



SECRETARÍA
DE EDUCACIÓN
PÚBLICA Y CULTURA

*Curso Estatal de Actualización
2005-2006*

Etapas XV

P
R
O
N
A
P

SIN150004

*La lectura en las escuelas de educación
básica*

Material del participante



Curso Estatal de Actualización
2005-2006

*La lectura en las escuelas
de educación básica*

Material del
participante

El curso Estatal de Actualización ***“La lectura en las escuelas de educación básica”*** se elaboró en la Coordinación Estatal de Actualización del Maestro en Sinaloa.

Coordinación General

Luis Enrique Silva Peña

Coordinación Académica

Roberto Palomares González

Diseñadores

Alicia Lorena Vega Ramos
Rosario Varela Villa

Índice

Presentación.....	5
Reflexiones acerca de la lectura	6
¿Es posible leer en la escuela?.....	7
El placer de leer: otra vuelta de tuerca	13
Preferencias lectoras.....	19
Fases de la lectura.....	20
Las series de Libros del Rincón.....	21
Definición de las categorías de la colección Libros del Rincón.....	23
El acercamiento a los libros.....	31
Cómo seleccionar los libros.....	28
Cómo aprenden los niños a leer y escribir.....	39
Propuestas generales de lectura, escritura y expresión oral.....	41
Una práctica poco conocida y algunas sugerencias.....	43
Algunas sugerencias para leer en voz alta	47
Cómo leer (mejor) en voz alta	50
El placer de leer	53
Sobre los textos y la acción de leer y de escribir.....	62
Actividades y textos para leer y escribir.....	65
Bibliografía.....	74

Presentación

La enseñanza del español en educación básica tiene como propósito: que los estudiantes se apropien de las prácticas sociales del lenguaje y amplíen su participación en distintos ámbitos de la vida escolar y extraescolar. Es prioritario que los estudiantes aprendan a reconocer y utilizar el lenguaje en la construcción del conocimiento, la organización del pensamiento y el propio discurso, la apropiación de los valores culturales y el desarrollo de una actitud analítica y responsable ante los problemas que afectan el mundo. Simultáneamente, la educación básica debe proporcionar los conocimientos y las condiciones culturales necesarias para que los estudiantes alcancen una autonomía progresiva en su trabajo intelectual.

Dentro de los componentes del español se encuentran la lectura y escritura concebidas como herramientas de conocimiento en cualquier nivel educativo y en la vida misma. Elevar la calidad de los aprendizajes en las escuelas debe tener como punto de partida el fortalecimiento de las competencias comunicativas y ello se logra en la medida que los alumnos se conviertan en lectores y escritores autónomos.

En la mayoría de los proyectos escolares y en los trayectos formativos que de ellos se derivan. La lectura, particularmente en su contenido de comprensión de diversos tipos de textos se enuncia como problemática a resolver en los niveles de educación secundaria y primaria principalmente. Se reconoce que para atender esta temática se requiere trabajar arduamente en la formación de lectores y escritores, tanto en los alumnos como en los maestros de educación básica. Y que a través de la lectura sistemática y autónoma de textos tanto literarios como académicos se logra un mejor desempeño en las cuatro habilidades comunicativas: leer, escribir, escuchar y hablar.

Formar lectores en las escuelas de educación básica, implica el desempeño atinado de los profesores, su compromiso y participación depende de la actitud que se asuma ante la lectura. Reconocer sus experiencias de aprendizaje y prácticas como lectores les permitirá diseñar actividades adecuadas para promover la lectura con sus alumnos, de tal manera que estos la conciban como una posibilidad de aprender e interpretar la realidad en forma creativa. Esta tarea implica también entre otras cosas el reconocimiento de la lectura como una actividad lúdica además de académica, estos aspectos del conocimiento se abordan como contenido en las cinco sesiones de la presente propuesta de formación continua.

La estrategia para alcanzar con éxito el cumplimiento del propósito del español en educación básica se relaciona en forma directa con la formación de lectores y escritores autónomos en las escuelas e implica pasar del discurso al ejercicio práctico de la lectura, sólo lo que hacemos, evidencia nuestros aprendizajes, cada uno de los profesores debemos conformar nuestro programa para convertirnos en lectores para el estudio, la degustación del lenguaje y la convivencia social.

Reflexiones acerca de la lectura

¿Es posible leer en la escuela?

¿Por qué ponerlo en duda?

¿A qué propósitos responden las actividades de lectura en la escuela?

¿Por qué se enseña una única manera de leer -linealmente, palabra por palabra desde la primera hasta la última que se encuentra en el texto-, si los lectores usan modalidades diversas en función del objetivo que se han propuesto?

¿Por qué se usan textos específicos para enseñar, diferentes de los que se leen fuera de la escuela?;

¿Por qué se supone en la escuela que existe una sola interpretación correcta de cada texto (y se evalúa en consecuencia), cuando la experiencia de todo lector muestra tantas discusiones originadas en las diversas interpretaciones posibles de un artículo o de una novela?

¿Es necesario transformar -deformar- de ese modo la lectura para lograr que los niños aprendan a leer?

¿Es posible leer en la escuela?*

Debo ser un lector muy ingenuo, porque nunca pensé que los novelistas quisiesen decir más de lo que dicen. Cuando Franz Kafka cuenta que Gregorio Samsa apareció cierta mañana convertido en un gigantesco insecto, no me parece que esto sea símbolo de algo y la única cosa que siempre me intrigó es a qué especie de animal pertenecía él. Creo que hubo, en realidad, un tiempo en que las alfombras volaban y que había genios prisioneros dentro de las botellas. Creo que el burro de Ballan habló -como dice la Biblia- Y la única cosa que hay que lamentar es no tener grabada su voz, y creo que Josué derrumbó las murallas de Jericó con el poder de sus trompetas, y la única cosa lamentable es que ninguno tiene transcrita la música capaz de demoler. Creo, en fin, que Vidriera -de Cervantes- era en realidad de vidrio, como él decía en su locura, y creo realmente en la jubilosa verdad de que Gargantúa orinaba torrencialmente sobre las catedrales de París.

Gabriel García Márquez

"De cómo los profesores de literatura pervierten a sus alumnos", en *Caras y Caretas*.¹

Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita...

¿Es posible leer en la escuela? Esta pregunta puede parecer extraña: ¿por qué poner en duda la viabilidad de la lectura en una institución cuya misión fundamental ha sido, y sigue siendo, precisamente la de enseñar a leer y escribir? Sin embargo, la desnaturalización que la lectura sufre en la escuela ha sido puesta en evidencia en forma irrefutable. Mucho antes de que esto se constituyera en un lugar común de la bibliografía didáctica, Bernard Shaw se negaba sistemáticamente a aceptar que sus obras formaran parte de los programas escolares.

García Márquez se divierte analizando lo que ocurre con las suyas, que son objeto de enseñanza en muchos países de América Latina.

*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:*

* Delia Lerner. *Leer y escribir en la escuela*. SEP. México. 2002. Biblioteca de Actualización para el Maestro.

¹ Traducción de una nota publicada en la revista brasileña *Status Plus* núm. 90, enero de 1983.

"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 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. Hace años que colecciono estas perlas con las que los profesores de literatura pervierten a sus alumnos. Conozco uno, de muy buena fe, para quien la abuela desalmada –gorda y voraz, que explota a Cándida Eréndira para cobrarle una deuda- es el símbolo del capitalismo insaciable. Un profesor católico enseñaba que la subida al cielo de Remedios era una trasposición poética del ascenso en cuerpo y alma de la Virgen María. [...] Un profesor de literatura de la Escuela de Letras de La Habana dedicó muchas horas al análisis de Cien años de soledad y llegó a la conclusión - adulatora y deprimente al mismo tiempo- de que no tenía solución. Esto me convenció de una vez por todas de que la manía de interpretar acaba siendo, en último análisis, una nueva forma de ficción, que a veces termina en disparates.

La ficción no se reduce a la producción de interpretaciones peregrinas -al fin y al cabo, la obra literaria es abierta y acepta múltiples interpretaciones-. 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?

Para ser fiel a la verdad, debo reconocer que García Márquez reivindica la tarea docente. Después de señalar que continúan ocurriendo otros milagros semejantes a los creados por Cervantes o Rabelais y que, "si no los vemos, es porque somos impedidos muchas veces por el racionalismo oscurantista que nos inculcan nuestros profesores de literatura", tiene la gentileza de aclarar:

Tengo un gran respeto, y sobre todo un gran cariño, por el oficio de profesor y por eso mismo me reconforta saber que ellos también son víctimas de un sistema de enseñanza que los induce a decir bestialidades. Una de las personas inolvidables en mi vida es la profesora que me enseñó a leer, a los cinco años. Era una moza bonita y sabia, que no pretendía saber más de lo que podía, y era tan joven que con el tiempo acabó siendo más joven que yo. Era ella la que nos leía, en clase, los primeros poemas. Recuerdo con la misma gratitud al profesor de literatura del colegio, un hombre modesto y prudente que nos conducía por el laberinto de los buenos libros sin interpretaciones rebuscadas. Este método posibilitaba a sus alumnos una participación más personal y libre en el milagro de la poesía. En síntesis, un curso de literatura no debería ser más que una buena guía de lecturas. Cualquier otra pretensión no sirve nada más que para asustar a los niños. Pienso yo, aquí entre nosotros.

En las observaciones de García Márquez están incluidas algunas de las ideas que intentaré desarrollar en este trabajo: el tratamiento de la lectura que suele hacerse

en la escuela es peligroso porque corre el riesgo de "asustar a los niños", es decir, de alejarlos de la lectura en lugar de acercarlos a ella; al poner en tela de juicio la situación de la lectura en la escuela, no es justo sentar a los maestros en el banquillo de los acusados porque "ellos también son víctimas de un sistema de enseñanza"; sin embargo, no hay que perder todas las esperanzas: en ciertas condiciones, la institución escolar puede convertirse en un ámbito propicio para la lectura; estas condiciones deben crearse desde antes de que los niños sepan leer en el sentido convencional del término y una de ellas es que el maestro asuma el rol de intérprete y los alumnos puedan leer a través de él.

García Márquez tuvo suerte en su escolaridad. Si logramos generar otras condiciones didácticas en todas las escuelas, es probable que tengamos más escritores geniales. Pero esto es sólo un detalle. Lo esencial es otra cosa: hacer de la escuela un ámbito propicio para la lectura es abrir para todos las puertas de los mundos posibles, es inaugurar un camino que todos puedan recorrer para llegar a ser ciudadanos de la cultura escrita.

Para esclarecer cuáles son las condiciones didácticas que es necesario crear, hay que examinar ante todo cuáles son las que actualmente obstaculizan la formación de lectores.

LA REALIDAD NO SE RESPONSABILIZA POR LA PÉRDIDA DE SUS (NUESTRAS) ILUSIONES (O NO. NO ES POSIBLE LEER EN LA ESCUELA).

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 -la ya mencionada *transposición didáctica* (Chevallard, 1997)- 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?; ¿por qué se enseña una única manera de leer -linealmente, palabra por palabra desde la primera hasta la última que se encuentra en el texto-, si los lectores usan modalidades diversas en función del objetivo que se han propuesto? (a veces leen exhaustivamente, pero otras veces exploran sólo ciertas partes del texto o saltean lo que no les interesa; en algunos casos leen muy rápido y en otros lentamente; en ciertas situaciones controlan con cuidado lo que están comprendiendo, en tanto que en otras se permiten interpretar más libremente el sentido de lo que están leyendo); ¿por qué se enfatiza tanto la lectura oral -que no es muy frecuente en otros contextos- y tan poco la lectura para sí mismo?; ¿por qué se usan textos específicos para enseñar, diferentes de los que se leen fuera de la escuela?; ¿por qué se espera que la lectura reproduzca con exactitud lo que

literalmente está escrito, si los lectores que se centran en la construcción de un significado para el texto evitan perder tiempo en identificar cada una de las palabras que en él figuran y suelen sustituirlas por expresiones sinónimas?; ¿por qué se supone en la escuela que existe una sola interpretación correcta de cada texto (y se evalúa en consecuencia), cuando la experiencia de todo lector muestra tantas discusiones originadas en las diversas interpretaciones posibles de un artículo o de una novela?

¿Cómo explicar estas discrepancias? ¿Se originan en auténticas necesidades didácticas? ¿Es necesario transformar -deformar- de ese modo la lectura para lograr que los niños aprendan a leer?

Dos factores esenciales parecen conjugarse, en perfecto y duradero matrimonio, para generar esta versión ficticia de la lectura: la teoría conductista del aprendizaje y un conjunto de reglas, presiones y exigencias fuertemente arraigadas en la institución escolar.

Dar respuesta a los interrogantes antes formulados permitirá poner de manifiesto cómo se engarzan los factores que están en juego en la escuela.

La lectura aparece desgajada de los propósitos que le dan sentido en el uso social porque la construcción del sentido no es considerada como una condición necesaria para el aprendizaje. La teoría oficial en la escuela parece considerar -diría Piaget²- que el funcionamiento cognitivo de los niños es totalmente diferente del de los adultos: en tanto que estos aprenden sólo lo que les resulta significativo, los niños podrían aprender todo aquello que se les enseña, independientemente de que puedan o no adjudicarle un sentido. Por otra parte, según las reglas institucionales, es el docente quien tiene el derecho (y también el deber) de adjudicar sentido a las actividades que propone: ellas deben "cumplir los objetivos" establecidos para la enseñanza.

¿Por qué se enseña una única manera de leer? Ésta es, en primer lugar, una consecuencia inmediata de la ausencia de propósitos que orienten la lectura, porque la diversidad de modalidades sólo puede hacerse presente -como veremos luego- en función de los diversos propósitos a los que el lector apunta y de los diversos textos que utiliza para cumplirlos. Cuando el propósito que la institución plantea es uno solo -aprender a leer o, a lo sumo, ser evaluado-, la modalidad que se actualiza es también única. Cuando el trabajo se realiza con unos pocos libros que además pertenecen al género "texto escolar", se obstaculiza aun más la posibilidad de que aparezcan diferentes maneras de leer.

² Piaget ha planteado que la modalidad adoptada por la enseñanza parece estar fundada en una consideración de las semejanzas y diferencias entre los niños y los adultos como sujetos cognitivos que es exactamente opuesta a la que se desprende de las investigaciones psicogenéticas. Estas últimas han mostrado que la estructura intelectual de los niños es diferente de la de los adultos (heterogeneidad estructural) pero el funcionamiento de unos y otros es esencialmente el mismo (homogeneidad funcional); sin embargo, al ignorar el proceso constructivo de los alumnos y suponer que pueden dedicarse a actividades desprovistas de sentido, la escuela los trata como si su estructura intelectual fuera la misma que la de los adultos y su funcionamiento intelectual fuera diferente.

Por otra parte, permitir el ingreso de una única modalidad de lectura y de un único tipo de texto facilita el ejercicio de un importante requerimiento institucional: el control riguroso del aprendizaje.

El predominio de la lectura en voz alta se deriva indudablemente de una concepción del aprendizaje que pone en primer plano las manifestaciones externas de la actividad intelectual, dejando de lado los procesos subyacentes que las hacen posibles. Pero la necesidad de control hace sentir su influencia también en este caso, ya que evaluar el aprendizaje de la lectura resultaría más difícil si en el aula predominaran las situaciones de lectura silenciosa. La exigencia de oralizar con exactitud lo que está escrito -de hacer una lectura escrupulosamente literal- resulta no sólo del desconocimiento del proceso lector sino también de la preocupación por el control exhaustivo del aprendizaje: si se permitiera a los alumnos sustituir las palabras del texto, por más pertinentes que estas sustituciones fueran, ¿cuáles serían los parámetros para determinar la corrección o incorrección de la lectura?

El uso de textos especialmente diseñados para la enseñanza de la lectura es sólo una de las manifestaciones de un postulado básico de la concepción vigente en la escuela: el proceso de aprendizaje evoluciona de lo "simple" a lo "complejo"; por lo tanto, para enseñar saberes complejos es necesario descomponerlos en sus elementos constituyentes y distribuir la presentación de estos elementos a lo largo del tiempo, empezando, por supuesto por los más simples. Por otra parte, esta fragmentación del contenido para distribuirlo en el tiempo -ya analizada en capítulos anteriores- favorece el control: controlar el aprendizaje de cada pequeña parcela resulta indudablemente más fácil de lo que sería controlar el aprendizaje del lenguaje escrito o de la lectura si se presentaran con toda su complejidad. Es así como el lenguaje escrito y el acto de lectura desaparecen -sacrificados en aras de la graduación y el control- y con ellos desaparecen los textos que se usan fuera de la escuela: la complejidad de los textos socialmente utilizados se adapta mal a los requerimientos escolares; la exigencia de simplificación -y también de brevedad- es tal que resulta imposible encontrar entre los textos verdaderos alguno que reúna los requisitos prefijados. La única solución es entonces recurrir a libros "de texto" especialmente elaborados.

Finalmente, el reconocimiento de una única interpretación válida para cada texto es consistente con una postura teórica según la cual el significado está en el texto, en vez de construirse gracias al esfuerzo de interpretación realizado por el lector -es decir, gracias a la interacción del sujeto-lector con el objeto-texto-. Pero también aquí podemos reconocer la impronta del "contrato didáctico" ya analizado en capítulos anteriores: el derecho a decidir sobre la validez de la interpretación es privativo del maestro. Por otra parte, cuando hay una única interpretación en juego, el control se facilita: la del niño coincide o no coincide con la del maestro, es correcta o incorrecta. Mucho más difícil resulta intentar comprender las interpretaciones de los niños y apoyarse en ellas para ayudarlos a construir una interpretación cada vez más ajustada.

