

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

FOMENTO DE LA LECTURA

Enseñar a leer mediando lecturas: una empresa cultural

Silvia Vidales¹

¹ Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Argentina. silvidales@gmail.com

Enseñar a leer no es enseñar una técnica; es enseñar una búsqueda, un modo de encontrar(se) y también de perder (se).

1. ENSEÑAR A LEER...A MANERA DE INTRODUCCIÓN²

Decimos *Enseñar a leer* y muy probablemente quien escucha se predisponga a enfrentarse a una comunicación en la cual se discutirán unas ciertas tácticas, unas determinadas estrategias, algunas técnicas destinadas a dar cuenta de *cómo se hace esto de enseñar a leer*. Le cabría también el derecho de pensar que la temática ha de girar, casi sin dudas, en torno a la primera alfabetización –la de los primeros años escolares- en cuyo marco ya es tradicional desempolvar la vieja³ “querrela de los métodos⁴” para enseñar a leer y escribir. Y esto porque el *enseñar a leer* se entiende siempre como un imperativo de la alfabetización inicial, porque después –se piensa- los estudiantes *ya aprendieron a leer* y, por lo tanto, lo que les corresponde es *leer* y, al docente, *hacer leer*.

Pero no... la propuesta es otra. Y consiste, precisamente, en aportar algunas líneas de reflexión que nos permitan acercar algunos argumentos a las siguientes proposiciones:

- *Enseñar a leer* no es enseñar una técnica y sus modos de aplicación, sino *enseñar una búsqueda* a través de la trama de significados que el texto teje y que el lector desteje (a veces, enredándola más).
- *Enseñar a leer* no es dar herramientas para construir certezas (*explica **qué** quiso decir el autor... ¿cuáles **son** las ideas principales del texto?*), sino *enseñar a pelear con la incertidumbre* porque ningún texto es totalmente unívoco (algunos no lo son nunca) y ningún lector “se las sabe todas”.
- *Enseñar a leer* no es tarea privativa de los maestros de los primeros grados; todo empieza mucho antes – “desde la cuna”, dice Yolanda Reyes⁵ y “antes de los textos escritos”, agrega Evelio Cabrejo⁶-, atraviesa todos los niveles y ciclos de la

² Las reflexiones que se desarrollan en esta comunicación son producto, en gran parte, de lo elaborado en el seno del equipo técnico del Plan Provincial de Lectura, dependiente de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Todas estas consideraciones son abordadas con los docentes de los diferentes niveles y ciclos del sistema educativo provincial en los diferentes Trayectos de Formación de Lectores Mediadores. Han sido plasmadas también en VIDALES S. *Enseñar a leer. O de cómo mediar sin interponerse*. En FERREYRA, H. (edit.) Actualidad y campo pedagógico. Textos con el pretexto de habilitar el debate (*en prensa*). Universidad Santo Tomás. Bogotá, 2010.

³ Aunque no tan vieja, si tenemos en cuenta algunos debates –todavía acalorados- que suelen suscitarse en las salas de maestros y en los encuentros de capacitación docente. Y está bien que así sea ya que, por lo menos, “allí está pasando algo”.

⁴ La expresión alude al libro de Berta [Braslavsky, publicado en 1962, La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura](#). Kapelusz. Buenos Aires.

⁵ REYES, Y. *Yo no leo. Alguien me lee, me descifra y escribe en mí*. En Lecturas sobre Lectura. Conaculta. México, 2003.

⁶ CABREJO PARRA, E. *La lectura comienza antes de los textos escritos*. En Nuevas Hojas de Lectura. Nro. 3. Fundalectura. Bogotá, 2001. Disponible en www.leerenfamilia.com (Último acceso: 17-10-2008).

escolaridad obligatoria y alcanza –con sus particularidades – a la actividad académica propia de los estudios de Nivel Superior. Empieza mucho antes, se proyecta, sigue, no acaba... Correlativamente, nunca se *aprende a leer de manera completa, definitiva y para siempre*. La búsqueda continúa...

También nos interesará plantear algunas discusiones con base en ciertos interrogantes que, según nos parece, se desprenden de las proposiciones antes sugeridas:

- ¿Qué queremos decir cuando afirmamos que *a leer se enseña*?
- ¿De qué naturaleza es este acto pedagógico – aunque no sólo escolar- de *enseñar a leer*?
- ¿De qué orden es *lo que se enseña* cuando se enseña a leer?

2. DESDE ATRÁS Y HACIA DELANTE

La lectura (y también su enseñanza y su aprendizaje) constituye una práctica sociocultural que se utiliza, se aprende y se enseña en contextos determinados cuyas representaciones, concepciones y usos inciden de manera decisiva en las relaciones que los “aprendices” establecen con dicha práctica y en lo que entiendan y crean que ella es. Trataremos de hacer un recorrido breve - y por lo tanto no tan prolijo, ni mucho menos exhaustivo- de algunos de los modos en que estos vínculos se han expresado en el contexto escolar de enseñanza- aprendizaje de la lectura, siempre teniendo en cuenta la advertencia de Emilia Ferreiro⁷ acerca de que si bien la historia de las prácticas didácticas vinculadas con la alfabetización es solidaria de la historia de las ideas sociales acerca de la cultura escrita y de las prácticas letradas que le son propias, no constituye un reflejo directo puesto que el contexto escolar (y el de cada escuela) opera transformaciones y traducciones desde una lógica propia que obedece a diferentes factores, que trascienden los alcances de esta comunicación.

