido: ¿En qué

persona está escrita? ¿Qué sentimiento se manifiesta? ¿Es un sentimiento bueno o malo?

Maestra. *No sé por qué están tan cohibidos. Ahora van a sacar la carpeta y van a hacer las actividades...el que tenga alguna duda...*

Los chicos comienzan a trabajar.

Maestra. *la ficha la traen hecha de la casa, como hacen con todas las fichas.*

Recuerdo también, que en un trabajo práctico que pudimos realizar con los alumnos del profesorado sobre actividades planteadas por los manuales escolares para la enseñanza de la literatura en el nivel medio, pudimos advertir que más del 90% de las actividades propuestas eran de lectura interpretativa, y muy pocas vinculadas a la libre asociación, al lenguaje de los sonidos o de las imágenes o del cuerpo, o a la experiencia de lo literario en general. Hasta ahí, una marca interesante. Pero otra cuestión nos llamó más aún la atención: de esas actividades de interpretación, más del 80% eran actividades de reconocimiento, de identificar algo que el manual ya había planteado, eso es, de buscar y encontrar algo enseñado o indicado en el texto (una información, un concepto, un tema, una estructura, las particularidades de un género, las marcas de un movimiento, etc.). Mucho menos eran aquellas de reconstrucción crítica de lo que no está dicho, actividades en que el lector debe ponerle algo al texto que no está pero que él conoce o intuye para completar un sentido. Y mucho menos, claro, las actividades para la producción de escritura de ficción.

Ya hace muchos años que Roland Barthes (1989) lo dijo, y lo hemos repetido incansablemente, que lo único pertinente de la lectura es el deseo y que básicamente es una actividad asociativa: asocia el texto a otros textos, otros lenguajes y otros símbolos. También dijo hace mucho que la lectura es buena conductora del deseo de escritura y viceversa.

Ya hace muchos años también que Umberto Eco (1981) se refirió a los textos como espacios plagados de lugares en blanco, vacíos, que viven gracias a la actividad de los lectores que llenan esos vacíos y lo ayudan a significar.

Ya hace muchos años también venimos diciendo que leer es construir un significado y no "encontrarlo" en el texto.

El peso de las tradiciones escolares parece, sin embargo, tan fuerte aun que amerita una amplia y extensa discusión sobre lo que hacemos en clase cuando les proponemos a los alumnos que lean textos. No hay demasiadas posibilidades de transformar mucho si no cambiamos nuestra manera de comprender y pensar la lectura como proceso, pero tampoco si seguimos haciendo lo mismo con los textos, las lecturas y los lectores: describiendo antes que reconstruyendo, reproduciendo los contenidos de los textos, antes que asociándolos con otros, verificando un solo y único sentido, antes que imaginando muchos y variados, etc.

Los que orientamos procesos de lectura debemos hacer eso: imaginar mucho, proponer más actividades, producir los mejores momentos escolares para que otros lean y aprendan a hacerlo, de manera similar a cómo produciríamos un evento cultural. Los profesores interesados en enseñar a leer tenemos que pensar

día tras día, todos los días, cuál es la actividad más conveniente y desafiante que se les puede solicitar a los alumnos en clase. Desde este punto de vista, la tarea docente es una experimentación permanente, de probar, comprobar, reformular, indagar, hipotetizar, etc.

Se trata de volver a pensar nuestras clases de lectura como espacios donde más que transmitir conocimientos, o junto a ello, generamos las condiciones materiales y subjetivas para que un evento cultural acontezca. La lectura y la escritura no tienen sentido solo en la escuela y para ella, sino básicamente en la vida social. Es necesario que nos aproximemos cada vez más al sentido que tienen esas prácticas en la vida social y nos distanciamos de ciertas tradiciones escolares ya largamente cuestionadas (como la de que leer bien es leer bien en voz alta, o escribir es redactar bajo un tema que asigna el maestro, o que interpretar es solo reproducir de manera condensada lo que dice el texto).

Dice Delia Lerner (2001) en un interesante texto que seguramente Uds. habrán leído:

"Enfrentamos un gran desafío: construir una nueva versión de la lectura, una versión que se ajuste mucho más a la práctica social que intentamos comunicar y permita a nuestros alumnos apropiarse efectivamente de ella. (...) Hay que generar nuevos modos de controlar el aprendizaje, hay que transformar la distribución de los roles del maestro y el alumno en relación con la lectura, hay que conciliar los objetivos institucionales con los objetivos personales de los alumnos."

Creo también, como ella, que debemos preguntarnos junto a los alumnos qué hace la gente cuando lee o escribe y para qué lo hace, qué lee, dónde, cuándo y cómo lo hace, cómo comparte lo que lee con otros, cómo hace para expresarse y hacerse conocer, cuán sacrificado parecer ser, por momento, y cuán disfrutable en otros.

Creo que con eso estaremos un poco más cerca de aquello que deseamos que pase en la escuela.

Muchas gracias.

Referencias bibliográficas:

Barthes, Roland (1989): "Variaciones sobre la escritura" en Campra Ricardo: *La escritura y la etimología del mundo*. Bs. As. Edit. Sudamericana.

Cuesta, Carolina (2006): *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Libros del Zorzal. Bs. As.

Eco, Umberto (1981): *Lector in fabula*. Barcelona. Lumen.

Feldman, Daniel (1999): *Ayudar a enseñar*. Bs. As. Aique.

Gibaja, R.(1991): *La cultura de la escuela. Creencias pedagógicas y estilos de enseñanza*. Aique. Bs. As.

Lerner Delia (2001): *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Bs. As. Fondo de Cultura Económica.