En síntesis, una teoría del aprendizaje que no se ocupa del sentido que la lectura pueda revestir para los niños y concibe la adquisición del conocimiento como un proceso acumulativo y graduado, una parcelación del contenido en elementos supuestamente simples, una distribución del tiempo escolar que adjudica un periodo determinado al aprendizaje de cada uno de estos elementos, un control estricto del aprendizaje de cada parcela y un conjunto de reglas que otorgan al maestro ciertos derechos y deberes que sólo él puede ejercer -mientras el alumno ejerce otros complementarios. Ésos son los factores que se articulan para hacer imposible leer en la escuela.

¿Cuáles son entonces las ilusiones perdidas? Hemos perdido la ilusión de la naturalidad. Antes, nos parecía sencillo introducir en la escuela la versión social de la lectura. Para lograr que los niños llegaran a ser lectores, parecía suficiente llenar dos requisitos: respetar la naturaleza de la práctica social de la lectura y tener en cuenta los procesos constructivos de los niños. Cumplidas estas dos condiciones, todo ocurriría naturalmente. Ahora sabemos que la concepción que se tiene del objeto y del sujeto está lejos de ser el único factor determinante de la versión escolar de la lectura, que la persistencia de las concepciones vigentes se explica por su perfecta articulación con reglas y requerimientos propios de la institución escolar. Ahora sabemos que la complejidad no es "natural" para la escuela porque resulta mucho más problemática desde el punto de vista de la gestión del tiempo y de la necesidad de control: ¿cómo distribuir en el tiempo la enseñanza de un objeto complejo si no se lo parcela?, ¿cómo controlar el progreso del aprendizaje cuando el objeto se presenta en toda su complejidad?; si también es complejo el proceso de reconstrucción del objeto por parte del niño, si el aprendizaje no es la suma de pequeños aprendizajes sino un proceso de reorganización del conocimiento de objetos complejos, ¿cuáles son los parámetros que permitirán controlar las aproximaciones sucesivas? Ahora sabemos que, para llegar a ser lector, el alumno tendría que ejercer algunos derechos y deberes que -según el "contrato didáctico" imperante en la enseñanza usual- son privativos del maestro; sabemos también que no es natural para la escuela que los derechos y deberes sean compartidos por el docente y los alumnos, porque una distinción nítida de los roles es necesaria para concretar la enseñanza y el aprendizaje, para cumplir la función que la sociedad ha asignado a la escuela.

Dado que la escuela tiene una misión específica, los objetos de conocimiento -la lectura, en este caso- ingresan a ella como "objetos de enseñanza". Por lo tanto, no es "natural" que la lectura tenga en la escuela el mismo sentido que tiene fuera de ella. Si pretendemos que este sentido se conserve, tendremos que realizar un fuerte trabajo didáctico para lograrlo. Este trabajo comienza por reconocer que, efectivamente, la escuela es un ámbito de ficción. Y la obra que pondremos en escena hoy es...

El placer de leer: otra vuelta de tuerca*

Los que lidiamos con la escritura solemos desconfiar de las frases publicitarias, las máximas, los slogans, los refranes, las consignas, las muletillas y, en general, de toda forma de lenguaje congelado. Imaginamos que, cuando las palabras se endurecen en una fórmula, cuando dejan de ir y venir, de buscarse, blandas, por entre los repliegues del cuerpo de un texto, cuando se vuelven estatua, seguramente nos están haciendo trampa. Tememos que ya no sirvan para mostrar sino para ocultar, que sean engañosas. Nos da pena que dejen de ser los animalitos silvestres que eran para volverse trinchera. Y suponemos que, cuando eso sucede, tal vez sirvan para aplastar, para combatir o para defenderse, pero ya no más para decir. Al fin de cuentas se sabe de muchas palabras-trinchera que se convirtieron en cárcel y de muchas palabras-bandera que terminaron ahogando en un abrazo mortal al propio abanderado. Por eso pensé que ésta podía ser una buena oportunidad para sacudir algunas de esas mantas duras que echamos encima de las cosas.

Me interesa aquí sobre todo una fórmula, un eslogan que ha venido recorriendo la educación, formal y no formal de estos últimos años: “el placer de leer”. Estoy segura de que a todos resulta familiar; en cambio, no estoy tan segura de que les traiga resonancias, de que les *signifique*, de que les *diga* cosas. Sé que lo van a reconocer de inmediato y que, de inmediato, sin el menor titubeo, lo van a “clasificar” como perteneciente a cierto paradigma educativo —y no a otro—, como propio de ciertas personas, de ciertos discursos —y no de otros—, que lo van a vincular con ciertos libros, ciertos ensayos... No sé, en cambio, si todavía podrán reconocer como palabras, las palabras que están ahí encerradas. “El placer de leer” es fórmula, y fórmula muy sólida, muy soldada. Admito entonces que lo que les propongo que hagamos aquí implica alguna violencia, supone des-soldar lo soldado, y eso nunca es fácil. No es una propuesta caprichosa, creo; es necesaria, porque —y vuelvo a lo del principio— las palabras no sólo se sueldan entre sí, sino que se sueldan alrededor de nuestro pensamiento, y terminamos convirtiéndonos en prisioneros de ellas.¹⁴

* MONTES, GRACIELA, “La frontera indómita”, SEP/FCE. México. Biblioteca para la actualización del maestro, 2000. pp. 77-86.

¹⁴ “El placer de leer” es el título del famoso ensayo en que Roland Barches busca fundar —según sus propias palabras— “una erótica del texto, de la lectura, del significante”. Su definición, sin embargo, se ocupa de diferenciar placer y goce:

Nada hay más cultural, y por lo tanto más social, que el placer. El placer del texto (que opongo aquí a goce) está ligado a todo un aparato cultural, o, si se prefiere, a una situación de complicidad, de inclusión (bien simbolizada por el episodio en que el joven Proust se encierra en el gabinete de los senderos de iris para leer allí sus novelas, apartándose del mundo, encerrado en una suerte de paraíso). El goce del texto, en cambio, es atópica, asocial; se produce de manera imprevisible en las familias de la cultura, del lenguaje; nadie puede dar cuenta de su goce, ni clasificarlo, ¿Una erótica de la lectura? Sí, con la condición de que no se elimine nunca la perversión, y hasta diría: el miedo.

Para empezar —es un buen ejercicio de lectura— propongo que tratemos para nuestros adentros de arrimar a esa cajita tan bien cerrada —“el placer de leer”— la mayor cantidad posible de ideas afines. Es un modo de rodearla para después tomarla por asalto. Por mi parte, voy a enumerar, sin criticar, algunas ideas que suelo encontrar asociadas de manera bastante cristalizada con la frase de nuestros desvelos. Con “el placer de leer” vienen siempre “comodidad” “facilidad” “diversión” “h” “buen humor” a veces —sólo a veces— “elección” “libertad”... Con el consiguiente dibujo de un universo opuesto donde están reunidos la incomodidad, el esfuerzo, la preocupación, el rigor, el deber, la disciplina, etc. El orden de la enumeración de las ideas asociadas no es del todo arbitrario: creo que en general la “comodidad” y la facilidad tienen una presencia más clara que la elección por ejemplo, y muy pero muy a menudo derivan en “comodidad física”; el símbolo han sido, ya se sabe, los almohadones —“lo blando”—, opuestos al símbolo “duro” de los pupitres.

El “placer de leer” ha sido la bandera de una campaña necesaria, de una empresa honrada; se trataba de rescatar la lectura de los cotos cerrados y poco aireados en que estaba en cerrada, aflojándole el corset, soltándole las trenzas, permitiéndole andar sin zapatos, propiciando en cierto modo el regreso a una “lectura natural” a la lectura espontánea, a la codicia autónoma del texto. Absolutamente saludable y necesaria ventilación —insisto—, que se insertaba, por su puesto y como sucede siempre, en cambios de actitud más amplios, en muchos gestos nuevos.

Muy especialmente, a mi modo de ver, se ligaba con el rescate del juego como sede natural del aprendizaje. Me refiero a que, en la raíz de la exhortación al placer de leer está el descubrimiento del juego, y que ambos conceptos han hecho carrera juntos. Presuponen, a su vez, una asociación “natural” nunca cuestionada, entre “juego” y “placer” opuestos, otra vez, a “trabajo” —o “esfuerzo”— y “displacer”.

Rápidamente se soldaron unas palabras a otras, unos conceptos a otros, con lo que fueron perdiendo la fuerza revolucionaria que tuvieron en sus comienzos. La valorización del juego como constructor de la inteligencia —que sacudió las estructuras con fragor semejante al producido en su momento por el psicoanálisis y tuvo tan extraordinarias y apasionantes consecuencias en la educación y en la epistemología— derivó muy pronto en consignas. Y las consignas se endurecieron sobre muchos deslizamientos semánticos en los que nadie pareció reparar en los momentos de euforia.

Deslizamientos semánticos, resbalones en los significados y en las connotaciones que derivaron a su vez en cambios de denotación (porque es fácil que uno empiece matizando una palabra y termine hablando de otra cosa). Lo que se nota aquí es un deslizamiento dentro de los significados de algunas de estas palabras clave que hemos tomado de protagonistas: “juego” “placer” “lectura” Me gustaría repetir en cámara lenta algunas pequeñas traiciones. Por un lado, hay un deslizamiento modal, de actitud del emisor con respecto al receptor, digamos. A la enunciación —indicativa- de que los niños juegan, y de que, cuando juegan, se construyen, siguió primero una apelación: “entonces juguemos!” y luego un pasito más hacia la orden, el franco y desembozado imperativo: “hay que jugar” “inventen

juegos. La primera patinada, entonces, fue del indicativo al imperativo, de la enunciación a la orden, de la ciencia a la normativa.

Simultáneamente con esta pirueta de los modos verbales, que fueron de la constatación de un hecho —y el consiguiente deslumbramiento por el hallazgo— a la didáctica, se produjo otro deslizamiento paralelo, esta vez en el significado de la palabra misma, en su “jugo connotativo” digamos. El juego, que es en la infancia una actividad no solemne, claro está, pero sí perfectamente *seria*, en la que el que juega busca construirse un lugar en el mundo, de a ratos en forma gozosa —dominándolo—, de a ratos explorando casi a ciegas, buscando, o purgando tristezas, o anticipando temores, o enmendando faltas, pasó a ser el juego juguetero, el juego sin compromiso ni consecuencia.

Grave, imperdonable deslizamiento.

¿Quién que haya visto jugar a un niño dejó de notar su absoluta entrega? Cuando un niño juega, se le va en ello la vida. El juego tiene riesgo, no es un simple pasatiempo. De ahí al juego juguetero, a la consigna de que “la cuestión es pasarla bien, divertirse” hay un trecho y un pozo.

Es en este contexto de pequeños deslizamientos y pequeñas traiciones que se inserta, me parece, la cuestión de la lectura placentera, del “placer de leer” al que intento aquí dar una nueva vuelta de tuerca, con la esperanza de que nos de pare nuevos significados.

¿En qué consiste el placer que me depara un poema, por ejemplo el soneto de Quevedo acerca del triunfo del amor sobre la muerte?¹⁵ Esas líneas no me hacen reír; me hienden. No me acarician. No me llevan de la mano ni me resultan fáciles, hay muchas contorsiones, claves ocultas, asombrosos encabalgamientos. Me exigen más bien y me sobresaltan. Y sin embargo, o por eso, me hacen gozar. Me gusta que me atraviesen y se queden ahí en su apasionada promesa de in mortalidad. Me gusta que no se consuman, que no se me agoten en la lectura, que

¹⁵ Una nota al pie es un lugar tan bueno como cualquiera para recordar un soneto inolvidable:

Cerrar podrá mis ojos la postrera
sombra, que me llevare el blanco día,
y podrá desatar esta alma mía
hora, a su afán ansioso lisonjera.

Mas no de esotra parte en la rivera
dexará la memoria en donde ardía;
nadar sabe mí llama la agua fría,
y perder el respeto a ley severa.

Alma, a quien todo un dios prisión ha sido,
venas, que humor a tanto fuego han dado,
médulas, que han gloriosamente ardido,

su cuerpo dexarán, no su cuidado;
serán cenizas, mas tendrán sentido.
Polvo serán, más polvo enamorado.

me dejen la sensación de que puedo seguir mascándolas y robándoles los jugos secretos para siempre (lo he venido haciendo en los últimos treinta años y confío en seguir haciéndolo hasta el final).

Me pregunto si el placer de la comodidad, el placer blando como un almohadón que evocábamos al principio, deja sitio para un placer como éste que me produce el soneto, el placer con desafío, propio del lector que acorrala un texto y lo toma por asalto y lo penetra —y es penetrado por él— una y mil veces, porque el misterio sigue estando, resiste.

Y, como lo que me he propuesto hacer aquí no es cómodo sino incómodo, no es simple sino complejo, voy a dejar suspendida la grave pregunta acerca del placer que me suscita el poema, para hacer un rodeo y volver a la cuestión desde otro sitio.

Ensayo otro camino y busco llegar al “placer de leer” pasando por el “placer de escribir” —si es que ese animal existe—, porque me parece que uno puede iluminar al otro. Voy a intentar describir algún momento de la escritura que uno pueda llamar “placentero” o, mejor, “gozoso”, porque hay pocas zonas serenas. Los mejores momentos se producen, creo, cuando llego a zonas no planeadas de antemano (necesariamente se llega a zonas no planeadas en la escritura) y las atravieso bien montada en las palabras, cuando no hay astillas ni corcovos ni leches agrias, cuando el texto no sólo suena bien sino que suena con música verdadera. A veces predomina la sensación de poder, el dominio sobre las palabras. Los casos de la sátira, la parodia o la ironía son dominantes y dan gozo. Otras veces predomina la búsqueda por zonas boscosas, poco iluminadas, donde se va a tientas entre las palabras; ahí se goza cuando se encuentra.

No me gustaría dejar la sensación de que la escritura es algo mágico o místico, no lo es. Es un oficio, sólo que se ejerce sobre una materia muy escurridiza, las palabras, que ofrecen resistencia y que, como contienen en ellas toda la cultura, conducen a sitios insospechados; esa cuota de exploración y riesgo asocia la escritura con el juego infantil, con sus gozos y sus sombras. El que escribe, como el niño que juega, busca. Busca construirse. Ensayo formas de dominio sobre el universo de las palabras, que le ofrece resistencia, del mismo modo en que el niño que juega ensaya sus dominios, construye lo propio y trata de domesticar al mundo. Se goza cuando se encuentra, aunque lo que se encuentre no sean a veces más que otros caminos para seguir buscando. Para el escritor su escritura, como para el niño su juego, son cosas perfectamente serias.

Jugar. Escribir. Y leer.

Leer es, en un sentido amplio, develar un secreto. El secreto puede estar cifrado en imágenes, en palabras, en trozos privilegiados de ese *continuurn* que llamamos “realidad”. Se lee cuando se develan los signos, los símbolos, los indicios. Cuando se alcanza el sentido, que no está hecho sólo de la suma de los significados de los signos sino que los engloba y los trasciende. El que lee llega al secreto cuando el texto le dice. Y el texto, si le dice, entonces lo modifica. El lector entra en relación con el texto. Es él el que le hace decir al texto, y el texto le dice a él, exclusivamente. Lector y texto se construyen uno al otro. Jugar, escribir y leer tienen, parece, algunas cosas en común.

Y no creo que haya que desprender los ejemplos más elaborados de lectura de las formas elementales de la alfabetización. Leer es leer a Joyce, y también

descifrar con esfuerzo una palabra. Son sólo momentos, y tienen mucho más en común que diferencias.

El texto que está ahí para el primer desciframiento (misterio inicial).

El texto (descifrado) que dice.

Y el texto (por fin leído) que nos dice. Que entra en diálogo con lo que somos y, por lo tanto, nos modifica.

Pensemos por un momento en lo que ha sido la lectura en nuestras vidas, sin dejar afuera ni al que somos ni al que fuimos. Incluyamos al lector del bello soneto de Quevedo, pero también al pequeño héroe que está atravesando el arduo bosque de la alfabetización y avanza con una mezcla de audacia y de cautela sobre el renglón escrito, sosteniéndose en el dedo para no caerse en el caos, topándose con letras fáciles y con letras peligrosas, con señales que reconoce de inmediato con una sonrisa y con otras que le envían mensajes confusos, que lo sumen en el desasosiego, pero que por fin —arriesgando a veces una apuesta— termina por conquistar, para su gozo.

¿Quién dijo que leer es fácil? ¿Quién dijo que leer es contentura siempre y no riesgo y esfuerzo? Precisamente, porque no es fácil, es que convertirse en lector resulta una conquista. Precisamente, porque no es fácil, es que no es posible convertirse en lector sin la “codicia del texto”. Si leer fuese sólo vivir entre almohadones, los planes de lectura y otros afanes no tendrían el menor sentido. ¿Hizo falta alguna vez convencer a la gente de que la descansada contentura es una gran ventaja? En cambio, nos desvelamos por provocar la “codicia del texto”. Sabemos que sólo ella justifica el esfuerzo. Que leer vale la pena para develar el secreto. Y, sin embargo, antes de empezar a leer, el secreto está bien encerrado. ¿Cómo saber si es codiciable? Es codiciable, precisamente, porque lo único que promete es la lectura —el juego—, es decir, promete dejarse construir si dejamos que nos construya, promete decirnos algo.

¿Hay tanta distancia entre la lectura incipiente del que busca el sentido perdido en el mar de los signos y la lectura del lector formado que, desafiado por un texto, busca penetrar en él por diferentes puertas? ¿No son, los dos, buscadores de tesoros, de secretos, no corren los dos sus riesgos?

Vuelta atrás, entonces, para revisar el juego juguetón, el almohadón como símbolo y la facilidad como bien supremo.

Y permítanme intentar una vuelta más de tuerca. ¿Qué se traerá bajo el poncho ese “placer de leer”, al parecer tan manso e inocente, tan amable, tan atractivo, tan blando, tan muelle si se lo contrapone al rigor de “la letra con sangre entra”?