Una dilatada tradición disciplinar y didáctica fundada en una concepción de la lectura como simple proceso de decodificación redujo, durante mucho tiempo, las propuestas escolares de lectura a actividades de descifrado, de deletreo, que - como afirma Viñao⁸ -:

“... constituía, sin duda, una disciplina o sujeción de la mente, y por tanto del cuerpo, a un proceso en sí mismo carente de sentido (...) lecturas disciplinadas y, en cuanto al sentido, sometidas... “.

Se concebía a estas forzosas y esforzadas tareas como requisito previo y reaseguro de adquisición de la destreza lectora, asociada, prioritariamente, con la habilidad para *leer en voz alta*, esto es, saber “oralizar el texto”. En una secuencia de construcción

⁷ FERREIRO, E. *Leer y escribir en un mundo cambiante*. En *Novedades Educativas* Nro.115. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires, 2000. pp. 4-7.

⁸VIÑAO, A. *La enseñanza de la lectura y la escritura; análisis socio-histórico*. En *Anales de Documentación* Nro.5. Murcia, España, 2002. pp. 345- 359. La cita corresponde a la página 349.

estrictamente escolar, vendría luego el momento de la *lectura silenciosa*, destinada sobre todo a la actividad de estudio.

Esta tendencia a secuenciar el aprendizaje según una lógica de desagregado del objeto, se pone de manifiesto, también, en los llamados “pasos o momentos de la lectura”: lectura mecánica, lectura expresiva, lectura comprensiva; todas ellas etapas que el estudiante debía recorrer para conseguir el “estatuto **escolar**⁹ de lector”¹⁰ y para cada una de las cuales la acción de enseñanza tenía cuidadosamente prevista una serie *ad hoc* de ejercicios y rutinas.

Permítasenos, antes de continuar con el recorrido, derivar de lo expuesto algunas consideraciones:

a) La dupla *lectura en voz alta –lectura silenciosa*, y cada una de sus caras, constituye un fin en sí misma: dos destrezas que *hay que aprender*. La primera de ellas, para alcanzar precisión, fluidez y rapidez, y la segunda, para acceder al contenido del texto. Lo que nos interesa especialmente remarcar es la total desvinculación de estas modalidades del leer de los propósitos de lectura, de los contextos y situaciones en los que una y otra práctica se ejercen. Si bien en el contexto social extraescolar ambas modalidades están claramente presentes y obedecen a funciones de la lectura (el *para qué* se lee) bien diferenciadas, la escuela parecía construir un simulacro en el que ambas prácticas eran *enseñadas*, pero en una versión estrictamente escolar.

b) Las etapas de la lectura a las cuales hemos hecho referencia refrendan el formato **escolar** de las prácticas, en tanto suponen una secuencia según la cual *para poder comprender lo que se lee hay que esperar*. Lo de *lectura mecánica* ratifica con desparpajo aquello que decía Viñao y que ya citáramos: “disciplina o sujeción de la mente”, “proceso en sí mismo carente de sentido”, “lecturas disciplinadas y, en cuanto al sentido, sometidas”. Esto trae como consecuencia que el estudiante – concebido no un lector novel, sino sólo como *aprendiz de lector* – se aisle en torno a formas (las grafías) sin ningún significado y menos aún valor cultural¹¹.

c) Por otra parte, se convierte a la expresividad de la lectura en voz alta casi en un ornamento (“hijo” de la declamación), en tanto es producto del respeto a unas ciertas prescripciones vinculadas con “pronunciar bien”, “respetar los signos de puntuación”, “atender a la entonación”, “variar el tono de voz y ajustar el volumen de la emisión”, etc. La expresividad, así, se adquiere por entrenamiento y no como construcción alcanzada a través de la interpretación del sentido, interpretación de lo que dice ese texto, de lo que *me/nos* dice, y de cómo lo está diciendo. Nuevamente, el sentido desplazado, postergado “para más adelante”, cuando “seas más grande”...y “ya sepas leer”...

d) Esta pseudo secuencia de aprendizajes - *seudo* en tanto no obedece a un intento de acompañamiento de la lógica de posibilidad de las adquisiciones, ni menos aún a la curiosidad o las inquietudes hacia los textos y su sentido que podría manifestar el niño lector - crea un recorrido que se le impone al estudiante, cuyos procesos deben “encajar” en la estructura temporal y de prácticas que para él están

⁹ La negrita nos pertenece.