Convengamos que la facilidad y la comodidad, que ya identificamos como compañeras inseparables de la consigna en su curso corriente, excluyen todo riesgo. Si es fácil y cómodo, no hay peligro. Y un paso más; si no hay peligro, es porque todo está bajo control, porque todo está controlado.

Es curioso, pero terminamos llegando por otro camino al mismo punto. Habíamos salido al rescate de la lectura por que estaba encerrada en cotos poco ventilados y resulta de nuevo “controlada” y entonces “encerrada”, trezada, encorsetada... Es curioso, pero no es extraño. La “facilitación controlada”: ¿era ése el espíritu de los comienzos?

Llegados a este punto en el que, insólitamente, hemos juntado al juego, la escritura, la lectura, el placer, el almohadón, la sangre que ayudaba a entrar a la letra, Quevedo, los goces y los desvelos del novato de primer grado, más algunos otros ingredientes que tienen que ver con nuestra vida cotidiana, tal vez hayamos terminado por des-soldar algunas cosas soldadas, abrir algunas ranuras o, al menos, introducir inquietud donde antes había sólo complacencia.

Y, llegados a este punto, exactamente a este punto —lo sé—, comenzará el clamor por nuevas certezas, el ruego porque aparezcan máximas, otro eslogan, consignas, refranes, muletillas que hagan más fácil la vida, ya que es muy difícil vivir sin ellas. Es en este punto también donde asumo las consecuencias de defraudar a los rogantes. Tal vez no haya modo de sobrevivir sin fórmulas nuevas, pero no seré yo quien las otorgue. Y no por pereza, por no pensar más, sino, precisa mente, porque no hay más remedio que seguir pensando. Y leyendo también, que es una actividad bastante más aventurera que un almohadón, por suerte.

(Córdoba, 1991)

Preferencias lectoras

Nombre_____sexo_____edad_____
Nivel educativo_____

1. ¿Estas leyendo algún libro? ¿cuál? y ¿por qué?
2. ¿Qué tipo de libros lees con mayor frecuencia?, ¿De tipo informativo o narrativo o de ambos? (en el caso de alumnos de preescolar o primaria, dar ejemplos para explicar el tipo de texto, o quedarse únicamente con títulos, como respuesta)
3. ¿Qué libros haz disfrutado más?
4. ¿Sobre qué temas te gustaría leer?
5. ¿Cuáles autores son de tu preferencia?

Fases de la lectura

- A. En la fase de los **libros ilustrados** (de 1 a 4 o 5 años de edad), el niño diferencia poco el mundo interior del exterior. Relaciona sus experiencias con el ambiente, sólo consigo mismo. Hacia el final de esta fase el niño comienza a interesarse en la trama de un cuento y entonces adquiere la disposición para comprender historias coherentes.
- B. En la fase de los **cuentos fantásticos** (de los 4 a 7 u 8 años). El niño se interesa sobre todo a través de la fantasía, ama los cuentos de hadas. Sin embargo, cuanto más supera la identificación con los personajes de los cuentos fantásticos, más aumenta su interés en la fantasía pura y en los cuentos a cerca de distantes mundos mágicos. Aparece la fascinación por el ritmo y la rima y el amor por la poesía.
- C. La fase “**Factual de lectura o la edad de las historias realistas**” (de 8 o 9 a 11 años). El niño comienza a orientarse por sí mismo en la realidad circundante. “Al qué” se agrega crecientemente el “cómo” y el “por qué”. Aunque continúa todavía muy interesado en las historias fantásticas y en las leyendas, predominan ya las historias realistas comienza a desarrollarse el deseo de aventura.
- D. **La edad de las historias de aventuras:** el realismo de las aventuras o “**fase de lectura de la tendencia a la excitación psicológica**” (de los 11 a los 13 o 14 años). En esta fase el muchacho se vuelve gradualmente consciente de su propia personalidad. Comienza a liberarse por sí mismo de sus lazos previos. En tanto que los muchachos son particularmente susceptibles al sensacionalismo, las muchachas (casi adolescentes ya), tienden con frecuencia hacia el sentimentalismo fácil y la autoestimación que se refleja en los personajes de ficción.
- E. **Los años que llevan a la plena madurez** (de los 13 a los 16 años), están caracterizados por una amplia gama de intereses de lectura. Durante esta fase, el adolescente descubre su propia realidad interior, comienza a planear su futuro y a elaborar una escala individual de valores. Muchos jóvenes lectores entran a una especie de fase estética en su desarrollo lector, mientras otros están más orientados hacia problemas generales, interesados en el mundo que les rodea, en la política, en el futuro de la humanidad y cuestiones similares.

La lectura en el mundo: vías y medios para su fomento. Richard Bamberger.

Las series de Libros del Rincón*

al sol solito

Para los más chiquitos

Los lectores a quienes va dirigida esta serie inician su encuentro escolar con la lectura y la escritura, a partir del contacto cotidiano con los textos que los rodean. Estos lectores empiezan a interesarse tanto por los aspectos sonoros y gráficos de la lengua, así como por los referidos a lo semántico y a lo textual. En sus lecturas comienzan a dar sentido a los textos e ilustraciones que enfrentan. Disfrutan enormemente de la lectura que los adultos hacen para ellos, para luego dedicarse, en muchos casos, a la lectura independiente de esos textos, sobre todo, cuando se encuentran profusamente ilustrados. Se interesan por reconocer en imágenes, el mundo físico y social que los rodea, por lo que son capaces de escuchar relatos por un largo período siempre y cuando su temática les permita encontrarse viviendo mundos de su interés.

pasos de luna

Para los que empiezan a leer

Los lectores a quienes está dirigida esta serie, se han iniciado ya en el aprendizaje escolar de la lengua escrita y son capaces de leer por sí mismos los textos y las ilustraciones de diversos tipos de libros. Su curiosidad por la lectura y la escritura aumenta, y amplían su interés por las palabras nuevas y aquellas que tienen varios sentidos y significados. Les agrada leer por sí solos los textos de mayor extensión que los leídos en la etapa anterior. Siguen disfrutando de la lectura que les hacen los adultos, y están dispuestos a compartir su lectura con los amigos o con la familia. Se interesan cada vez más por conocer mundos lejanos o distintos al propio, tanto para responder preguntas específicas como para internarse en espacios de lectura reales y fantásticos. El humor gráfico y verbal empieza a serles más atractivo.

astrolabio

Para los que leen con fluidez

Los lectores a quienes está dirigida esta serie tienen un mayor conocimiento de la lengua escrita y de los formatos y registros que presentan los distintos discursos, de modo que pueden enfrentarse por sí mismos no sólo a la lectura de textos más extensos, sino también más complejos desde el punto de vista gramatical y narrativo. La mayor familiaridad de estos lectores con la lectura y la escritura les permite penetrar con mayor agudeza en el significado y el sentido de diversos textos, en la información, en las imágenes y en el contexto del discurso. Siguen gustando de la lectura en voz alta, pero fundamentalmente para disfrutar del encuentro social con la palabra y sus significados. Los intereses de estos lectores son cada vez más amplios, y a la vez comienzan a especializarse. Así, se interesan por conocer más sobre un autor o un tema. Llaman su atención tanto

* SEP. México. Libros del Rincón. Bibliotecas de aula y escolares 2004-2005. Catálogo de selección. P. 7

libros que responden preguntas específicas como aquellos que ofrecen un mayor conocimiento y comprensión del mundo social y afectivo o muestran mundos nuevos. Siguen interesados en la narración ilustrada, pero igualmente se animan a leer textos donde la ilustración no existe o no ocupa un lugar central.

espejo de urania

Para los lectores autónomos

Los lectores a quienes está dirigida esta serie poseen un conocimiento más desarrollado del mundo de lo escrito, lo cual los capacita para desentrañar con gran soltura la organización de los textos, sus diversos significados y sentidos, y los vínculos de diferentes materiales escritos entre sí. Su más completo e integral desarrollo lector, les permite enfrentar una gran diversidad textual. Tienen la posibilidad de seleccionar los textos que respondan a sus necesidades e intereses, sea con propósitos informativos, formativos o expresivos. Siguen gustando de compartir la lectura con otros, pero en grupos más pequeños y específicos. Si bien continúan interesándose por una gran diversidad de materiales que respondan a sus necesidades e inquietudes de desarrollo personal y social, buscan profundizar sus lecturas en un campo, género, autor o corriente; se interesan por materiales donde se encuentre reflejado el mundo juvenil, pero a la vez se aventuran en materiales que presentan el complejo mundo de los adultos. Es muy claro y frecuente su propósito de conformar un acervo propio.

Definición de las categorías de la colección Libros del Rincón*

Al sol solito/pasos de luna

Informativos	Literarios
<p>La naturaleza Libros sobre las características de los seres vivos, los espacios donde éstos se desarrollan, las condiciones ambientales, los fenómenos y eventos naturales que influyen en los seres y su entorno.</p>	<p>Cuentos de aventuras y de viajes Narraciones de hechos emocionantes, desafíos y hazañas, historias referentes a viajes, a lugares distantes, fantásticos o desconocidos.</p>
<p>El cuerpo Materiales que describan y expliquen el funcionamiento del cuerpo y los cambios que experimenta, los modos de mantenerlo en buenas condiciones y de preservar la salud.</p>	<p>Cuentos de humor Relatos que por medio de imágenes, juegos de palabras o situaciones ingeniosas ofrecen una forma alternativa de interpretar el mundo y la vida.</p>
<p>Los números y las formas Obras que introduzcan o desarrollen conceptos básicos de aritmética o de conjuntos, con base en la experiencia cotidiana o con aplicación a problemas sencillos de la vida diaria.</p>	<p>Cuentos de misterio y de terror Relatos que emplean elementos de lo desconocido y sobrenatural para crear una atmósfera de suspenso y sorpresa.</p>
<p>Los objetos y su funcionamiento Materiales que despierten el interés por el origen, el empleo, los mecanismos y posibilidades de desarrollo de los objetos que nos rodean.</p>	<p>Cuentos de la vida cotidiana Relatos que permiten identificar aspectos de la propia rutina en diferentes personajes y situaciones que llevan a descubrir que las cosas sólo aparentemente resultan sencillas.</p>
<p>Las personas Relatos de no ficción sobre personajes importantes o notables de la historia y el presente, sus acciones y cómo se relacionan e influyen en el contexto social.</p>	<p>Cuentos históricos Relatos cortos que apoyándose en personas o sucesos reales llevan al pasado, narran historias sin preocuparse demasiado por la fidelidad aunque sí por la verosimilitud.</p>
<p>Las historias del pasado Obras que despierten el interés por los sucesos del pasado, tanto de la vida cotidiana como de los que</p>	<p>Cuentos clásicos Cuentos y fábulas que han formado parte de la infancia de muchas generaciones, sean originalmente de</p>

* SEP. México. Libros del Rincón. Bibliotecas de aula y escolares 2004-2005. Catálogo de selección. Pp. 9-

representan mitos nacionales y mundiales	tradición oral o escrita y que se han mantenido en el gusto de los niños.
Los lugares, la tierra y el espacio Textos que describen las características físicas de nuestro planeta, que nos ayudan a conocer las diferentes regiones del país y el mundo, sus cambios y fenómenos, el espacio y los cuerpos celestes.	Diarios, crónicas y reportajes Textos que permiten entrar en contacto con la información verídica que se genera día con día o que sigue un orden cronológico, anotaciones reales o no, de carácter periódico y de origen confidencial, escritos en primera persona.
Las artes y los oficios Materiales que buscan desarrollar la creatividad y estimular el aprecio en los niños por habilidades técnicas y artísticas (pintura, música, danza, jardinería, cocina, etcétera)	Mitos y leyendas Relatos breves que tienen origen en la tradición oral o escrita y que reflejan las costumbres y creencias de los pueblos donde nacen, generalmente con elementos sobrenaturales y fantásticos.
Los juegos, actividades y experimentos Libros que despiertan la curiosidad por experimentar y que fomentan el gusto por la investigación y los descubrimientos.	Poesía Obras generalmente en verso donde importa la sonoridad y exactitud en el empleo del lenguaje.
Las palabras Materiales que mediante definiciones e imágenes ayudan a conocer nuevos conceptos y a reflexionar acerca de los hábitos comunicativos	Rimas, canciones, adivinanzas y juegos de palabras Materiales que despiertan el ingenio creativo y estimulan la memoria mediante composiciones en verso, retruécanos y acertijos.
	Teatro y representaciones con títeres y marionetas Obras originales y adaptaciones que estimulan la expresión oral y corporal, así como la reflexión y el buen humor.

Astrolabio/Espejo de Urania

Informativos	Literarios
<p>Ciencias físico-químicas Textos sobre las leyes fundamentales de la naturaleza y sus fenómenos, la energía y su interacción con la materia, la estructura y las propiedades de las sustancias y sus transformaciones.</p>	<p>Narrativa de aventuras y de viajes Textos referentes a viajes reales o ficticios que permiten ampliar los límites de la realidad al experimentar circunstancias diferentes a lo cotidiano: sociedades distintas, escenarios de otras culturas y paisajes; además presuponen la disposición a enfrentar sorpresas e imprevistos.</p>
<p>Ciencias biológicas Materiales sobre todos los organismos vivos, sean plantas, animales, hongos, bacterias, algas o virus, en sus aspectos fisiológicos, morfológicos, bioquímicos, su desarrollo y evolución.</p>	<p>Narrativa de ciencia ficción Cuentos o novelas que basándose en nociones o ideas científicas desarrollan historias sobre mundos paralelos, sociedades futuras y acontecimientos insólitos, brindando explicaciones verosímiles para estas posibilidades.</p>
<p>Ciencias de la salud y el deporte Materiales sobre el cuidado de la salud, las actividades con fines recreativos o de competencia y la repercusión de éstas en el cuerpo.</p>	<p>Narrativa de humor Cuentos o novelas donde la ironía, el sarcasmo, la sátira y la comedia son el medio para abordar la realidad.</p>
<p>Matemáticas Materiales que abordan aspectos de los números, símbolos y figuras de manera abstracta o en relación con objetos y fenómenos.</p>	<p>Narrativa de misterio y de terror Cuentos o novelas que a partir de un suceso oscuro o paranormal, un crimen o un enigma crean un ambiente de angustia o inseguridad, pues mientras se esclarece la trama, van apareciendo peligros y víctimas, muchas veces con finales inesperados.</p>
<p>Tecnología Materiales que se enfocan a la aplicación de los conocimientos en la enumeración de objetos y procedimientos que buscan obtener o producir una ventaja en tiempo, esfuerzo y calidad sobre experiencias anteriores.</p>	<p>Narrativa policíaca Cuentos o novelas en los que la trama se desarrolla en torno a un crimen y la investigación que éste suscita: análisis de posibles móviles, sospechosos, circunstancias y pistas.</p>
<p>Biografías Reseñas referentes a la vida de personas que han sido relevantes</p>	<p>Narrativa contemporánea Cuentos o novelas de los escritores de nuestro tiempo (nacidos o que han</p>

para la cultura en cualquiera de sus campos (artísticos, científicos, deportivos, etcétera) que representen sus rasgos de personalidad, contexto social e histórico, aspectos y hechos interesantes que brinden un panorama completo del biografiado.	publicado en el siglo xx) quienes por su trascendencia ya se han ganado un lugar en la historia de la literatura. Esta categoría se subdivide en narrativa (a) universal, (b) latinoamericana, (c) mexicana.
Historia, cultura y sociedad Textos acerca de los acontecimientos del pasado y el presente, sus motivos y consecuencias, las relaciones que se establecen entre los individuos y el grupo a que pertenecen las expresiones intelectuales, artísticas y científicas que caracterizan a un grupo o comunidad.	Narrativa histórica Cuentos o novelas en los que, con base en acontecimientos históricos, se va tejiendo una trama que en ocasiones llena los huecos no registrados por la historia generalmente aceptada, si bien cuida de no caer en anacronismos o inverosimilitudes.
Ciencias de la tierra y el espacio Materiales que estudian todo lo relacionado con el planeta: origen, forma y componentes; los procesos químicos, físicos y biológicos que ocurren en los océanos, ríos, atmósfera y el universo y sus cuerpos o formaciones: planetas, satélites, estrellas, galaxias, etcétera.	Narrativa clásica Textos que debido a su trascendencia y vigencia a pesar del tiempo y el lugar ya forman parte del canon literario de la cultura universal.
Artes y oficios Materiales que fomentan habilidades estéticas y técnicas como formas de expresión colectiva e individual y estimulan la formación del gusto estético propio.	Diarios, crónicas y reportajes Material informativo conciso y algunas veces glosado, como el de los periódicos o las revistas, así como textos donde se registran regularmente sucesos, sentimientos y reflexiones íntimas del escritor o su interpretación personal de ciertos acontecimientos.
Jugos actividades y experimentos Materiales con actividades interesantes y divertidas, que comprendan elaboración de supuestos, experimentos, observaciones y conclusiones y que despiertan cuestionamientos legítimos acerca de la relación entre teoría y experiencia real.	Mitos y leyendas Narraciones maravillosas situadas fuera de un contexto histórico y protagonizadas por personajes de carácter divino o heroico y tradicional que buscan a menudo explicar la cosmovisión de un pueblo, su ideología y creencias, y reafirmar su identidad.
Diccionarios Libros de referencia, sean definiciones, equivalencias, sinónimos	Poesía de autor Obras generalmente en verso que buscan explorar las características

<p>o antónimos, ejemplos, usos, pronunciación, aplicación, etcétera, de términos en orden alfabético o temático, pueden ser generales, técnicos, bilingües o especializados.</p>	<p>sonoras del lenguaje y sus posibilidades significativas.</p>
	<p><i>Poesía popular</i> Obras que unen muchas veces la belleza del lenguaje con las ideas y tradiciones de un pueblo, cuyos autores son por lo regular desconocidos y, por lo tanto, deben su subsistencia a la transmisión oral y a las comunidades que las han conservado.</p>
	<p><i>Teatro</i> Piezas que permiten a los jóvenes entrar en contacto con el mundo del texto y su representación, así como apreciar las diferentes propuestas y tendencias del teatro actual y clásico.</p>

Cómo seleccionar los libros*

CÓMO ESCOGER LOS BUENOS LIBROS

Elegir el libro adecuado es el secreto para lograr que los niños se interesen por leer. ¿Quién debe hacer esa elección? ¿Conviene permitir a los niños tomar parte en ella?

Es evidente que si la lectura es una actividad en la que participan activamente el maestro y el niño, les corresponde a ambos escoger los títulos que más les gusten. Sin embargo, cada uno tiene un papel distinto.

El maestro, el bibliotecario —si existe— y el director de la escuela son responsables de la clase de libros que llega a manos de los pequeños. El acervo del salón o de la biblioteca escolar es en sí mismo una propuesta con variedad de géneros y de temas. Ahí se da la primera elección en la cual la calidad debe ser el criterio preponderante.

La decisión final, sin embargo, les corresponde a los niños. No hay críticos más libres ni más honestos que ellos. Tratar de imponerles una lectura que no les interese es un intento inútil. Al observar sus reacciones a los textos que se les presentan resulta fácil saber si uno hizo una buena o mala elección. No hay que tener miedo de experimentar una y otra vez. La vida y la lectura se construyen con éxito y con fracasos.

En la biblioteca y en el salón de clases deberían colocarse estantes al alcance de los niños para que puedan tomar un libro y gozarlo con libertad. Para ellos ningún tema es aburrido, cualquier asunto se puede tratar en un libro, siempre y cuando se presente de manera atractiva, tenga un nivel accesible y puedan vincularlo con su experiencia. Si un niño se cansa con un libro es mejor que se deje: no vale la pena que siga hasta el final con un asunto que no le interesa. Lo substancial es conocer a los alumnos, conocer los libros y tener una mente clara para ofrecerle a cada niño y al grupo en su conjunto, las obras más adecuadas para cada momento.

Los niños maduran si se les da la oportunidad de elegir. Es fundamental que aprendan a apreciar lo que realmente vale la pena, y no sólo respecto a los libros, sino respecto a todo en la vida. Si a un niño se le pone en contacto con los mejores libros, él solo descartará después la mala calidad; cuando ha gozado de buenas ilustraciones, las imágenes pobres no lo dejarán satisfecho. La excelencia es la mejor manera de eliminar los productos inferiores.

¿Cuáles son, pues, las pautas para garantizar la calidad de los libros que se ofrecerán a los pequeños?

Por desgracia y por fortuna, no existe una fórmula mágica para seleccionar un título. Los criterios son siempre subjetivos y se basan en nuestra experiencia, nuestras circunstancias, y hasta nuestros amigos. Cada lector tiene sus temas de preferencia y posee una actitud personal hacia un determinado libro, ve diferentes

* IBBY México, *Leer de la mano. Cómo y qué leerles a los que empiezan a leer*. Cuaderno II. SITESA.2002. Pp.56-62

cosas en el texto, y muchas veces cosas que el autor ni siquiera intentó decir: una vez que la obra deja las manos del autor pasa al dominio del que la lee.

Sin embargo, existen algunas pautas que pueden ayudar a reconocer un libro de calidad.

El amor a primera vista por un libro surge cuando el niño y el adulto se sienten atraídos por la calidad de su edición, por el color, la composición, la gracia de sus ilustraciones. Aunque las buenas ilustraciones no garantizan la calidad del texto, se da una estrecha relación entre el aspecto físico del libro y el placer que proporciona su contenido: un libro atractivo facilita el acceso tanto intelectual como estético.

Los buenos libros nos estimulan intelectualmente, nos dan un conocimiento profundo de las cosas y a veces algunas respuestas.

Un buen libro despierta algo creativo en nuestra mente y logra que algo perdurable se quede en el corazón. Su autor ha capturado la realidad, la esencia de la que está hecha la vida.

Los buenos libros nos ayudan a precisar, entender y expresar nuestros sentimientos. Nutren nuestro interior.

No importa cuál sea la edad a la que se dirija un libro, si es bueno, su historia nos muestra cuán compleja puede ser la vida, cuáles son las posibilidades de un ser humano y cuánto nos falta por crecer.

Los valores humanos profundos se transmiten a través de un texto escrito con arte. Los buenos libros dan cuerpo y consistencia a las ideas abstractas: es imposible que el niño penetre en lo que significa ser valiente, generoso, noble, bueno si no ha conocido a alguien —protagonista o persona viva— que actúe de acuerdo con esas cualidades.

Los personajes de un buen libro son creíbles y muchas veces inolvidables, no importa que sean personas, animales, ninfas, vampiros o seres inventados, son diferentes de los estereotipos superficiales o personificaciones simplistas de una idea. Con pocas palabras, el autor logra retratar imágenes perdurables; no necesita usar demasiados adjetivos para describir a sus personajes, simplemente los hace actuar y el lector puede verlos. La misma acción es la que los describe.

Lo que el autor trata de expresar sobre la vida y los personajes es el tema del libro. Un tema superficial y débil lleva a una historia superficial y débil. Un tema importante y significativo hace que la historia permanezca en nosotros pues nos conecta con las grandes y eternas verdades que han dado forma a la experiencia humana. La profundidad de una idea está presente en las obras de calidad, aun las destinadas a los más pequeños.

Un buen autor tiene algo valioso que decir, pero también, requisito indispensable, lo dice de la mejor manera, tiene estilo. Su obra nos permite disfrutar de la belleza del lenguaje, su armonía, su precisión; las palabras nos hacen ver, sentir, oír, probar, oler y decidir. Más que decirnos, nos muestran, nos hacen vivir.

El argumento es lo que conforma a la historia y le da significado. Un buen argumento surge de un tema fuerte, de la calidad de la idea: no sólo responde a lo que sucede después, sino a las razones por las que sucede. La estructura y el ritmo de la historia nos hacen vivir las fluctuaciones de la acción y los cambios en

los estados de ánimo de los personajes. El suspenso de la trama, por sencilla que sea, nos sorprende y nos mantiene en vilo.

CÓMO ESCOGER LOS LIBROS ADECUADOS

Sólo un maestro que de verdad convive y observa con atención a sus alumnos puede saber cuáles son los libros adecuados para ellos. Sin embargo, las experiencias de los educadores suelen estar de acuerdo en algunos puntos acerca de lo que les gusta y lo que entienden los pequeños aprendices de lector. Estas son algunas de esas coincidencias:

- Los números y las letras son juguetes en esta edad. Los chicos disfrutan los libros con abecedarios y con juegos para contar.
- Les gustan las rimas sencillas y pueden memorizarlas con bastante facilidad. También los libros con preguntas o adivinanzas que ellos sean capaces de responder.
- Los libros en que puede anticipar lo que va a pasar pues la historia sigue una línea clara y utiliza repeticiones de palabras o frases a lo largo de todo el texto.
- Cuentos y fábulas con animales que hablan. A veces es más fácil aproximarse a una realidad difícil cuando los protagonistas no se parecen tanto a nosotros.
- Pero también les interesan los cuentos en que los niños protagonistas viven lo mismo que ellos y salen airoso. Quizá sea todavía más divertido si esos personajes realizan actos fantásticos para salir de los problemas.
- Los cuentos de hadas sencillos con príncipes y princesas encantadoras, con brujas y hechiceros tienen un enorme atractivo para ellos. Los niños de esta edad aún creen en la magia, no acaban de definir la frontera entre lo real y lo imaginario —si es que existe dicha frontera— y estas historias, además de fascinarlos, les sirven de entrenamiento para discernir entre lo que corresponde al mundo de los hechos y lo que pertenece al ámbito de sus sueños.
- En esta etapa, los chicos suelen tener miedo: a la oscuridad, a los fantasmas, a los ladrones. Existen libros que hablan de esos terrores y permiten que el niño aprenda a comprenderlos, a manejarlos y también a reírse de ellos.
- El humor es un elemento que los niños suelen preferir sobre los demás. Cuando la vida se vuelve demasiado seria, una buena risa sirve más que cualquier otra cosa.
- Los niños empiezan a ver el mundo como bueno y malo y necesitan que en las historias se haga justicia, aunque los castigos resulten crueles. Las leyendas y las fábulas se encargan de satisfacerlos.
- Es importante tener claro que, a partir de que los niños aprenden a leer, se deberían utilizar dos niveles de lectura: la que los pequeños hacen por sí mismos y la que el maestro comparte con ellos. El nivel de complejidad y la longitud de las historias será diferente cuando hay que descifrar un texto o cuando hay que sentarse a escuchar, pero los intereses siguen siendo los mismos.

Existen libros, guías y reseñas sobre buenos libros clasificadas por etapas lectoras y realizadas por profesionales. Constituyen indicadores útiles para ahorrar tiempo y trabajo a los educadores, pero deben tomarse como lo que son: sugerencias que luego han de

pasar por el tamiz de los gustos y la experiencia del maestro. Él es quien dice la penúltima palabra. La última corresponde al niño.

EL ACERCAMIENTO A LOS LIBROS*

Pensar en la lectura sin pensar en los lectores es algo habitual, aunque difícilmente se admite. El debate sobre las características de los libros suele ocupar mucho más espacio que su relación con ellos.

Decía Ortega y Gasset que la <realidad palabra es inseparable de quien la dice, a quien la dice y la situación en que esto acontece>. En relación con las prácticas y las oportunidades de lectura, hay tres conceptos que vale la pena considerar para que el lugar del lector sea observado y valorado en los encuentros con los libros, de modo que esta coincidencia de lectores y libros abra espacio a verdaderos actos de lectura. Nos referimos a la facilitación de los encuentros con los materiales escritos, esto es, la *disponibilidad* de los textos, la exploración de la *diversidad* de materiales como requisito indispensable para la formación de los lectores y el derecho a la elección del tipo de materiales de lectura y las maneras de vincularse con ellos, es decir, la *relación autónoma* con la escritura.

Disponibilidad

A fin de que los materiales de lectura estén disponibles para los usuarios, hay que aceptar que <existencia> y <presencia> de materiales de lectura no son sinónimos. Pensemos en las bibliotecas escolares, en ocasiones, dotadas con cientos y, a veces, miles de volúmenes cuya existencia real es ignorada por la mayoría de los miembros de la comunidad educativa. Es posible que exista conciencia acerca de dónde están los libros, qué espacio ocupan e, incluso, cuántos son. Pero salvo unos cuantos textos utilizados para resolver exigencias curriculares, el resto suele ser ignorado. Es frecuente descubrir que un texto incorporado a una biblioteca a una fecha determinada no ha sido consultado nunca después de años de permanencia en un estante.

Fuera de la escuela, se da un fenómeno similar. La presencia de bibliotecas públicas o privadas abiertas a la consulta o al préstamo gratuito es desconocida por la mayoría de la población, o los acervos que las constituyen –en el caso de que algún usuario se acerque a ellos- se utilizan en su mínima expresión.

En las grandes ciudades, existen redes de bibliotecas públicas dependientes de diferentes organismos locales, regionales o nacionales. En ciudades pequeñas, en pueblos e, incluso, en áreas rurales, es posible encontrar ofertas de libros por su consulta gratuita. Su aprovechamiento, sin embargo, es casi nulo.

Las campañas de lectura, las propuestas para un acercamiento gozoso a la palabra escrita, las reflexiones en los medios de comunicación respecto de <las ventajas> de la práctica de la lectura, casi nunca, abordan la cuestión de si es sencillo o complicado acceder a los materiales que se ofertan.

* **Rumbo a la lectura.** Gerardo Cirianni y Luz Maria Peregrina IBBY México, México 2003. pp. 49-61.

El contacto con los libros no es sencillo cuando están custodiados por guardianes, amables o severos; cuando los textos nos miran de perfil y desde las alturas; cuando no podemos imaginar sus rostros, salvo que podemos anticipar qué rostro queremos ver.

Para que los materiales escritos estén disponibles a los usuarios, no es necesario subirlos ni bajarlos. Simplemente, acercarlos para que vivan entre nosotros de modo que dejen de ser sagrados o remotos. Para ello, habrá que pensar en cómo hacerlos accesibles: diferentes maneras de organizarlos, exhibirlos, prestarlos de hacerlos circular, de cuidarlos. Todas estas estrategias, que algunos podrían imaginar poco significativas en relación con las prácticas de lectura, nos parecen de vital importancia; en especial, cuando se trabaja con grupos poco acostumbrados a buscar, explorar, comentar libremente, intercambiar textos y opiniones sobre estos; cuando la circulación de la palabra escrita es precaria y en permanente riesgo de interrupción.

Algunas de las ideas que podemos realizar para reactivar y enriquecer las formas de circulación de la palabra escrita las presentaremos en las actividades propuestas al final de este capítulo, pero es necesario advertir que habrá siempre que pensar en nuevas alternativas, creativas y pertinentes según los grupos y las circunstancias en que trabajamos. Todas las decisiones vinculadas al cuidado, la exhibición, la organización y la circulación de los materiales escritos constituyen lo que denominamos la *dimensión técnica y administrativa de la disponibilidad*.

La otra dimensión es la *ideológica* y se relaciona con el lugar que le otorga a cada texto el promotor, el maestro, el bibliotecario, los padres o quienes ejerzan el papel de mediadores, coordinadores o facilitadores de nuevos y diversos actos de lectura.

Los conceptos de *utilidad, belleza, pertinencia* aparecen cuando decidimos si buscamos o no un libro para ponerlo al alcance de otros; cuando planeamos distintas maneras de leer los mismos libros; cuando alentamos registros minuciosos o superficiales de una historia escrita, de lo que cuentan, de cómo lo hace, de lo que nos dicen sus imágenes, de cómo potencian o no la escritura, etcétera.

En las prácticas de enseñanza de la lectura, es usual escuchar descalificaciones atribuidas a cierto tipo de materiales de lectura y reconocimiento dirigidos a otros. <Estos libros son muy bonitos, pero sólo son cuentos. No sirven para que se distraigan, para que disfruten; pero no es mucho lo que pueden aprender con ellos>. <Lo importante es incorporar textos que contengan información esencial, lo que los chicos tienen que saber>. <La fantasía está muy bien para los chicos pequeños, pero luego tienen que leer libros para enterarse, libros que les hablen sobre la verdad>. <Los nuevos libros que llegaron tienen ilustraciones muy feas. Antes los libros estaban mejor ilustrados>. <Esos libros tienen muchos tipos de letras. Los más chiquitos se pueden confundir. Es conveniente que no los vean hasta que ya sepan leer y escribir>. <Mis alumnos son muy pobres. No pueden perder tiempo con libros de aventuras. Hay que ayudarlos a que lean y entiendan los textos que les enseñan cosas prácticas, cosas que le sirvan para la vida>. <Los libros de poesías les gustan más a las chicas. Por eso, yo se los doy a ellas y no, a los muchachos>. <Yo trabajo con adultos. En mi grupo tengo gente de

todas las edades. Por eso, no sé qué libros darles, qué recomendarles, qué leerles>.

La lista de opiniones que acabamos de enumerar podría ser mucho más extensa. Pero estos ejemplos alcanzan para mostrar, de manera evidente, de qué modo las valoraciones sobre la importancia y la pertinencia inciden en la disponibilidad de los materiales escritos. Nuestras opiniones respecto de qué y por qué leer, nuestras ideas sobre los lectores y la pertinencia de las lecturas en función de sus gustos y necesidades acercarán o alejarán física y motivacionalmente a los libros de sus lectores.

Diversidad y lectura

Muchos y diferentes tipos de materiales escritos. Distintas maneras de relacionarse con ellos. Múltiples propósitos y vínculos con la palabra escrita desde los primeros contactos con la lectura y la escritura; incluso, antes de que se tenga la noción del alfabeto, garantizarían una percepción de la cultura escrita como un valor y no como un instrumento.

El contacto con un solo tipo de libros o con escasa variedad de materiales escritos pueden ayudar en la tarea de instruir alfabéticamente a un grupo de personas, pero jamás será suficiente para que ellas se formen como lectores.

En aprendizaje de la lectura se ha convertido, en la mayoría de los países del mundo, en una obligación institucional; pero sería un gran error identificar estos aprendizajes con las experiencias necesarias para la formación de los lectores. Un alto porcentaje de las personas que han sido alfabetizadas (en el sentido más usual del término, esto es, que han recibido información y adiestramiento para poder reconocer las nociones básicas del código escrito) abandonan casi toda práctica de lectura a los pocos años de haber recibido esa instrucción o la mantienen acotada a escasas experiencias de lectura y escritura.

La posibilidad de tener contactos frecuentes y diversos con variedad de materiales escritos, tanto en lo temático como en lo *formal* (en este caso, entendemos formal como la diversidad de tamaños físicos, tipografías, imágenes, diseños e, incluso, calidad y variedad de soportes –como tipo de papel u otros materiales sobre los que se apoye la escritura-) no garantiza la formación de un lector, pero proporciona conocimientos ineludibles para imaginar maneras de relacionarse con el mundo de la escritura.

Esta diversidad de materiales y de contactos con ellos muestra que el sentido de la lectura es abrirse a los otros, que se lee para reconstruir las ideas que uno tiene de las cosas apoyándose en lo que se puede conocer de otras realidades.

Convertirse en lector implica adquirir múltiples destrezas para vincularse con la palabra escrita. El contacto con textos que puedan ser contrastados entre sí desarrolla y fortalece estas destrezas. Leer implica comparar, elegir, desechar. Estas acciones son inconcebibles sin la presencia de múltiples materiales para la lectura y sin las distintas maneras de abordarlos.

Para que estas experiencias con la diversidad ocurran, no hay que esperar a que los lectores crezcan, a que alcancen un grado de escolaridad que les permita <entender> lo que tratan los libros. El lector entiende cuando se ve reflejado en un texto y, para verse reflejado, no hace falta vincularse con la totalidad de un material. Una imagen, una escritura breve de pie de foto, algún párrafo, la certeza

de que <ahí dice> porque se lo leyeron y eso que le leyeron le interesó (esto es muy común entre los niños pequeños a los que se les lee en voz alta de manera frecuente) es suficiente para sentirse atraídos, para sentir que un libro nos refleja.