¹⁰ Cfr. VIÑAO, A. *op.cit.*

¹¹ MEDINA, J. y BRUZUAL, R. *Concepción de la escritura y métodos empleados para su enseñanza*. En *Ciencias Sociales Online*. Volumen III Nro.3. Universidad de Viña del Mar, Chile, 2006. Disponible en http://www.uvm.cl/csonline/2006_3/pdf/concepcion%20de%20escritura%20y%20metodos%20de%20ense%F1anza.pdf (Último acceso: 1-07-2010). Si bien los autores orientan su estudio a las concepciones de escritura y sus métodos de enseñanza, sus aportes pueden transferirse al análisis de la práctica del lenguaje de la cual nos estamos ocupando.

previstas. Este itinerario previsto *a priori* traslada las etapas que lo componen a la organización de niveles y ciclos de la escolaridad básica y, así, durante largo tiempo se instala en las escuelas una suerte de “reparto de incumbencias” según el cual al Nivel Inicial le corresponde la tarea de *aprestamiento*; al primer ciclo de la escolaridad primaria, la adquisición de saberes sobre el sistema de escritura que garantizarán el descifrado y la oralización del escrito; el segundo ciclo pondrá el énfasis en el logro de la lectura expresiva y en la comprensión reducida a actividades de comprobación basadas en tareas de reconocimiento de información explícita en el texto, la reproducción y la reconstrucción del contenido de lo leído. Tras la adquisición de las habilidades propias de la lectura literal, correspondería abordar la lectura inferencial y, más tarde, la lectura crítica, durante el trayecto de la escuela secundaria. La concepción que subyace, a ojos vista, es que la complejidad que supone el acto de lectura y la diversidad de aprendizajes que implica se resuelven por acumulación, en un trayecto lineal cuyo punto de partida es *el no ser lector*, el *no saber leer* y el punto de llegada *el estatuto escolar de lector*.

He aquí, hasta el momento, una fiesta en la que – según se nos figura- hay unos cuantos “convidados de piedra”. Pasemos revista:

1. **¿Sentido, dónde estás?** En la simple decodificación, en el descifrado, el sentido está definitivamente ausente, o, al menos, sometido a otras prioridades. Más adelante, postergado, cumpliendo dócilmente su rol de meta a la cual hay que llegar. ¿Y cuando hablamos de comprensión, de inferencia, de juicio crítico? Es aquí cuando cabe hilar más fino y dirigir una mirada más aguda a las prácticas de enseñanza, a eso de *enseñar a leer*. Si recorremos las carpetas didácticas, los cuadernos de clase, las consignas de pizarrón, aparecerán nuevas dimensiones del lugar del sentido en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de la lectura en la escuela: el control de la comprensión, el cuestionario que pregunta pero no cuestiona, la interpretación dirigida, la semiosis encauzada, la reproducción de puntos de vista ajenos e inclusive ya cristalizados, las lecturas homogéneas y homogeneizantes, en síntesis: el lector *haciendo su trabajo de lector...* mejor dicho *su trabajo de lector escolar* y el docente trabajando para que lo logre, tratando de evitar lo más posible la dispersión, el juego de interpretaciones, las opiniones divergentes. Valgan, como ilustración, una anécdota relatada por el escritor colombiano Gabriel García Márquez¹² y dos consignas¹³ de trabajo áulico:

- “Este mismo año –cuenta el novelista en 1983– mi hijo Gonzalo tuvo que responder un cuestionario de literatura, elaborado en Londres, para un examen de admisión. Una de las preguntas pedía que se estableciese cuál era la simbología del gallo en **El coronel no tiene quien le escriba** Gonzalo, que conoce bien el estilo de su casa, no pudo resistir la tentación de gozar de aquel sabio remoto y respondió: ‘Es el gallo de los huevos de oro’. Más tarde supimos que quien tuvo la mejor nota fue el alumno que respondió, como había enseñado el profesor, que el gallo del coronel era el símbolo de la fuerza popular reprimida. Cuando lo supe, me alegré una vez más de mi buena estrella política, porque el final que yo tenía pensado para ese libro, y que cambié a última hora, era el coronel torciéndole el pescuezo al gallo y haciendo con él una sopa de protesta.

¹² Recuperada de LERNER, D. *Es posible leer en la escuela*. En Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura. Año 17, Nro.1, 1996. p.3. Disponible en http://www.oei.es/fomentolectura/es_posible_leer_en_la_escuela_lerner.pdf (Último acceso: 2-08-2009).

¹³ En todos los casos, el subrayado es nuestro.

Hace años que colecciono estas perlas con las que los profesores de literatura pervierten a sus alumnos...”

- *Busque* en los dos textos anteriores las expresiones que ponen de manifiesto que el personaje protagónico es un rebelde a la norma social.
- Marque en el texto dos fragmentos que sirvan para ejemplificar que esta novela efectúa una denuncia contra la explotación de los indígenas.