Es muy importante que esta experiencia de la exploración, de la manipulación e interacción con diversidad de libros y con otros materiales escritos ingrese en la vida de las personas antes de la edad escolar. Que se incorpore a sus juegos y en diversos planos y circunstancias de su vida cotidiana. Estas experiencias garantizan solidez en posteriores nociones que se vayan adquiriendo.

En los primeros años de vida, hay frescura para mirar y, por lo tanto, plasticidad para ingresar en mundos diversos. También hay tiempo, no sólo físico, sino social y emocional (volvemos a recordar esa idea, desgraciadamente tan extendida, del derecho a la fantasía sólo para las primeras etapas de la vida).

Luego los obstáculos crecen y se multiplican. <No tengo tiempo>. <Primero, debería leer otras cosas>. <Ya no estoy en edad de perder tanto tiempo leyendo cuentitos>. <Esos libros no me gustan. Son raros. Yo soy una persona sencilla>. <A mí, lo que me interesa es la lectura que me sirva para...>. <Y esas lecturas, ¿para qué sirven?>

Las frases anteriores jamás serán preguntas o afirmaciones de los niños pequeños. Incluso, es raro que una persona se interrogue o concluya de esta manera en los primeros años de su experiencia escolar. De modo que la diversidad de exploraciones y experiencias lectoras será muy importante para mantener viva la flexibilidad y la curiosidad, requisitos indispensables para la creación, el conocimiento, la lectura.

Autonomía

Un lector comienza a ser autónomo cuando es capaz de tomar decisiones respecto de qué leer, cuándo hacerlo y para qué.

En relación con la palabra hablada, somos usuarios plenos de nuestra lengua materna cuando, además de entender los diversos discursos de nuestro entorno, nos decidimos a intervenir con pertinencia y sin esperar instrucciones.

Más allá de la pretensión de reglamentar el derecho a decir que puedan manifestar algunas instituciones (a veces, la escuela es una de esas), las personas siempre encontramos espacios e interlocutores que nos posibilitan el libre ejercicio del habla. Esos espacios y esas interlocuciones no sólo son gratos, son los que nos permiten reconocernos. En esas circunstancias, hablamos realmente de lo que nos interesa, nos sentimos cómodos en nuestra forma de expresarnos, escuchamos la palabra de los otros sin censuras. Nosotros y los otros nos reconocen por las maneras y habilidades para comunicarnos y expresarnos. Es en estos espacios donde nos vamos construyendo como hablantes. Si no existieran, si toda posibilidad de comunicación y expresión oral estuviera limitada y normada de forma explícita por un agente externo que aprueba, critica o prohíbe, creceríamos como hablantes minusválidos. Nuestras ausencias de interlocución serían graves, y no podríamos reconocer nuestro sello personal para decir; esto es, lo que nos hace ser quienes somos, lo que nos une y lo que nos distingue en las comunidades de hablantes a las que pertenecemos.

Una situación de este tipo es tan absurda respecto de la oralidad que sólo es imaginable como hipótesis didáctica o en situaciones de extremo aislamiento y control (una situación carcelaria rígida, por ejemplo).

Sin embargo, las pretensiones de control y de normatividad permanente <para un ingreso adecuado> en el mundo de la palabra escrita no son tan ficcionales o limitadas a experiencias límite. Por el contrario, constituyen buena parte de las experiencias institucionales de lectura y aparecen constantemente en las reflexiones y en los proyectos de muchos de los que tienen la responsabilidad de conducir los primeros, y a veces no tan primeros, encuentros con la cultura escrita. <Estos libros no son para pequeños porque no los entenderían>. <Hay que buscar textos breves>. <Los libros de muchas páginas asustan a los jóvenes>. >Esas novelas ya están pasadas de moda>. >A los chicos del campo, por ejemplo, no es conveniente presentarles un libro en el cual se hable de los semáforos, porque son objetos que ellos no conocen>. <Los diccionarios son aburridos>. >Hay que leer, por lo menos, cinco libros por año>. <es una vergüenza que estén terminando la secundaria y no hayan leído ni un capítulo del **Quijote**>. <Octavio Paz es un escritor para elites>. <Los libros que no tienen imágenes son aburridos>. <Las imágenes deben ser realistas>. <Hay imágenes en los libros modernos que deforman el gusto de los chicos>. <Las historias que les demos para leer deben ser alegres, ya bastantes problemas hay en la vida>. <Las chicas prefieren novelas de amor; los muchachos, de aventuras>. <La literatura muestra la belleza del lenguaje, pero primero tienen que aprender a escribir>.

Las limitaciones temáticas, lingüísticas, tipográficas, gráficas pueden llegar a ser tantas que las posibilidades de libre exploración de materiales corre el riesgo de reducirse al mínimo. Las prevenciones o recortes también se expresan en las oportunidades y en los modos de relacionarse con la palabra escrita. <Los libritos de cuentos los podrán leer después de que terminen la copia>. <Si no eres capaz de recordar el nombre del lugar donde ocurre la acción, es probable que no hayas entendido gran cosa>. <Este texto es muy interesante para enseñar los adjetivos calificativos>. <Durante las vacaciones, tienen que leer toda la antología>. <Por la noche, antes de dormir, hay que reunir a la familia para leer durante quince minutos>.

En esos panoramas, repletos de cánones, de planes siempre exteriores a los lectores, de modelos que hay que imitar, ¿cómo puede un lector elegir? ¿Cómo va a darse cuenta de que no está obligado a leer lo que no le interesa? ¿Cómo tenderá puentes entre el uso que hace de las palabras y el que proponen los textos que va leyendo?

Los tiempos de relación directa con los materiales escritos, sin mediación, sin sugerencia alguna por parte de quienes se supone <tienen más experiencia> respecto de los actos de lectura son más que deseable, son indispensables para los que están descubriendo las posibilidades, las oportunidades y la eficacia de la palabra escrita para la recreación de la experiencia personal. Estos tiempos de autonomía no tienen por qué interpretarse como antagónicos con los tiempos de mediación; esto es, con los tiempos en los cuales, a partir de una consigna externa propuesta por un promotor, el lector indaga acerca de sus relaciones con una escritura.

Los momentos de mediación permitirán ir reconociendo nociones adquiridas, carencias y tipos de habilidades necesarias para incrementar y mejorar las posibilidades de recreación de las palabras que nos llegan de otros espacios y otros tiempos. Los momentos de autonomía permitirán acercamientos sensibles al objetivo de conocimiento, intercambios de experiencias, puntos de vista y sensaciones con otros sujetos a quienes reconocemos como pares respecto de la lectura y escritura, descubrimientos de <otros mundos posibles>. Asociaciones y evocaciones que enriquezcan las formas de circulación de las palabras personales y las del entorno a partir de los aportes de otros discursos, los que provienen de espacios y tiempos remotos.

En pocas líneas

- Dentro de las preocupaciones de la cultura escrita, han predominado los análisis sobre los procesos de los escritores. Es hora de preocuparse de los lectores y de sus trabajos.
- Tener libros y poder disponer de ellos son cosas diferentes.
- Para que los libros estén disponibles, es preciso pensar en cómo organizarlos, cómo exhibirlos, cómo cuidarlos y cómo presentarlos. También es fundamental preguntarnos qué importancia les damos a los diferentes materiales escritos con los que contamos y en qué circunstancias y de cuántas maneras imaginamos que los lectores pueden relacionarse con ellos.
- Cuando hablamos de diversidad de libros y de lectores, pensamos en mucho y en diferentes tipos de materiales escritos y de personas interesadas en ello.
- La diversidad de los materiales tiene que ver con los temas, formatos, uso del lenguaje, géneros, tonos, las tipografías, los diseños, las imágenes, los tamaños, la extensión de los textos; en definitiva, con innumerables características de organización y motivos de lectura y escritura.
- La diversidad de los lectores y sus circunstancias tiene que ver con las edades, las necesidades, los entornos culturales, las intenciones, los gustos, las preferencias que se van adquiriendo y las relaciones con la cultura escrita.
- Los tiempos de libre contacto con los materiales escritos son fundamentales para que las personas conozcan y descubran sus maneras de vincularse con la palabra escrita. La permanente mediación debilita la capacidad de iniciativa del sujeto, impide desarrollos personales y oculta capacidades y gustos.

ACTIVIDADES SUGERIDAS

Los <<veinte mejores de la biblioteca>>

En esta actividad, pueden participar cooperativamente chicos y adultos, sean docentes o no. Se trata de poner libros sobre una mesa a la que se acerquen para mirar, tocar, escoger. Mesa en torno a la que circularán en los tiempos de cada participante para explorar una gran cantidad de materiales (de la biblioteca escolar, pública o de cualquier oferta numerosa de libros). La actividad consiste en encuentros recurrentes y regulares de grupos voluntarios que se reúnen para registrar, discutir y argumentar respecto de lo que van descubriendo hasta seleccionar < los veinte mejores>. Se podrían programar

hasta seleccionar los argumentos que se tengan sobre cada material.

Imágenes para ser contadas

En esta actividad, pueden participar chicos y adultos

Consiste en buscar libros cuyas imágenes sean muy atractivas y que, al mismo tiempo, despierten el interés para la creación de historias.

El encuentro con estos materiales permitiría:

- Organizar grupos que quieran inventar historias a partir de lo que las imágenes les sugieren. No es necesario redactarlas; si lo desean, pueden escribir un guión narrativo.
- Dividir la responsabilidad entre los que se ofrecen como narradores y los que quieran asistirlos para que el relato tenga la mayor calidad posible. Habrá mucho que hacer escuchando, proponiendo cambios, apuntando, considerando recursos gestuales y vocales, etcétera.

Mi escena de lectura

Actividad propuesta para promotores de lectura, sean estos docentes o no docentes.

La idea es escribir un texto breve, puede ser incluso un punteo minucioso, que facilite una exposición sencilla respecto de una experiencia inicial motivadora de la lectura. Estas evocaciones, además de generar atmósferas integradoras a partir de vivencias con la palabra escrita, permitirán reconocer los aspectos generacionales y culturales en relación con la lectura; por ejemplo, coincidencias temáticas y formales en épocas determinadas.

De visita

Es una actividad propuesta para ser llevada a cabo en un espacio escolar.

Se trata de que los maestros visiten grupos que no están bajo su responsabilidad para desarrollar acciones de lectura, de narración o prácticas de escritura libres de riesgo que permitan abrir espacios novedosos respecto de las posibilidades de la cultura escrita en la cotidianidad del aula.

Para concretar esta propuesta, podrían realizarse acuerdos parciales; por ejemplo, entre dos maestros que comparten criterios de trabajo, o proyectos institucionales que comprometan a toda la escuela; por ejemplo, que el día jueves en las últimas dos horas de clase, todos los docentes de la escuela visiten a otro grupo para leer, narrar o escribir.

El registro de estas experiencias puede ser un material valioso para llevar a cabo encuentros en los que se debata sobre los logros y los aprendizajes derivados de esta propuesta.

Los que despiertan pasiones

Actividad propuesta para adultos encargados de promover la lectura, sean docentes o no docentes.

Hay textos cuyo éxito entre los nuevos lectores es evidente. Las razones, a veces, son muy claras. En otras ocasiones, no tanto. Llegan a mano de los lectores porque los trajimos de casa, porque los encontramos en una biblioteca escolar o pública, porque los lectores los aportaron al grupo al que pertenecen. Cuando estos materiales son descubiertos, es usual que se

compartan de diferentes maneras: leyéndolos en voz alta, recomendando su lectura, solicitándolos en préstamo, platicando respecto de su temática en conversaciones que constituyen formas embrionarias de narración, etcétera. La propuesta consiste en favorecer encuentros en los que se presenten y se hable de esos textos: de cómo los encontraron, cómo llegaron a sus manos y del aporte que han significado para el enriquecimiento de las formas de circulación de la palabra.

Un momento de decisión

Actividad propuesta para chicos, jóvenes y adultos, docentes o no docentes.

En primer lugar, se trata de reunir una buena cantidad de materiales diversos de lectura de modo que se puedan armar mesas de libros, como en las librerías. Se propone que las personas circulen entre las mesas observando y manipulando libros, con el objeto de seleccionar, a lo sumo, tres para una hipotética compra.

Luego de organizar círculos para el intercambio de comentarios de modo que todos puedan reconocer los motivos de las elecciones.

El registro y el análisis de las presentaciones que se juzguen más interesantes y los motivos más recurrentes para decidir una elección puede ser de mucho interés para los mediadores, sean estos docentes o no. La lectura de los registros puede propiciar encuentros en los cuales se discutan asuntos vinculados a los aprendizajes en el proceso de formación de un lector.

El tema de la adquisición de conocimientos logrados a través de la lectura, cuyo registro es ignorado por quien los adquiere, puede ser fundamental para el debate acerca de las diferencias entre lo que significa <comprender> un texto y elaborar propuestas de evaluación de dicha comprensión.

La exposición de la semana, de la quincena o del mes

Actividad para ser desarrollada en ámbitos preferentemente escolares, que pueden extenderse a otros espacios donde se disponga de abundante material de lectura y donde se pueda cuidar el material expuesto. En ella, pueden participar personas de todas las edades.

Se trata de organizar comisiones que decidan respecto de la exhibición de un conjunto limitado de materiales reunidos a partir de una característica que el grupo considere que los vincula. Las comisiones también deberían intercambiar ideas para la toma de decisiones respecto del mobiliario idóneo para exponer el material, la extensión de las exhibiciones (número de títulos y tiempo de la exposición), lugar adecuado para el mejor aprovechamiento de la muestra y responsables de la atención y orientación de los asistentes a ella.

Si la invitación a la muestra se abre a la comunidad, esta actividad puede ser muy interesante para discutir estrategias de difusión y para producir materiales escritos que convoquen a conocer esa muestra.

Cómo aprenden los niños a leer y escribir*

LO PRIMERO: NECESITAN UN MOTIVO

La adquisición y desarrollo del lenguaje es un hecho natural, ocurre espontáneamente. Los niños hablan porque oyen hablar, y leen porque miran y escuchan leer.

La lectura no es sólo la decodificación de signos sino una forma de conversación, una manera de relacionarse con el entorno, de escucharlo, de comprender lo que sucede alrededor.

Si un niño posee las habilidades que se requieren para leer, pero no quiere hacerlo, ha adquirido una capacidad que le sirve de muy poco. Si se le enseña a leer con la promesa de una lectura que le va a divertir en el futuro, esa recompensa lejana no le sirve como estímulo. Si en vez de aprender con ejercicios de lectura, el chico lee desde el principio algo que lo hace gozar, obtiene el premio al mismo tiempo que realiza el trabajo.

Los libros escritos para cumplir con ciertos requisitos de lenguaje o para facilitar el deletreo de las palabras, suelen incluir textos fragmentados y descontextualizados. Su lectura es aburrida, no representa ninguna aventura, ninguna diversión. Y además, es obligatoria.

Para volverse lector, el niño no sólo necesita desarrollar habilidades de lectura sino también incorporar los libros a su vida. Cuando el pequeño está abierto al mensaje que le ofrece un texto, es cuando accede de verdad a su significado. Si se limita a la práctica escolar pero no le interesa lo que lee, realiza un acto mecánico que olvidará con suma facilidad.

Los niños necesitan un detonador que les haga sentir la lectura como algo valioso y hasta imprescindible. No cualquier estímulo sirve a los niños, pero siempre hay alguno que funciona. Muy a menudo, la afición a la lectura y en especial su disfrute, se logra gracias a una persona. Ése es el detonador más eficaz: alguien que lo sabe escuchar y los lleva de la mano a descubrir los libros.

¿CÓMO LOGRAR QUE UN NIÑO QUIERA LEER? USTED PUEDE CONVERTIRSE EN EL DETONADOR DEL GUSTO POR LA LECTURA

Cuando el niño se entera de las posibilidades de alegría y fascinación de los cuentos y las historias encerradas en los libros, él querrá ser independiente para entrar en ellas en el momento que lo desee. Y el pequeño descubre esas posibilidades cuando escucha a su maestro *leerle en voz alta*.

Leerle a un chico que empieza a leer alimenta su gusto por los libros e incrementa su deseo de hacerlo por él mismo.

* IBBY México, *Leer de la mano. Cómo y qué leerles a los que empiezan a leer*. Cuaderno II. SITESA.2002. Pp.23-25.

Los pequeños lectores no pueden leer con tanta fluidez como su maestro, así que cuando él lee para ellos, los chiquillos son cautivados por la historia, disfrutan más plenamente el lenguaje y las ideas del autor y pueden acceder a los libros más complejos y sofisticados.

Cuando un adulto lee en voz alta, el niño sabe cómo “suena” el lenguaje escrito. El lenguaje de los libros no es el mismo que hablamos todos los días: usa diferentes expresiones, arma las oraciones de otro modo, tiene un ritmo distinto y escoge con más cuidado la puntuación y las palabras. Los vocablos que el niño no conoce adquieren sentido con el contexto o con la explicación de su maestro, así enriquecen su manera de hablar. Los temas desconocidos por él adquieren de pronto vida y las historias con personajes sorprendentes se vuelven modelos para su experiencias.

Propuestas generales de lectura, escritura y expresión oral*

(Para la mayoría de los textos del acervo)

¿De qué se trata esta historia? Ejercicios de anticipación

Antes de iniciar la lectura del texto podemos formular hipótesis acerca de su contenido. Esta actividad enfoca la atención de los niños y nos permite platicar sobre sus conocimientos y experiencias. Lo que facilita la comprensión del texto y la apropiación de los significados. La anticipación se puede hacer:

- Por lo que sugiere el título y la portada
- Por lo que sugiere una mirada rápida a las ilustraciones interiores.

A partir de ambos elementos, las especulaciones sobre el texto puede dar lugar a:

- Intercambio de ideas entre el grupo para favorecer la expresión oral
- Discusiones en equipo que obliguen a la argumentación.
- Elaboración de pequeñas historias imaginarias basadas en las hipótesis formuladas (esto puede hacerse individualmente o por equipos)

* ¡Importante! Durante las discusiones, diálogos y otros intercambios orales que se proponen, son válidas las participaciones de todos. Lo importante es fomentar la expresión oral y el aprendizaje colectivo. No es necesario llegar a una única conclusión. Es posible aceptar distintas versiones y visiones.

Reescritura del texto mediante ampliación o sustracción. La tentación literaria.

Se trata de agregar o quitar elementos al relato sin que pierda coherencia y jugar con los cambios de significado. Esta es una forma divertida de apropiarse del texto y de escribir a partir de lo ya escrito por el autor. Les recomendamos hacer este ejercicio al finalizar la lectura.

Para el caso de la ampliación se puede comenzar con un diálogo que permita imaginar qué nuevos elementos se podrían incorporar al texto. Estos elementos pueden estar relacionados con los personajes o con el contexto donde se desarrolla la historia.

En cuanto a la reducción, es preferible iniciar el trabajo con pequeños fragmentos seleccionados donde la supresión de elementos sea relativamente sencilla. Es importante también releer en voz alta los productos para que el grupo analice si las palabras que se quitaron no afectan la comprensión de la historia. Recomendamos consultar las actividades “engordando y adelgazando el texto” en los libros de *Acto seguido*.

Leer en voz alta

Pretendemos revalorar una práctica que desgraciadamente se ha ido perdiendo en muchas escuelas. Una de las razones es que a veces da pena leer en voz alta frente a los alumnos. ¡Animo! Leer en voz alta es una de las mejores formas de

* Libros del Rincón. SEP, México, 1997. *Cuchillito de palo*, pp. 12-14.

contagiar el gusto por la lectura y, como todo lo que vale la pena hacer, mejora con la práctica constante.

La lectura compartida pueden hacerla los maestros o los alumnos, pero distinguiendo la lectura en voz alta de lo que usualmente se hace en los salones de clase para ejercitar dicción, volumen o velocidad de lectura. En este caso se trata de encontrar los significados del texto a partir de ese tipo de lectura. Se pueden elegir diferentes estrategias:

- Lectura total de un texto (si por extensión o estructura es posible o necesario)
- Avances parciales (algo así como lectura por entregas, si por extensión o estructura esto es recomendable).
- Lecturas grupales (cuando la abundancia de diálogo o personajes lo permite).

¡Ojo! No cualquier texto puede o debe ser leído en voz alta. Hay textos que merecen disfrutarse en silencio. Presentar una lista de uno u otro caso es imposible. El lector es el que debe juzgar la conveniencia de uno u otro tipo de lectura. Para ello, si se lee cotidianamente se irá desarrollando la sensibilidad que le permita saber si las historias ganan o pierden interés al leerse en voz alta.

Juegos con los significados

Las siguientes actividades son más específicas y se pueden realizar con cualquier libro.

- *De palabras en las oraciones.* Se puede jugar introduciendo cambios en el orden de las letras en una palabra (como claves secretas), borrar una o dos letras, escribir varias palabras con una sola vocal, etc. También se pueden seleccionar las palabras que nos gusten por su sonido o por su significado y, a partir de allí, buscar palabras que inicien o terminen con la misma letra o sílaba, o elaborar acrósticos.
- *De las oraciones en los párrafos.* Cambiar el significado de algunas palabras y probar si es igual la lectura (por ejemplo, todas las palabras *casa* las vamos a cambiar por *calabaza*; intentemos leer el libro “Había una vez una casa” como “Había una vez una calabaza”). En este caso solamente cambiamos la estructura de la palabra sin hacer caso del significado; intentemos cambiar ahora sí lo que significa y probemos inventar una historia tratando de no alejarnos mucho de la original.
- *De los párrafos en el texto.* Se pueden agregar palabras, oraciones o párrafos extraños al texto y pedir que los niños identifiquen las intromisiones. También pueden fotocopiar un cuento y recortar los párrafos para hacer un rompecabezas.

En fin estos son sólo algunos ejemplos de las muchas posibilidades para jugar. Recomendamos buscar más ejemplos en *Acto seguido. El nuevo Escriturón* y *¿Quién es el que anda allí?*, que se enviaron en el paquete Cándido.

Una práctica poco conocida y algunas sugerencias*

Reunirse en grupo para leer en voz alta es una práctica habitual entre los actores. Cuando un elenco teatral pretende montar una obra, en general, antes de ensayar la primera escena, leer incansablemente los parlamentos; a veces, durante semanas. La vuelta reiterada al texto, la práctica de escuchar y escucharse, se lleva a cabo para entender en el sentido más amplio lo que se dice, cómo se dice, qué impacto tiene una pregunta, qué sentido tiene una respuesta.

La primera lectura sólo permite reconocer las anécdotas, las circunstancias en las que ocurren, lo que habitualmente solemos nombrar como <de qué trata la obra>. Pero las sucesivas lecturas reconocerán matices y construirán intenciones.

Este retorno incansable al texto para construir lecturas se ejecuta entonces para entender, no para memorizar. Entonces comienza a ocurrir algo que no es un milagro, sino consecuencia de la comprensión: el texto comienza a ser memorizado. Incluso, en el caso de que la memoria falle, la posibilidad de retorno al parlamento es posible por la manera en que se ha comprendido y elaborado el discurso total.

Nuestra inteligencia puede memorizar con relativa facilidad lo que comprende. Claro que puede intentarse y lograrse una memorización mecánica con escasa o nula comprensión. Pero esta memorización siempre será mucho más frágil y transitoria. Lo que se ha comprendido y memorizado difícilmente se olvida.

Por último, algunas sugerencias sencillas para preparar una lectura en voz alta:

- Evite elegir textos pensando sólo en usted o sólo en el auditorio al que dirigirá su lectura. Usted y el auditorio deben estar contemplados en el momento de seleccionar los textos que preparará.
- Evite intentar imitar las voces de los personajes que puedan aparecer en los textos elegidos. Usted estará frente a su auditorio. Nadie podrá negar su presencia ni su identidad, de modo que lo que se espera de usted es que sea creíble lo que está leyendo. Si el personaje que vive a través de su voz está enojado, usted expresará el enojo desde la manera en que usted lo sienta. Lo mismo vale para cada sentimiento o intención que vaya sucediendo en el texto que presenta.
- Hasta que esté muy seguro acerca de lo que el texto dice y le dice a usted, lea con mucha calma, a un ritmo menor del que, seguramente, asumirá con posterioridad. Esto le permitirá sentirse tranquilo en lo relativo al desciframiento del texto y, simultáneamente, percibir las imágenes interiores que toda lectura real construye. Ya habrá tiempo para los cambios de ritmo, para acelerar el paso cuando se juzgue necesario.
- Agregue o quite signos de puntuación al original. No tema hacerlo. El autor no tiene por qué haber pensado al escribir el texto en las especificidades de la práctica de la lectura en voz alta. A la expresión <lo escrito, escrito está>, nosotros le cambiamos el sentido al decir que lo escrito, escrito está para que cada lector lo reescriba en su lectura.

Para que un auditorio disfrute de la lectura en voz alta, tiene que poder <ver> a través de las palabras lo que está escuchando. Las palabras de quien lee son la

* Gerardo Cirianni y Luz María Peregrina Rumbo a la lectura. IBBY México. p 108 a 115

materia con la que construirá sus propias imágenes. Quien está ejerciendo la lectura en voz alta tiene que estar <viendo> lo que lee; es decir, tiene que construir las imágenes que sus palabras están modelando. Si el lector en voz alta <ve>, el auditorio <ve>; aunque las imágenes de uno y otro no coincidan exactamente.

Si el lector en voz alta <pierde de vista> lo que lee o tiene imágenes confusas, el auditorio comienza a experimentar la misma sensación. Es frecuente escuchar: <Iba entendiendo todo y, de repente, me perdí>. No es el único motivo, pero es posible que el que leía en voz alta también se <estuviera perdiendo>; esto es, que se quedara en un plano de lectura más bien mecánica, de descodificación de palabras impresas, más que en el plano de la construcción de ideas propias a partir de las sugeridas por el texto.

En pocas líneas

- Las palabras pierden prestigio cuando no se cree en el discurso de quien las usas; pero también, cuando no se comprenden.
- La lectura en voz alta no aporta a la credibilidad, pero puede ayudar a la comprensión.
- Quien no lee con frecuencia y por diferentes motivos ignora el trabajo del lector. No hay mala fe en esta negación, sólo desconocimiento, pues habitualmente la lectura es una construcción intelectual y emocional que tiene lugar en el interior de las personas.
- Las marcas gráficas del texto son inamovibles. Los significados que adquieren para el lector son siempre cambiantes. La voz del lector puede evidenciarlos.
- La puntuación es la escritura de los silencios. La interpretación de estos es un factor fundamental para la construcción del significado.
- El trabajo del escritor consiste en modelar un texto de modo tal que, sin la presencia de quien lo produjo, el lector pueda comprender lo que el autor quiso decir.
- Toda la experiencia, todo el conocimiento, toda la sensibilidad del lector se sintetiza en cada acto de lectura. Experiencia, conocimiento y sensibilidad se encuentran en permanente cambio. Debido a ello, el significado pretendido por el autor está siempre en fuga. Aunque la fantasía de todo escritor es fijar el significado de su texto, esto es imposible.
- Una lectura en voz alta de calidad ocurre cuando quien la realiza escucha el texto y se escucha a sí mismo para saber qué es lo que el texto le dice a él.

ACTIVIDADES SUGERIDAS

No todo es igual

Cubrimos una mesa con una gran cantidad de libros y otro tipo de materiales con texto escrito. De entre ese montón, el grupo explora y selecciona materiales que, según su opinión, resulten pertinentes para la lectura en voz alta y, también, elegirá los que considera que no lo son. Terminada la selección y la agrupación de los materiales, se revisan los textos de cada montón y se conversa sobre las elecciones, porque seguramente la opinión de los integrantes del grupo será

motivo de discusiones y de acuerdos. Esta exposición de opiniones es importante porque muestra la diversidad de experiencias y argumentaciones. Las exploraciones y las decisiones a las que se arriben permiten también reconocimientos de obras para futuras y nuevas lecturas en voz alta y otras prácticas de lectura y escritura que el grupo decida a partir de la motivación que se genere en la experiencia de escuchar la voz de un lector.

Ensayo es creación

Muchas veces, cuando en las prácticas escolares e, incluso familiares, de la lectura en voz alta los chicos son obligados a <volver a leer algo> para <leerlo mejor>, no sólo no se logra este objetivo, sino que se alimenta el enfado, el rechazo hacia la lectura. La vuelta al texto para presentar una lectura en voz alta a un grupo puede ser un recurso para darse cuenta de cómo en cada lectura se producen cambios, se desechan interpretaciones, se ajustan tiempos, se perciben matices que antes no se había descubierto. La propuesta consiste en prestar mucha atención a detalles en los que, en general, no nos detenemos: un cambio de ritmo, un cambio de tono, una modulación de la voz que ponga en primer plano un sentido que se encontraba mucho más oculto— para mencionar algunos cambios tan solo —alientan al lector a búsquedas permanentes y a prestar atención a los matices del trabajo de construcción de significado.

Ronda de intérpretes, ronda de imágenes, ronda de...

Si tres o más personas se reúnen con el fin de que cada uno lea en voz alta para los otros, puede aprovecharse la ocasión para conversar acerca de qué fueron descubriendo en el proceso de preparación de su lectura. Es indudable que, a medida que uno conoce más de acerca de lo que el texto le dice, va viendo y sintiendo cosas nuevas. Darlas a conocer a los demás puede ser una práctica de provecho.

Trabajo para editores

Asumir la responsabilidad de preparar y compartir nuestra lectura puede llevarnos a descubrir que, al texto, <le faltan> o <le sobran> algunas palabras. En realidad, lo que ocurre es que, al apropiarnos del texto, le encontramos nuestro sentido y nuestro ritmo. Este ajuste, agregando o quitando algunas palabras del original, puede tener que ver con la percepción de las circunstancias en que ocurrirá la lectura y de los que la recibirán. Todo esto constituye un trabajo de reescritura, aunque los cambios sean mínimos. Las personas experimentadas en la práctica de la lectura en voz alta saben que estos cambios son válidos y necesarios. Es muy importante hacer los cambios cuando lo pide la sensibilidad de cada quien. Siempre hay que escuchar la voz propia. Si se da la oportunidad de compartir con otras personas la experiencia de preparar la lectura, hay que aprovecharla, puede ser muy enriquecedor escuchar los argumentos que cada uno ha tenido para hacer los cambios.

Vivir las voces

Buscar textos que dos o más personas puedan leer en voz alta asumiendo la voz de uno o más personajes, o la voz del narrador, es un ejercicio cualitativamente distinto del de realizar una lectura en voz alta individual. Hay que acordar,

ensayar salidas y entradas; registrar y valorar las interpretaciones propias, del otro o los otros, y las que el otro o los otros hacen de la nuestra. Asumir una práctica de este tipo en forma regular fortalece el trabajo en equipo y ayuda a encontrar las diferencias entre textos y lecturas. Ocultar el cuerpo de los lectores y dejar para el auditorio sólo la voz de aquellos (armando un muro de mesitas recubiertas con periódico, por ejemplo) agrega un condimento especial a la experiencia que permite la valoración de la voz como recurso para la construcción de imágenes interiores. Es importante recalcar que el objetivo de la propuesta consiste en que el lector encuentre, en su voz, la emoción que caracteriza al personaje que revive a partir de su lectura. Reiteramos, se trata de rescatar la voz del lector, no de imitar las voces de otros. Todas las personas, por medio de su voz, tienen la capacidad de transmitir estados de ánimo; y esa dramaticidad de la voz nos remite a la representación de personajes.

Las lecturas y los lectores

Se trata de llevar al grupo diferentes conjuntos de materiales pertinentes para ser leídos en voz alta por su relación con los intereses de diversos sectores sociales a los que les sería leídos. Al mostrarlos, diríamos por ejemplo: <Elegí este grupo de materiales para compartirlo con un grupo de adolescentes de un barrio marginal urbano con el que estoy trabajando>, <Este grupo de materiales lo seleccioné para que una maestra que trabaja con niños pequeños encuentre motivos para que los chicos escriban y cuenten historias>. A partir de estos comentarios, se realizará un intercambio de opiniones sobre la recepción de estos materiales por parte de los grupos con los que se pretende trabajar. Además, la práctica de la lectura en voz alta con grupos diversos permite percibir la importancia de la relación entre los textos y las circunstancias en que ocurre la lectura.

El derecho a la reescritura

Quando Fray Bartolomé Aráosla se sintió perdido aceptó que ya nada podría salvarlo. La selva poderosa de Guatemala lo había apresado, implacable y definitiva. Ante su ignorancia topográfica se sentó con tranquilidad a esperar la muerte. Quiso morir allí, sin ninguna esperanza, aislado, con el pensamiento fijo en España distante, particularmente en el convento de los abrojos, donde Carlos Quinto condescendiera una vez a bajar de su eminencia para decirle que confiaba en el celo religioso de su labor redentora.

La cita en el primer párrafo del cuento <El eclipse>, del escritor guatemalteco Augusto Monterroso.

La propuesta es leer este fragmento con calma, varias veces, en voz alta, y decidir si la puntuación elegida por el escritor se acomoda a la lectura de cada quien o si necesita hacerle cambios. Si se necesitan, se hacen sin ningún temor. No sólo tenemos el derecho a la reescritura, sino que todas las personas necesitamos, en particular cuando se lee en voz alta, realizar esos ajustes. Estos tendrán que ver con la interpretación, el ritmo e, incluso, con la respiración. Además, no se debe olvidar que se está pasando del territorio de lo gráfico a lo auditivo, de lo espacial a lo temporal.

Modificar la puntuación para la lectura en voz alta es reescribir los silencios. Si entre la palabra perdido y aceptó de la primera línea del párrafo incluimos una coma, es probable que nos sintamos más cómodos con nuestra respiración y que contribuyamos a que la imagen de la resignación de Bartolomé Aráosla resulte más contundente. Desde luego que no se trata sólo de escrituras de silencios, sino que también se trata de eliminarlas cuando resulten innecesarias para nuestra lectura en voz alta.

ALGUNAS SUGERENCIAS PARA LEER EN VOZ ALTA*

QUÉ LEER:

Léales libros de diversos géneros y temas. No sólo la ficción interesa a los niños, su curiosidad es prácticamente ilimitada y quieren saber de todo. Ningún tema les es extraño siempre y cuando se trate de manera interesante y a un nivel adecuado a su edad. De la presentación del maestro dependerá que entiendan y que disfruten.

No siempre es posible leer libros que les gusten a todos los niños. A veces, un chico puede adorar un libro que otro detesta. En este caso, termine de leer el libro pero deje al niño al que no le gusta en libertad de dibujar o de leer otros libros, o realizar cualquier actividad en silencio para no interrumpir a sus compañeros. Quizá este niño disfrute el próximo cuento.

A veces, los chicos quieren oír su cuento favorito una y otra vez. Es natural. Déles gusto. Pero también ofrezca con regularidad nuevos libros, algunos de ellos se convertirán en favoritos cuando los conozcan.

Mientras lee, observe a sus alumnos con atención para conocer sus reacciones y estar al tanto de sus intereses y su problemática. Así podrá seleccionar los libros más adecuados.

Consulte con frecuencia el catálogo de la biblioteca de la escuela —si la hay—, conozca el acervo a su disposición.

A veces usted puede elegir libros muy fáciles para leerles: no hay ninguna razón por la que los libros que se leen en voz alta representen siempre un reto. Además, los niños podrán leer esos libros sencillos por ellos mismos en momentos en que prefieran hacer un esfuerzo menor.