2. **¿Sociedad y cultura están allí?** De ningún modo podríamos afirmar que estas prácticas escolares de lectura que tan rápida y escuetamente hemos relevado estén totalmente desvinculadas de un componente social y cultural. Sería un despropósito afirmarlo ya que bien vienen a mostrar de qué modo se plasma en la escuela – concretamente en lo que a pedagogía de la lectura se refiere- el mandato social. Por ejemplo -como refieren Cucuzza y Pineau¹⁴ -, durante el período de organización nacional en la Argentina, los textos escolares destinados a la lectura “(...) aprobados y supervisados por el Estado, conjugaban una visión política-moral (formación de una identidad nacional homogénea, y una participación ciudadana restringida a los límites republicanos)...”. No abundaremos en estas relaciones, pero sí queremos lanzar en este camino un guijarro, la miga de pan de Hansel, que luego nos permita desandar esta senda para llegar a nuestra propuesta. Para hacerlo, recurrimos a la autorizada palabra de Delia Lerner¹⁵ :

“Al analizar la práctica escolar de la lectura, uno recuerda la leyenda que suele aparecer en las películas: ‘todo parecido con la realidad es mera coincidencia’. Y los parecidos con el uso social de la lectura son realmente escasos. La presentación de la lectura como objeto de enseñanza (...) está tan alejada de la realidad que no resulta nada fácil encontrar coincidencias. Por el contrario, las preguntas que uno se hace al “mirar la película” se refieren a las discrepancias flagrantes entre la versión social y la versión escolar de la lectura: ¿por qué la lectura –tan útil en la vida real para cumplir diversos propósitos– aparece en la escuela como una actividad gratuita, cuyo único objetivo es aprender a leer?”.

Y, por el momento, lo dejamos ahí. Como cierre de este apartado, lo que hemos querido mostrar es que las prácticas escolares descritas no forman lectores ni evidencian lo que realmente implica el *enseñar a leer*. A lo sumo, **producen lectores y reservan, para el docente, el rol de instructor de práctica.**

El trayecto que estamos recorriendo no termina aún, pero queremos tomar un atajo y caminar con otra marcha. Avancemos.

¹⁴ CUCUZZA, H. y PINEAU, P. *Escenas de lectura en la Historia de la Educación Argentina*. Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional “El diario en la escuela: Los medios de comunicación y la educación”. Carlos Paz, Córdoba, 2003, p.6.

¹⁵ LERNER, D. *op.cit.* , p.4.

3. ESCENAS Y ESCENARIOS DE LECTURA

Una *escena de lectura* puede ser definida como el lugar donde se realiza/materializa la escritura como práctica social de comunicación. Entre sus componentes, podemos mencionar los actores, las finalidades, los espacios, los tiempos, las tecnologías de la palabra¹⁶. Las prácticas de lectura y de enseñanza de la lectura que hemos estado relevando pueden ser leídas también desde las escenas en las cuales se construyen:

“... se ritualizó la escena de lectura escolar. La maestra desde el frente de la clase realizaba la lectura “modelo”, a la que seguía la lectura “coral”, y después la lectura individual mientras el grupo realizaba el seguimiento con lectura silenciosa (...)

Desde la consigna ‘pase al frente’ de la clase, a leer de pie al lado del pupitre personal, hasta consignas posturales más severas como ‘talones juntos puntas separadas’ la práctica de la lectura en alta voz aparecía ritualizada en las prácticas escolares cotidianas de aula(...)

(...) Al llegar al punto aparte se debía pausar y levantar la vista mirando al auditorio (El logro mayor de la elocuencia se premiaba si el lector adelantaba la lectura visual del párrafo antes del punto para mirar al auditorio ‘oralizando’ el cierre expresivamente ‘como si no estuviera leyendo’. Y mantener el volumen de la voz hasta pronunciar la última sílaba de modo que fuera audible para el último alumno de la clase (...). Se interrumpía la lectura en las comas, un alumno contaba ‘uno’, al llegar a la coma, ‘dos’ en el punto y coma, ‘tres’ en el punto, a la manera del bastonero y se levantaba la vista del texto...”¹⁷

Esta ritualización de la lectura en voz alta - cuyo actor comandante es el docente en su triple papel de modelo (recordemos lo de “lectura modelo a cargo del docente”), de instructor de lo que se debe hacer y de cómo hacerlo y, finalmente, de evaluador de la eficacia de los desempeños y de los avances –graduales- en los logros- ha sido una escena escolar constante y –en muchos casos- es recordada con añoranza y nostalgia como símbolo de “los buenos tiempos”, de la “edad dorada”¹⁸ de la pedagogía de la lectura.

Correlativamente, ha tenido también mucho peso –y vivimos aún hoy sus resabios- la escena de lectura en la que el eje está puesto en la “correcta valoración de lo leído”, en la cual el *enseñar a leer* -como hemos mostrado en el relato del apartado anterior- consistía en gran medida en ejercer una autoridad:

¹⁶ Cfr. CUCUZZA, H. *Oír o leer. El Poder y las escenas de lectura*. Ponencia presentada en el IV Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile, 1998.

¹⁷ CUCUZZA Y PINEAU, *op. cit.* p. 7

¹⁸ Y lo es sólo en la medida en que logró difundir masivamente la alfabetización.

“... El peso puesto en la valoración correcta de lo leído -y no en su comprensión- implicaba la constitución de una autoridad capaz de determinar los descarrilamientos y reencauzarlos...”¹⁹

Este propósito, ligado inicialmente a la necesidad de reforzar la identidad nacional, se proyecta a escenas en las que la insistencia en la correcta valoración se traslada a los criterios que rigen la selección de los textos que se eligen para leer en la escuela -el canon escolar- y ahí surge la subordinación a criterios de elección de los materiales textuales de naturaleza didáctico moralizante.