CUÁNDO LEER:

Fije un tiempo para leer en voz alta en el salón o en la biblioteca. Lo ideal es establecer una hora fija todos los días, pero también puede hacerse de la lectura un evento especial, cuando suceda algo o cuando se sientan ganas. Puede usted leer a sus alumnos varias veces al día al comienzo de una nueva actividad.

* IBBY México, *Leer de la mano. Cómo y qué leerles a los que empiezan a leer*. Cuaderno II. SITESA.2002. Pp. 25-31.

Se recomienda leer a la hora de entrada a la escuela, cuando están más atentos, o al final de la jornada. Cuando regresan del “recreo” están demasiado excitados para poner atención.

Bastan diez o quince minutos de lectura en voz alta para los más pequeños. Pero usted querrá prolongar el tiempo si el interés de los niños se mantiene. La mejor señal para usted será la exclamación al final del cuento: “Por favor, ¿podrías leernos otro ratito?”

CÓMO LEER:

Es importante dar expresión a la voz cuando se lee. En los diálogos, dramatizar y divertirse buscando una voz para cada personaje. Cuando los niños conozcan la historia, puede pedirles que actúen los papeles de los personajes.

No tenga miedo de dejar traslucir su emoción. Una voz quebrada en un momento dramático, si es sincera, impacta a los niños y los acerca a usted.

Encuentre el tono adecuado para cada libro: no es lo mismo un cuento triste que hay que leer con voz seria, que uno chistoso en el que puede permitirse jugar con su expresión.

Ajuste el ritmo de la lectura a la acción de la historia: durante un momento emocionante, lea despacio para acentuar el suspenso; cuando la acción se desarrolla más de prisa, lea rápidamente. Los cambios de ritmo y algunas pausas mantienen el interés de los niños.

Conozca el libro que va a leer a sus alumnos, así se evitará sorpresas inesperadas. También puede practicar su lectura o grabarla para saber cómo se escucha su voz.

No deje un libro a medias. Si es muy extenso, termine el capítulo y retómelo al día siguiente. Cree expectación. Haga algunas preguntas o platique sobre algún aspecto del libro que haya resultado divertido o emocionante. Las preguntas se hacen para recordar algún pasaje del cuento o para entenderlo mejor, por lo tanto no deben parecer un examen o cuestionario, sino un diálogo entre amigos.

Hojee un libro junto con ellos. Invítelos a observar las ilustraciones. Utilícelas como clave para plantear preguntas acerca de la historia: “¿por qué el zorro tendrá esa expresión tan misteriosa? Seguro está planeando alguna cosa. Tanto usted como los niños pueden aventurar algunas respuestas y luego, juntos, averiguar cuál es la historia que narra el autor.

Cuénteles una historia o invite algún narrador. Si les gustó el cuento, enséñeles el libro del que se derivó y déjelo a su alcance para que ellos lo lean por su cuenta en el momento que quieran. Luego, léalo usted para ellos.

COMPARTIR UN LIBRO

El sentarse alrededor del fuego a narrar historias es una imagen arquetípica que nos produce un gran bienestar y nos remite a momentos de magia y de misterio. El maestro tiene la oportunidad de reproducir esa magia y ese misterio al propiciar un ambiente cálido y envolvente alrededor de los libros.

La lectura en grupo propicia momentos de convivencia íntima; es al mismo tiempo una actividad personalizada y un trabajo en común. Le ofrece al niño la

oportunidad de enriquecerse con el mensaje del libro y con las aportaciones de los demás niños. El disfrutar y manejar los libros junto con sus alumnos permite al maestro compartir experiencias y sentimientos y conocer mejor a sus alumnos.

El contacto que se establece al leer cuentos y platicar sobre la historia es la puerta que conduce al mundo de la lectura. Pero al compartir un cuento con sus alumnos, el maestro echa a andar un proceso que va mucho más allá de la lectura: los niños aprenden acerca de los sentimientos humanos, observan cómo reaccionan los demás al humor, al sufrimiento, al valor, a la bondad.

La lectura crea lazos afectivos entre el niño, su maestro y sus compañeros que se transforman en mejor comprensión mutua: no hay nada como sentirse unidos a través de la misma emoción. Por el diálogo que se entabla en esas ocasiones, el niño expresa sus sentimientos y aprende a manifestar su punto de vista.

Los niños pequeños tienen dificultad para escuchar a los demás y respetar el turno de los otros. Todavía no saben poner atención a sus iguales. Las experiencias de conversación en grupo, poco a poco lo llevan a desarrollar su conciencia social, a reconocer las normas de convivencia y a respetar las opiniones de los demás. El compartir los libros crea entre ellos un delicioso compañerismo y una complicidad.

Algunos niños disfrutan al contar su propia versión de las historias que su maestro ha leído. Lo hacen siguiendo las ilustraciones del libro. Esto también es parte del proceso de la lectura. Cuando un niño ha leído en casa un libro que lo ha cautivado, lo que más desea es llevarlo a la escuela y enseñárselo a sus amigos, encontrar a alguien que también lo conozca.

Cuando el maestro logra que sus alumnos se entusiasmen, podrá observar que ellos saben divertirse sin ayuda e inventan sus propias historias y sus propios juegos alrededor de los libros. Así tendrá elementos muy útiles para valorar la comprensión y la profundidad del conocimiento que han adquirido los niños.

ALGUNAS RECOMENDACIONES PARA PROMOVER EL INTERCAMBIO

Sea sensible y esté atento a lo que dicen sus alumnos. Ellos pueden descubrirle aspectos del libro que usted no había percibido.

Ayude a todos los niños a participar en la conversación, motíuelos a expresar sus pensamientos. Hágalos sentir en un ambiente de seguridad y confianza. Si un chico se resiste a hablar frente a sus compañeros, comparta un libro en privado con él de vez en cuando. Después invite a uno o dos niños a hacerlo con él.

Al comenzar el día, propicie una plática acerca de lo que los chicos hicieron el día anterior, el fin de semana, en el museo o en un paseo. Ése puede ser el punto de partida para escoger la obra que usted leerá en voz alta y las actividades y juegos que realizará alrededor de la lectura. Así los libros y la vida de los pequeños se vincularán más estrechamente.

Convenza a cada niño de que él tiene algo valioso y único que aportar al grupo.

Cómo leer (mejor) en voz alta

Felipe Garrido

La lectura por gusto se contagia con el ejemplo; leyendo en voz alta. Hay que leer en familia, en la escuela, en la biblioteca, en los lugares de trabajo, de reunión. Hay que leer con la gente que uno quiere y aprecia, en voz alta, por el puro placer de hacerlo.

Si los padres leyeras a sus hijos quince minutos cada día, si los maestros leyera a sus alumnos quince minutos cada día_ no para estudiar, sino por gusto, por divertirse_; si lográramos fundar muchos rincones y talleres de lectura para niños, para jóvenes y para adultos, en todo el país; si consiguiéramos aumentar drásticamente el número de lectores auténticos en México, produciríamos la más importante revolución educativa, cultural y social de nuestra historia.

Para leer con los hijos, con los alumnos, con los amigos, con los compañeros de trabajo, hace falta que los padres, los maestros, los bibliotecarios, los promotores de clubes, centros, grupos y talleres de lectura sean ellos mismos lectores, que estén interesados en comunicar su gusto por la lectura, y dispuestos a dedicar ganas y tiempo a esta actividad.

Padres, maestros, bibliotecarios y promotores deben conocer las habilidades, gustos y antipatías de sus hijos, alumnos y compañeros, para saber qué deben leerles; deben contar con una variedad de

materiales de lectura y tener acceso a un acervo de libros o una biblioteca apropiados; estar conscientes de sus fallas y de sus logros; trabajar intensamente para hacerse cada vez mejores lectores. Es decir, también ellos deben leer todos los días y buscar que sus lecturas sean cada vez de mayor calidad.

Si usted tiene hijos pequeños o alumnos o pueden formar un grupo de lectura, busque un libro fascinante y comience a leer en voz alta hoy mismo. Podrá ayudarlos a convertirse en lectores. Reforzará sus lazos de afecto e interés. Tendrá un poderoso instrumento para reforzar la unidad de su familia o de su grupo. No tendrá de qué arrepentirse. Lo menos que usted puede hacer, si no tiene otras personas con quién leer, es ocuparse de su propia carrera de lector.

Casi todo lo aprendemos por imitación: caminar, hablar, leer, echarse clavados o jugar dominó. Si los padres y los maestros leen en voz alta con sus hijos y con sus alumnos; si los promotores de Rincones de Lectura y de clubes, centros y talleres insisten en esta práctica, les inculcarán a quienes les escuchan, por imitación, la curiosidad, el interés, el cuidado, el amor, el gusto por la lectura.

Mientras más temprano entren los niños en contacto con los libros, mejor. Ningún niño es demasiado pequeño para jugar con los libros ni para escuchar lo que se lea. Nada tiene de malo que los niños jueguen

con los libros; lo más importante es que se familiaricen con ellos. En todo caso, hay que cuidar que libros se ponen en sus manos.

Conviene que los niños muy pequeños se acostumbren a escuchar la voz de sus padres y maestros, pues así desarrollarán una actitud positiva hacia los libros. Asociarán la lectura con un momento de calma y seguridad en que se encuentran rodeados de cariño y atención. La lectura en voz alta puede ser una forma de caricia y de arrullo.

Hay más de tres millones de niños que asisten a centros de educación preescolar. Todos los días, estos niños deberían estar en contacto con libros y otros materiales impresos, en la escuela y en el hogar.

Lean con sus hijos o con sus alumnos o con sus compañeros libros que les interesen y les gusten, y que usted intuya que les interesen y les gusten, y que usted intuya que les pueden entretener y gustar a sus hijos o a sus alumnos de inmediato, sin complicaciones. Si un libro le aburre a usted, lo más probable es que les fastidie también a los niños y a los lectores menos experimentados.

Lea en voz alta a sus hijos o a sus alumnos con la mayor frecuencia posible. Lo ideal es que la lectura, como las comidas, sean todos los días. En los rincones, los talleres y los grupos de lectura las sesiones deben ser al menos una vez por semana, pues la repetición, la frecuentación de una actividad es lo que va formando un hábito, una afición.

Trate de establecer un momento fijo para la lectura en voz alta. Después de la merienda o antes de dormir, en la casa. Al comenzar o al terminar la jornada, en la escuela. Así el tiempo

de la lectura se irá convirtiendo en un momento especial, previsible y esperado. Leer juntos, comentar lo que lee, ayudará a todos a comprender las lecturas y a expresarse.

El gusto por la lectura no es un problema exclusivo de los maestros de español y de literatura. Es una oportunidad y una necesidad de todos los maestros y de todos los padres de familias, porque casi todo lo aprendemos leyendo.

El gusto por la lectura no es un problema exclusivo de las mamás y de las maestras. Los niños necesitan asociar la lectura también con los papás y con los maestros.

No presione a los niños ni les pida que estén quietos o callados; permítales reaccionar a la lectura_ también en la escuela pueden reírse o asustarse o asombrarse. Permítales expresarse. Déjelos hablar y escribir. Si quiere, déles papel, lápices, piezas de madera para que estén ocupados durante la lectura. El arte de escuchar y de comprender lo que se escucha de desarrolla con el tiempo. No espere resultados de un día para otro.

Empiece leyendo textos cortos y vaya alargándolos poco a poco para que aumente la capacidad de atención de quienes lo escuchan. Cuando llegue a libros más extensos, lea una parte por día hasta terminarlos.

No empiece a leer una obra sin conocerla; podría suceder que a media lectura descubra que no es suficientemente interesante o que resulta inconveniente para determinado grupo. Si finalmente un libro termina por ser aburrido, déjelo de lado. La lectura debe ser, sobre todas las cosas, una ocupación gozosa. No tema experimentar con

otros libros que usted crea interesantes.

Trate de dar expresión a la voz, para que se comprenda el sentido de la lectura. Dramatice un poquito los diálogos. Ajuste el ritmo a la actuación de la historia. Subraye ligeramente los sentimientos expresados. Siga el sentido que marcan los signos de puntuación. En los momentos más emocionantes, lea más despacio o más de prisa, según haga falta, para crear una atmósfera de suspenso y acrecentar el interés.

Ajuste el ritmo, el tono y el volumen a las necesidades del relato. No tenga prisa por terminar. (Es posible que, al principio, todo esto le cuesta trabajo. No se desespere. Siga leyendo en voz alta. Con la práctica, cada vez lo irá haciendo mejor.)

Para dar entonación, el volumen y el ritmo que cada lectura necesite, lo más importante es haberla comprendido. Con las inflexiones de la voz, con las pausas, con el ritmo se le da la intención a la lectura y se hace comprensible el texto.

El placer de leer*

Isabel Solé

Hace algún tiempo, en una entrevista concedida a un periódico español, Asimov afirmaba que el libro es el medio audiovisual más sofisticado que existe, puesto que se acciona y se pone en funcionamiento con la simple voluntad del usuario. Esta afirmación se recordaba en el contexto de una campaña que el Ministerio de Cultura patrocinó con el fin de fomentar la lectura entre los ciudadanos.

Cómo se entiende la lectura en la escuela

Al hilo de esa y otras campañas similares, conviene recordar que, al menos en los países occidentales, la extensión de la obligatoriedad de la enseñanza a toda la población ha conseguido el objetivo prioritario de alfabetizar a la ciudadanía pero es mucho más discutible que alumnos y alumnas hayan descubierto el placer de leer. De hecho, si nos atenemos a los datos, más bien parece que lectura se identifica con tarea, con deberes, con situaciones tediosas y poco gratificantes; en mucho menor medida, se la asimila al ocio, la diversión y el bienestar personal.

Aunque desde luego no puede atribuirse sólo a la escuela la responsabilidad en esta desafección hacia la lectura, no cabe duda de que un reto que a la institución se le

plantea es el de generar en sus alumnos esa voluntad de “accionar el libro” de que hablaba Asimov, el de hacer que leer responda a un deseo, más que a una obligación, el de enseñar que la lectura tiene una dimensión personal, lúdica y placentera que, una vez conocida, acompaña a las personas a lo largo de toda su vida, sin dejar nunca de alimentarse y de gratificar a quien la ejerce.

Temáticas del texto

A lo largo de este artículo vamos a tratar del fomento de la dimensión personal de la lectura en la escuela. Para ello, en un primer apartado, la ubicaremos en un enfoque amplio de la enseñanza de la lectura, que comprende enseñar a leer, enseñar a leer para aprender y enseñar a leer para leer. En el segundo apartado justificaremos la necesidad de promover en la escuela la lectura personal. Por último, en el tercer apartado, discutiremos algunas estrategias susceptibles de fomentar el placer de leer.

Aprender a leer es aprender a muchas cosas

Investigación sobre la lectura y su enseñanza

De forma un tanto simplificadora, podríamos decir que la investigación realizada a lo largo de las dos o tres últimas décadas sobre la lectura y lo que supone su enseñanza ha tenido tres importantes efectos:

1. Ha situado en su justo papel tanto al texto como al lector. Tras períodos de supremacía de los modelos ascendentes (*bottom-up*) y descendentes

* En *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria*, Curso Nacional de Actualización. SEP, México, 1999.

(*top-down*), que entronizaban respectivamente al texto y al lector, el acuerdo en torno a los modelos interactivos establece que leer es un proceso de interacción entre el escrito y el lector, guiado por los propósitos que mueven a este. Aunque esto último parezca una verdad evidente, hay que señalar que no siempre se ha actuado de acuerdo con ella en el ámbito de la enseñanza. Así, mientras que en los modelos que se articulan alrededor del texto, enseñar a leer se asimila fundamentalmente a enseñar a decodificar el texto, en los modelos que se centran en el lector, se niega o se ubica en un lugar muy secundario la enseñanza del código, dedicándose los esfuerzos instructivos a potenciar las hipótesis y el descubrimiento del lector. La posición interactiva asume que el conocimiento del código, en el seno de las actividades significativas de lectura, es fundamental para fomentar la exploración autónoma de lo escrito (Weiss, 1980); pero a la vez rechaza la asimilación entre lectura y código y reclama una enseñanza en la que prime la comprensión de lo leído.

2. En otro orden de cosas, trabajos realizados a lo largo de estos años, tanto en el ámbito de la lectura como en el de la escritura (Ferreiro y Teberosky, 1979; Garton y Pratt, 1991; Solé, 1992; Teberosky, 1992) han

contribuido a desmitificar su enseñanza. En nuestra opinión, la lectura ha sufrido por mucho tiempo los lastres de mitos, de conocimientos más o menos mágicos, que han impedido un tratamiento normal de su enseñanza. Disquisiciones sobre el momento idóneo para empezar; sobre el mejor tipo de letra; sobre los prerequisites indispensables; sobre si partir del sonido, la letra, la palabra, la frase... y otros muchos, impidieron durante demasiado tiempo la reflexión desde lo que es una certidumbre: que a leer se aprende leyendo, y que como en todos los ámbitos de aprendizaje, los aprendices utilizan todos los medios a su alcance para lograrlo.

3. Por último, los avances en la conceptualización de la lectura han contribuido también a adoptar una visión más amplia, menos restrictiva de ésta, tanto en lo que supone cuanto en lo que implica su enseñanza. No se discute en la actualidad que leer significa comprender, y que para comprender un texto hace falta manejar con soltura el código en que está escrito, aunque nadie asimila sin más lectura y comprensión. También parece fuera de discusión que leemos textos diferentes para una multiplicidad de objetivos, y que esos usos diversificados de la lectura deben encontrar un lugar en la escuela. Existe un acuerdo bastante generalizado acerca de que no

hay un solo método, sino un conjunto bastante amplio de estrategias complementarias que los aprendices usan en su aproximación a la lectura, por lo que una enseñanza eficaz debe contemplarlas.