El auge del estructuralismo lingüístico y las profundas transformaciones que produjo en las concepciones de la enseñanza de la lengua, en general, y de la lectura en particular, permite alumbrar otras escenas, en las que un actor protagónico es el manual, el libro de texto, que inaugura -ahora- la tradición de su versión “para el alumno” y “para el docente”. Como bien señala Laura Eisner²⁰, las regularidades que pueden recuperarse, consisten básicamente en:

- Son numerosas las consignas de aplicación de lo aprendido, generalmente en textos del mismo autor que se ha leído.
- Muchas veces, la actividad de comprensión se reduce al trabajo destinado a resolver las dudas que han planteado algunas piezas de vocabulario o referencias culturales.
- Es frecuente pedir a los estudiantes que realicen un “comentario” del texto leído, pero siguiendo un modelo que, previamente, el docente (con el manual como herramienta y/o como fuente única de materiales), ha proporcionado. Así, “el comentario de las autoras²¹ funciona como modelo en el aspecto textual y también en cuanto a los contenidos y al patrón estilístico”.²²
- La lectura de los textos (especialmente los literarios) se aborda desde una matriz de análisis: análisis externo y análisis interno²³. Esto otorga homogeneidad a la lectura de diferentes obras.

La lista podría seguir, pero a los fines de nuestros objetivos, parecen suficientes para llegar a esta conclusión: un **estudiante lector aplicador de ciertos modelos y matrices** y el **enseñar a leer reducido, en gran medida, a administrar una cierta secuencia de ejercicios de lectura**; muchas veces, por otra parte, *el que enseña es el manual*.

¹⁹ *Ibidem*, p.7

²⁰ EISNER, L. *Estrategias expositivas y consignas en la pedagogía de la lectura*. En *Lectura y escritura en E.G.B. 3 y Polimodal. Ponencias del Simposio Internacional "Lectura y escritura: nuevos desafíos"*. Mendoza, Argentina, 2002. Disponible en www.educ.ar/.../estrategias_expositivas_y_consignas_en_la_pedagogia_de_la_lectura.pdf (Último acceso: 10-01-2009).

²¹ Eisner se refiere a las autoras del manual con el que el docente trabaja.

²² EISNER, L. *op.cit.* p.3

²³ *Análisis externo*: contexto histórico y cultural, datos biográficos; *análisis externo*: el estudio del texto como una estructura organizada por medio del lenguaje.

4. Y ANDAMOS A LOS SALTOS: CONSTRUCTIVISMO, GIRO COGNITIVO, MODELOS INTERACTIVOS E INTERACCIONALES DE LECTURA

Con base en los aportes de numerosas ciencias y disciplinas (entre ellas, la psicología cognitiva, la psicolingüística, la pragmática, la lingüística textualista –para mencionar sólo algunas-), las concepciones acerca de la lectura sufren importantes transformaciones que dan lugar a nuevas escenas escolares de lectura.

Se afirma que *leer es siempre comprender*, que excede ampliamente la simple decodificación, y se define a la comprensión como resultado de un proceso interactivo complejo y de carácter estratégico que supone distintos niveles de apropiación del contenido del texto. Heinemann y Vieweger (citados por Ciapuscio ²⁴) sostienen que en la comprensión del texto se ven involucrados distintos sistemas de conocimiento. Entre ellos, destacan el saber enciclopédico, lingüístico, el interaccional y el de los esquemas textuales globales. Es decir que, desde un punto de vista cognitivo, comprender es una tarea compleja que se realiza por medio de distintas estrategias, esto es, por medio de operaciones cognitivas de índole diversa, encaminadas a obtener un resultado: lograr una representación semántica y pragmática del contenido del texto y de sus implicancias.

Sin querer profundizar más en las diferentes alternativas de estas nuevas conceptualizaciones, lo que nos interesa es plantear algunas de las más relevantes consecuencias que pudieron haber traído aparejadas en el ámbito de la enseñanza de la lectura, algunas de ellas verdaderas dicotomías:

- La idea de que la adquisición de la lectura es producto de una construcción interna de los sujetos en interacción con un medio lingüísticamente rico y pródigo en materiales escritos y de experiencias con ellos, convirtió al *enseñar a leer* en una mera *exposición* de los estudiantes a la cultura escrita; y sólo a esto ha quedado mucha veces reducida la potente premisa de “la creación de los ambientes alfabetizadores” en la escuela y en las aulas. Por otra parte, si se trata de una adquisición, de una construcción propia del sujeto, *nada hay que enseñar*. Se suceden así las conductas expectantes (sostenidas en el cliché “de que los niños tienen que construir el conocimiento”), la negativa a proporcionar información que pudiera “alterar o conflictuar el proceso autoconstructivo” y, consecuentemente, el desdibujamiento de la importancia del *enseñar a leer*. Paradójicamente, se entendió –muchas veces- que este proceso tan respetable, en un cierto momento llegaba a su fin, que ya no había que esperar, y que transcurridos los años de la alfabetización inicial, los estudiantes *ya debían haber aprendido a leer*. Entonces, ya tampoco era necesario *enseñar a leer*, había que *hacer leer, dar de leer, pedir que lean...*

- La idea de que la lectura es un proceso de interacción entre el lector y el texto y a través de él con el contexto, supo derivar en dos consecuencias, extremas una respecto de la otra. Una de ellas: dada la consigna de lectura (*Lee comprensivamente el siguiente texto*) sólo cabía esperar que se iniciara la interacción y el docente volvía a aparecer al final de la historia - nuevamente en su rol de “contralador del sentido”, aunque con otros matices- para evaluar las bondades (y las “maldades”, los defectos,

²⁴ CIAPUSCIO, G. *Tipos textuales*. Oficina de Publicaciones de la Universidad de Buenos Aires Buenos Aires, 1994.

las fallas) de ese producto del proceso de interacción que es la comprensión. La otra: verificados los defectos, las fallas, y alentados por los no tan felices resultados de los operativos nacionales e internacionales de evaluación de la comprensión lectora, se intensifica la tarea para dotar a los estudiantes de estrategias de comprensión, de técnicas de estudio, de métodos de lectura eficaz.

¿Conclusiones? Otra vez el estudiante lector aislado, ya no en torno a las formas (las grafías) que hay que descifrar, sino en soledad frente a ese texto con el cual se espera que interactúe, que active sus esquemas previos, que establezca relaciones, que infiera, que elabore conclusiones ... solo en ese duelo sin padrinos y sabiendo que, en la escuela, y fuera de ella, andan diciendo “que los alumnos no comprenden “ y que, a veces, “ ¡ni siquiera saben leer! “. Y el *enseñar a leer*, cuando no ausente, reducido a un *entrenar*.

5. MEDIAR, PERO NO PONERSE “EN MEDIO”

Después de tanto camino recorrido, recojamos el guijarro y reencontremos nuestra senda inicial. “Al analizar la práctica escolar de la lectura, uno recuerda la leyenda que suele aparecer en las películas: ‘Todo parecido con la realidad es mera coincidencia’. Y los parecidos con el uso social de la lectura son realmente escasos...’ nos decía Delia Lerner. Y antes ha dicho, más dura aún: “Todo el tratamiento que la escuela hace de la lectura es ficticio, empezando por la imposición de una única interpretación posible. ¿Será que la escuela es una obra de ficción?”.²⁵ Y lo dice haciendo referencia a lo que ella llama las notables discrepancias que existen entre la versión social y la versión escolar de la lectura porque:

- Habitualmente el objetivo según el cual se aprende a leer en la escuela parece girar indefinidamente sobre sí mismo: se lee para aprender a leer, objetivo puramente escolar, desvinculado de los propósitos con los que en la vida “real” se lee.
- Se enseña una única manera de leer (de manera siempre lineal, de manera intensiva y analítica, de “punta a punta del texto”, cuando las necesidades de las prácticas sociales de lectura demandan un lector que sepa leer de modos diversos – explorando, eligiendo, salteando partes, rápida o lentamente...- adecuados a los propósitos con los que se lee.
- Se supone que existe una única interpretación correcta para texto y, en consecuencia, se anulan no sólo los caminos personales de construcción de sentido, sino también las ricas posibilidades de la lectura dialógica y las interpretaciones construidas entre todos.
- Se reducen a la mínima expresión las experiencias lectoras de los más pequeños - porque no leen de manera convencional- desconociendo que son ávidos y lúcidos “lectores del mundo”, capaces de agudas interpretaciones sobre el entorno, sobre el mundo adulto, sobre las relaciones humanas y que, por otra parte, enfrentados a los

²⁵ LERNER, D. *op.cit.* p. 3.

libros y otros portadores de escritura –desde muy pequeños -se lanzan a la aventura de atribuirles sentido.

Y podríamos agregar:

- El texto escolar único sigue ocupando un lugar preponderante en la escuela y en las bibliotecas escolares, en desmedro de la gran variedad contemporánea de materiales de lectura. El uso extendido del texto escolar único constituye, desde nuestra perspectiva, una práctica que afecta los procesos de formación de lectores y escritores autónomos. Margina al alumno del contacto con la rica y variada oferta de materiales escritos de circulación social y presenta algunas evidentes desventajas: mecaniza al docente y al estudiante; al primero, le soluciona aparentemente todas las necesidades de contenido y metodología y, por tal razón, relega la consulta, la capacitación permanente y ¡la lectura! Al estudiante le adormece el espíritu de exploración y búsqueda, le niega el derecho a elegir, no lo ayuda a aprender a elegir... Por otra parte, el texto escolar único –producto homogéneo y homogeneizante-desvincula al estudiante de su práctica cotidiana, le niega su cultura y su manera de ver el mundo y le muestra un estereotipo familiar, social y natural muchas veces totalmente desligado de su vida.
- En la práctica didáctica tradicional, no hay una apropiación significativa de los materiales de lectura. Lo que comúnmente ocurre es que el texto *escrito* se use como una herramienta para dar cuenta del desarrollo de unas ciertas competencias y habilidades comprensivas que no parecen necesitarse por fuera de la escuela.
- Los textos que se ofrecen para la lectura se reducen, muchas veces, a fuentes mecánicas de datos y adquisición de saberes escolares y no se asumen como instrumentos de generación de conocimiento social y culturalmente válido, como apertura a la construcción de mundos posibles, como “despertadores” de nuevos intereses, como alumbradores de horizontes nunca antes ni siquiera imaginados.

Todas estas consideraciones nos llevan a reclamar para la lectura su condición de práctica sociocultural productora de sentido y para el *enseñar a leer* la plenitud de su estatuto de práctica – también sociocultural y semiótica- de mediación.

Leer es, ante todo, una práctica social mediante la cual nos apropiamos de todos los contenidos y sentidos que, a lo largo de la historia de la cultura, han ido plasmándose en la escritura y que aún siguen haciéndolo. Ante la diversidad de textos que “habitan” el espacio social, la lectura aparece como una tarea permanente, multiforme, diversa. Leemos movilizados por diferentes necesidades y propósitos; diferentes son los modos de leer, distintas las estrategias lectoras que desplegamos. Éste es el escenario de la cultura letrada; escenario que la escuela y el aula deben recrear para sus estudiantes, ciudadanos de esa sociedad y esa cultura. Así, en relación con la lectura, deben ponerse en tela de juicio algunos preconceptos y prácticas instaladas a fin de garantizar, para nuestros estudiantes, los aprendizajes prioritarios vinculados con su formación como lectores:

- Las funciones sociales de la lectura no pueden constituir un saber conceptual que se imparte –objeto de mera instrucción-, sino que deben *estar presentes* y resignificarse en las experiencias de lectura que se propongan en las clases.

- A la escuela deben ingresar la diversidad de textos que circulan en el espacio social, pero no han de ser objeto de prácticas de lectura con fines puramente escolares, que – muchas veces- “van en contra” de la función social de dichos textos y de los “movimientos de lectura” que en torno a ellos se despliegan. Se trata de abrir el aula al espacio cultural y social y –correlativamente- convertir a éste en un aula, es decir, un ámbito donde, mediante la interacción y la exploración, se aprende... en este caso, A LEER.

- Corresponde evitar - como ya se ha dicho- que sea el manual el único material de lectura al que acceden los estudiantes, posibilitar la frecuentación del amplio espectro de los discursos de circulación social, favorecer el contacto con textos ricos, cada vez más complejos, pero sin abandonar la práctica de la lectura “asistida”, “acompañada”, “compartida” por parte del docente y de los pares, porque el docente mediador sabe que nunca ocurre que sus estudiantes “ya sepan leer”, y –por eso- sigue mediando, esto es, tendiendo puentes.

Convertir la escuela y las aulas no en espacios donde se aprende a leer sólo para eso, para hacerlo, sino en comunidades donde circula la lectura requiere de una práctica de mediación cultural que prioritariamente asumirá el docente, pero que no le ha de ser exclusiva. Todos los miembros de la comunidad (los pares, los adultos significativos) enseñan y aprenden –permanentemente- a leer. *Enseñar a leer mediando lecturas* – y éste plural es intencional- supone:

- Asumir un rol participativo; actuar como lector –mediador que habilita la interpretación y la palabra, pero que también aporta su punto de vista y sus experiencias de lectura; que abre el diálogo y además se involucra en él y que también sabe dejar espacios para el silencio, la reflexión, el “no decir nada” después de leer, porque –como dice el dicho popular- algunas veces *la procesión va por dentro*. Renunciar a querer controlarlo todo, a tomar debida cuenta de todas las interpretaciones y las de todos y cada uno, es haber tomado conciencia del carácter subjetivante de la lectura y de la necesidad de crear y respetar, en el espacio público de la escuela, un espacio privado, íntimo.
- La formulación de preguntas y la resignificación de las dudas e incertidumbres como instancias de aprendizaje.
- El planteo de desafíos y, al mismo tiempo, la propuesta de alternativas desde un saber –saber hacer más experto.
- Favorecer que las actividades de lectura y la frecuentación de diversos textos permitan una configuración de la experiencia y del conocimiento a través de enlaces que tejen trayectorias múltiples, posibles vías de recorrido.
- Estar convencidos de que los textos más potentes y desafiantes son aquéllos que cuestionan productivamente las experiencias de los lectores y “ponen en jaque” sus previsiones. Esto nos lleva a interpelar la dominancia del principio pedagógico de los *saberes previos* y *los intereses y expectativas de los estudiantes* como criterios de selección. Como contrapartida, se trataría de partir de la confianza en las posibilidades imaginativas de los estudiantes, en

su capacidad para manejar lo novedoso, para construir y pensar mundos posibles.²⁶

- El cambio del rol del docente como mero evaluador de lo comprendido/interpretado por los alumnos, hacia la figura del coordinador que enseña.
- El acompañamiento pormenorizado –y guiado por criterios definidos- de los procesos de los estudiantes a quienes, de antemano, se asume como individuales y diversos.

6. EN SÍNTESIS

Enseñar a leer mediando lectura a partir de concebirla como práctica social y cultural productora de sentido implica tener muy claro que a ella se accede no por instrucción, sino por participación. Y que hablar de participación supone la necesidad de la experiencia individual y colectiva como criterio determinante en los procesos de constitución y transformación de los sujetos sociales y sus interacciones, asumiendo sus potencialidades y sus riesgos: la imprevisibilidad, la incertidumbre, la diferencia, la curiosidad, la pregunta, el asombro, la provisionalidad de las posibles certezas.

Bibliografía

BIXIO, B. *Pasos hacia una Didáctica sociocultural de la Lengua y la Literatura: Sociolingüística y educación, un campo tensionado*. Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Año 1, Nº 2. Octaedro. Barcelona, 2003, pp. 24-35.

BOMBINI, G. *La lectura como política pública*. Revista Iberoamericana de Educación. Nº46. O.E.I. 2008 Disponible www.rieoei.org/rie46a01.htm (Último acceso: 03-12-2009)

BOURDIEU, P. *Sociología y cultura*. Grijalbo. México, 1996

²⁶ Cfr. CARRANZA, M. (2007). *Algunas ideas sobre la selección de textos literarios*. En Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil, Nro. 202. Buenos Aires, 2007. Disponible en <http://www.imaginaria.com.ar/20/2/seleccion-de-textos-literarios.htm> (Último acceso: 2-12-2009).

CABREJO PARRA, E. *La lectura comienza antes de los textos escritos*. En Nuevas Hojas de Lectura. Nro. 3. Fundalectura. Bogotá, 2001. Disponible en www.leerenfamilia.com (Último acceso: 17-10-2008).

CARRANZA, M. (2007). *Algunas ideas sobre la selección de textos literarios*. En Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil, Nro. 202. Buenos Aires, 2007. Disponible en <http://www.imaginaria.com.ar/20/2/seleccion-de-textos-literarios.htm> (Último acceso: 2-12-2009).

CASSANY, D. *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama. Barcelona, 2006.

CHARTIER, A.M. y HÉBRARD, J. *La lectura de un siglo a otro*. Gedisa. Madrid, 2002

CHARTIER, R. *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Alianza, Madrid, 1993.

COLOMER, T. *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica. México, 2005.

CUCUZZA, H. *Oír o leer. El Poder y las escenas de lectura*. Ponencia presentada en el IV Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile, 1998.

CUCUZZA, H. y PINEAU, P. *Escenas de lectura en la Historia de la Educación Argentina*. Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional "El diario en la escuela: Los medios de comunicación y la educación". Carlos Paz, Córdoba, 2003.

CUESTA, C. *Hacia la construcción de una nueva mirada sobre los lectores y la lectura*. Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura. Año 1, Nº 1. El Hacedor. Buenos Aires, 2002, pp.9-18.

CUESTA, C. *Discutir sentidos*. Libros del Zorzal. Buenos Aires, 2006.

EISNER, L. *Estrategias expositivas y consignas en la pedagogía de la lectura*. En Lectura y escritura en E.G.B. 3 y Polimodal. Ponencias del *Simposio Internacional "Lectura y escritura: nuevos desafíos"*. Mendoza, Argentina, 2002. Disponible en

www.educ.ar/.../estrategias_expositivas_y_consignas_en_la_pedagogia_de_la_lectura.pdf (Último acceso: 10-01-2009).

FERREIRO, E. *Leer y escribir en un mundo cambiante*. En *Novedades Educativas* Nro.115. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires, 2000. pp. 4-7.

LERNER, D. *Es posible leer en la escuela*. En *Lectura y Vida*. Revista Latinoamericana de Lectura. Año 17, Nro.1, 1996. Disponible en http://www.oei.es/fomentolectura/es_posible_leer_en_la_escuela_lerner.pdf (Último acceso: 2-08-2009).

LERNER, D. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica. México, 2001.

MEDINA, J. y BRUZUAL, R. *Concepción de la escritura y métodos empleados para su enseñanza*. En *Ciencias Sociales Online*. Volumen III Nro.3. Universidad de Viña del Mar, Chile, 2006. Disponible en http://www.uvm.cl/csonline/2006_3/pdf/concepcion%20de%20escritura%20y%20metodos%20de%20enseñanza.pdf (Último acceso: 1-07-2010).

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS. *Metas Educativas 2021*. Madrid, 2009. Disponible en <http://www.oei.es/metas2021/indice.htm> (Último acceso: 07-06-2010).

REYES, Y. *Yo no leo. Alguien me lee, me descifra y escribe en mí*. En *Lecturas sobre Lectura*. Conaculta. México, 2003.

VIDALES S. *Enseñar a leer. O de cómo mediar sin interponerse*. En FERREYRA, H. (edit.) *Actualidad y campo pedagógico. Textos con el pretexto de habilitar el debate (en prensa)*. Universidad Santo Tomás. Bogotá, 2010.

VIÑAO, A. *La enseñanza de la lectura y la escritura; análisis socio-histórico*. En *Anales de Documentación* Nro.5. Murcia, España, 2002. pp. 345- 359.