Lo que se entiende por lectura

En síntesis, puede afirmarse que los cambios han afectado tanto a lo que se supone que es la lectura como a los medios a través de los cuales la enseñanza contribuye a su aprendizaje. Leer es un proceso cognitivo complejo que activa estrategias de alto nivel: dotarse de objetivos, establecer y verificar predicciones, controlar lo que se va leyendo, tomar decisiones en torno a dificultades o lagunas de comprensión, diferenciar lo que es esencial de la información secundaria (Solé, 1992, 1994). Este proceso requiere necesariamente la participación activa y afectiva del lector. No es un aprendizaje mecánico, ni se realiza todo de una vez; no puede limitarse a un curso o ciclo de la educación obligatoria.

El placer de la lectura

Aunque a veces de forma más lenta de lo deseable, estas ideas y otras similares se han ido introduciendo en las escuelas. Cada vez es más frecuente encontrar a docentes preocupados en cómo enseñar a leer; cada vez se plantea con mayor seriedad el comprometido pasaje de *aprender a leer a leer para aprender*. Hoy sabemos que cuando leemos para aprender a partir de un texto, la lectura es distinta, más consciente y dirigida, más controlada, más

pendiente de un objetivo o demanda externa; sabemos además que los textos que enfrentamos en esas ocasiones presentan un conjunto de particularidades que requieren atención y procesamiento específico. Aunque no podemos entrar en esa apasionante temática parece que conocemos mejor los procesos responsables de nuestro aprendizaje a partir de textos, y que este requiere la activación de estrategias de organización y elaboración del conocimiento (Pozo, 1990; Solé, 1993).

Aunque es mucho el camino que queda por recorrer, hoy en día son muchos los investigadores y docentes empeñados en conceder a la lectura su papel de instrumento fundamental del aprendizaje, de herramienta imprescindible para la vieja aspiración de lograr que los alumnos aprendan a aprender. Sin embargo, quizá influidos en demasía por las perspectivas cognitivas, hemos obviado algo que es inherente a la lectura: el placer de leer. ¿Tiene mucho sentido una enseñanza de la lectura que no permita descubrir su dimensión más personal y gratificante?

Enseñar y aprender el placer de leer

Argumentos para trabajar en torno al placer de la lectura

Probablemente, estaríamos de acuerdo en responder negativamente a la pregunta anterior. Son varios los argumentos que aconsejan que la escuela tome como propia la tarea de fomentar el gusto por la lectura. Una razón que puede aducirse es común a cualquier aprendizaje escolar. Los alumnos deben sentirse

intrínsecamente motivados para aprender, porque aprender requiere un esfuerzo. Para aprender a leer necesitan percibir la lectura como un reto interesante, algo que los desafía, pero que podrán alcanzar con la ayuda que les proporciona su maestro; deben darse cuenta que aprender a leer es interesante y divertido, que les permite ser más autónomos. Han de percibirse a sí mismos como personas competentes, que con las ayudas y recursos necesarios, podrán tener éxito y apropiarse de ese instrumento que les será útil para la escuela y para la vida.

Otro argumento, más específico, es que la lectura no sólo es uno de los instrumentos más poderosos de que disponemos para tener acceso y apropiarnos de la información; también es un instrumentos para el ocio y la diversión, una herramienta lúdica que nos permite explorar mundos diferentes a los nuestros, reales o imaginados; que nos acerca a otras personas y a sus ideas, que nos convierte en exploradores de un universo que construimos en nuestra imaginación. Tiene todo el sentido que en la escuela se promueva esta dimensión trascendente y evasora, quizá la más genuina de la lectura.

Añadamos aún que muchos alumnos quizá no tengan muchas oportunidades, fuera de la escuela, para familiarizarse con la lectura, tal vez no vean a muchos adultos leyendo, quizá nadie les lee libros con frecuencia. La escuela no puede compensar las injusticias y las desigualdades sociales que nos asolan, pero puede hacer mucho por evitar que se incrementen en su seno. Ayudar a los alumnos a leer, interesarlos por la lectura, es dotarles

de un instrumento de culturización y de toma de conciencia cuya funcionalidad escapa a los límites de la institución.

Conclusiones

Lo dicho hasta aquí nos permite concluir que, en primer lugar, la enseñanza de la lectura no debe hacer que su aprendizaje constituya una carga abrumadora para el niño, que lo haga sentirse incompetente para apropiarse de un instrumento que le va a ser tan necesario. Es imposible que nadie pueda encontrar satisfacción en algo que le representa un esfuerzo insalvable, que le devuelve una imagen devaluada de sí mismo.

En segundo lugar, la enseñanza de la lectura necesariamente ha de incorporar su dimensión lúdica, personal e independiente. En todos los niveles de la escolaridad hay que encontrar tiempo y espacio programados para el leer por leer, leer para uno mismo, sin otra finalidad que la de sentir el placer de leer. Para muchos niños y niñas, la lectura es algo mágico y cotidiano, un tiempo compartido con los padres, teñido de relaciones afectivas, cálidas y afectuosas, en el curso del cual han podido descubrir el conocimiento más importante relativo a la lectura: que sirve para entrar en un mundo que amplía el medio más inmediato; ese conocimiento debería poder utilizarse y profundizarse en el centro educativo. Pero como hemos señalado anteriormente, también hay otros niños que no han tenido la misma oportunidad de relacionarse con los libros; la escuela debería ser para ellos el lugar donde descubrirlos y disfrutarlos, donde pudieran vincular la lectura no sólo a un conjunto de

reglas de descifrado, sino sobre todo a la posibilidad de tener acceso al significado del texto y al placer de leer.

Relación entre la forma de enseñar y el placer que encuentran los niños en la lectura

No debería desprenderse de lo dicho hasta aquí que fomentar el placer de la lectura es algo independiente de cómo ésta se enseña; como veremos inmediatamente, existe una relación entre lo uno y lo otro, y no podría ser de otro modo, pues una enseñanza de la lectura que no fomente el deseo de leer no es una buena enseñanza.

Algunas propuestas para fomentar la lectura en la escuela

En mi opinión, este objetivo requiere preparación, tiempo y actitudes específicas. De entrada, debemos aceptar que fomentar la lectura no depende sólo de la escuela (más adelante nos ocupamos brevemente de este aspecto), pero debemos aceptar al mismo tiempo que depende también de la escuela. De forma paralela, debemos considerar que todos los alumnos pueden y deben aprender a leer, y que a todos podemos ayudar, de una forma o de otra. Sólo si comparten esta expectativa, todos podrán encontrar interesante leer. También es necesario pensar que el placer de la lectura hay que promoverlo desde el principio, desde que los pequeños empiezan a acudir al centro educativo.

En el aprendizaje inicial, fomentar el placer de la lectura requiere una cierta reflexión sobre los conocimientos previos que los maestros poseen sobre lo que implica

leer, los que les atribuyen a sus alumnos y los que éstos en realidad poseen.

Las reflexiones que el maestro requiere hacer para promover la enseñanza de la lectura

Los maestros deberían poder pensar en el sistema de la lengua escrita como algo complejo, que exigirá esfuerzos de todos para que los niños logren dominarlo. Pero ello no debe conducir a minusvalorar la capacidad de los pequeños para abordar la complejidad —¡Todos los días dan múltiples pruebas de lo contrario! — ni a reducir ese sistema complejo en una serie de habilidades y subhabilidades supuestamente prerequeridas, ni tampoco a seleccionar arbitrariamente determinados elementos del sistema desprovistos de significado; como señaló Smith (1983), esto equivale a hacer difícil lo que es fácil. A leer y a escribir se aprende leyendo y escribiendo, viendo como lo hacen otras personas, probando, equivocándose, recibiendo ayuda, corrigiendo, arriesgándose...

Sugerencias para la enseñanza de la lectura

En los inicios del aprendizaje hay que estar atentos al hecho de que leer siempre implica construir un significado, y al hecho de que los niños poseen numerosos conocimientos previos que les ayudan a hacer esa construcción (Ferreiro y Teberosky, 1979): han visto letras en carteles, en televisión, en los productos de consumo habitual, en libros y diarios, tienen sus ideas acerca de lo que puede ser escrito y lo que no; utilizan sus

hipótesis para aventurar lo que dice un texto; establecen relaciones entre lo escrito y lo ilustrado... saben, en general, que les sirve para tener acceso a un mensaje.

A partir de esos conocimientos, y con la ayuda de la maestra, podrán formular sus interrogantes, percibir regularidades, apropiarse de otros conocimientos, entre ellos el de las correspondencias entre las grafías y los sonidos de la lengua. Pero enseñar a leer supone además enseñar al niño a hacer uso de sus hipótesis con relación al texto: leerle sus escritos y reescribirlos de forma convencional; escucharlo cuando lee, señalándole aquello que puede aprender, y valorando sus esfuerzos.

En la época del aprendizaje inicial, es muy conveniente tener en la clase un rincón o taller de *mirar cuentos*, de biblioteca o como quiera llamársele. En ese espacio, que debe ser confortable y tranquilo, el niño puede mirar los libros, sin que nadie le haga preguntas sobre su actividad; en él, el maestro es el intermediario entre el niño y el libro: está ahí como ayuda, casi como *traductor*, teniendo en claro que lo que interesa en la actividad en sí es el placer que de ella se desprende, la calidez y el afecto que la envuelve, y el hecho de que los pequeños vean que es una actividad que también a él le resulta cautivadora.

Ese espacio no es de relleno; es decir, no acuden a él los niños que terminaron una tarea mientras los compañeros lentos continúan con la misma. Aunque puede utilizarse eventualmente con esa finalidad, su existencia se debe a su consideración como herramienta educativa, y por lo tanto debe estar al alcance de todos los niños, con la presencia activa del

maestro, que lee para él o lee para algunos niños. Es bastante frecuente que cuando los niños miran libros, el profesor esté implicado en otra tarea, difícilmente los pequeños van a considerar que leer es importante y divertido si no ven al adulto significativamente implicado en esa misma actividad.

Cuando avanzamos en la escolaridad obligatoria, la lectura deviene en un instrumento para los aprendizajes. Por lo general, los niños leen porque tienen que leer, porque toca una lectura en la clase de lengua o porque la información del tema de ciencias sociales se da por escrito. Normalmente todos leen lo mismo y, con frecuencia, los maestros, señalan con cuidado aquello en lo que hay que fijarse prioritariamente.

Si lo pensamos un poco, esto es muy diferente de lo que hacemos los lectores expertos cuando leemos; en general, nuestra primera tarea consiste en decidir que leemos, y después *mandamos* bastante en la actividad de leer: avanzamos y retrocedemos, reflexionamos a propósito de determinadas ideas, buscamos informaciones concretas... y todo ello en función de los objetivos que pretendemos. Por supuesto, raramente leemos en voz alta, y menos aún ante un auditorio que tiene el texto ante sus ojos. Nadie nos agobia con preguntas más o menos sensatas sobre lo que hemos leído.

Puede aducirse, y con razón, que una cosa es leer y otra cosa es leer en la escuela; en ella, hay que cumplir con unos objetivos, hay que tener constancia de los progresos que realizan los alumnos, es necesario unificar las fuentes de información que utilizamos para manejar la situación de clase... Pues bien, si las

cosas en clase son así —que también podría discutirse—, entonces tendremos que preguntarnos que hacemos con el tiempo dedicado a la lectura personal o la biblioteca.

Condiciones para la lectura personal

Como primera condición, la actividad debe existir, y debe ser tan importante como cualquier otra actividad de la escuela; no se trata de utilizarla para leer cuando llevamos un buen ritmo y de dedicarla a resolver problemas matemáticos cuando lo consideramos necesario. Por lo tanto, podemos orientar la elección de un libro, pero no la podemos imponer; podemos mostrarnos como un recurso de ayuda para los problemas de comprensión que puedan encontrar los niños, pero no podemos estar preguntándoles “¿y qué pasaba? Y a ti, ¿qué te gustaba más?

Imagine por un momento que eso le ocurre a usted con los libros que lee; imagine que una vez que leyó, le mandan responder una ficha o hacer un dibujo, de forma sistemática y rutinaria. Podemos trabajar estas cosas de vez en cuando, y sobre todo en las lecturas de una clase de lengua. Pero cuando hacemos lectura personal, lo que hemos de enseñar al lector no es dónde se encuentra el nombre del ilustrador ni cual es el personaje principal, sino el gusto por la lectura, y esto se consigue en buena medida dejando que sea el lector quien mande sobre su actividad. Con todo el riesgo que comporta, y con la preocupación que nos puede suscitar pensar que no controlamos con seguridad lo que los niños trabajan. Es que están leyendo

sólo para ellos, no para otros. Además, estos riesgos y preocupaciones se compensan con las múltiples sesiones en que se les hace leer y se controla lo que leen y cómo lo hacen.

Como tercera condición, hay que buscar la *continuidad natural* de estas actividades de lectura personal. Establecer un sistema de préstamos de los libros de la biblioteca para llevarlos a casa es algo que se hace en muchas escuelas. Puede proponerse también lo contrario: que los niños aporten a la escuela libros que pueden tener en su casa y que los *presten* al rincón o biblioteca de clase. Se podría establecer, con una cierta periodicidad, un taller de recomendación de libros, donde los niños recomienden o desaconsejen a sus compañeros libros que han leído; esa actividad puede aprovecharse para ayudarles a introducir criterios que les sirvan para matizar la impresión general (me ha gustado/no me ha gustado). Se puede proponer talleres de creación de cuentos y textos, que constituyen un enlace formidable entre lectura y escritura. Puede celebrarse en la escuela algo parecido al *día de las letras*, con muestras de productos elaborados por los niños, algún trabajo de investigación sobre la vida y obra de algún autor reputado, con talleres de crítica literaria, con talleres para *contar historias* a cargo de familiares o profesores interesados... Algunas escuelas que tienen la posibilidad de hacerlo, invitan a un ilustrador o autor de literatura infantil, para que comparta su experiencia con los niños. Podemos adoptar la costumbre de informar a los niños de las novedades que adquiere la biblioteca de la escuela, si es el caso; de

mostrarles catálogos de literatura infantil y pedir su opinión sobre lo que consideran que sería interesante leer. La cuarta condición que considero que debe implementarse para fomentar el placer de leer en la escuela, es la capacidad de relativizar nuestros criterios en relación a lo que deben leer los niños. Todos estaríamos de acuerdo en que lo deseable sería la variedad de géneros y estilos, dentro de unas coordenadas que vienen dadas por la capacidad de procesamiento de los jóvenes lectores y por los valores en que deben formarse. Con frecuencia sin embargo, algunos chicos sólo quieren leer *cómics* evitan novelas como si estuvieran contaminadas. Otra discusión frecuente es la relativa a la calidad de la literatura que ellos escogen, que muchas veces no coincide con la que les propondríamos; muchos maestros se desesperan porque los niños devoran determinados subproductos apoyados por la televisión, y no saben muy bien cómo actuar. Conviene en tales casos recordar que los lectores convencidos hemos leído de todo, y que ello no nos ha impedido diferenciar entre lo que está bien y mal escrito; quizá al contrario, la gente de mi generación que se aventuró en *La isla del tesoro* y que se sumergió a *Veinte mil leguas de viaje submarino*, a la vez que leía *Pulgarcito* y el TBO, y se adentraba en los salones de baile de “*Sissi emperatriz*”, ha tenido la oportunidad de disfrutar de una amplia gama de géneros. Quizá para un chico poco estimulado por la lectura, las historietas de un héroe televisivo —aunque no nos guste— puede ser la llave que abra la puerta al fascinante mundo de la lectura; lo

importante es que podamos mostrarle que la oferta de ese mundo es amplísima, que sus compañeros puedan sugerirle otras lecturas y que le ayudemos a encontrar las que puedan apasionarle.

Para terminar, la quinta condición. ¿Qué se hace con la lectura? ¿Se obliga a leer? ¿Se recomienda? Si es una lectura personal e independiente, ¿no tendría lógica no intervenir en esos casos en que los alumnos no quieren leer? Aunque Pennac reconoce el “derecho a no leer”, el mismo autor nos da la clave (Pennac, 1993:145) para responder las preguntas que nos hemos formulado: En el fondo, el deber de educar consiste, mientras se enseña a los niños a leer, mientras se les inicia en la literatura, en darles los medios para juzgar libremente si sienten o no la *necesidad de los libros*. Porque si podemos admitir perfectamente que un particular rechace la lectura, es intolerable que sea —o que crea que es— rechazado por la lectura.

Ser excluido de los libros —incluso de aquellos de los que podríamos prescindir— es una tristeza inmensa, una soledad dentro de la soledad.

Es necesario articular las condiciones que conducen a sentir el placer de leer

Se trata sobre todo, de articular las condiciones que conducen a sentir el placer de leer; y como hemos visto, en la escuela esas condiciones no deberían dejarse al azar. Fomentar la lectura es un objetivo de toda la institución, algo que debe formar parte de su proyecto educativo, y que requiere planificación, puesta en práctica y evaluación. Cuando queremos que los niños aprendan a

amar la naturaleza, a estudiar sus constituyentes y a adoptar actitudes favorables para su preservación, pensamos actividades, las discutimos con otros docentes, intervenimos y las vamos ajustando, de manera que respondan a los objetivos de que nos hemos dotado. Lo mismo habrá que hacer con la lectura.

Por último no puede obviarse que promover el gusto por leer requiere políticas globales, guiadas por finalidades claras, que se concreten en actuaciones coherentes y continuadas, de amplio alcance social. Por citar sólo lo más relevante, dichas actuaciones deben encaminarse a la formación de docentes, a la caracterización de las bibliotecas como espacios abiertos de cultura popular y a su aprovechamiento, y al uso de los medios de comunicación y, fundamentalmente, la televisión, para favorecer la lectura. Un capítulo importantísimo lo constituye la propuesta de planes de formación imaginativos dirigidos a padres y madres, como primer medio de acceso a la lectura de que disponen los niños. En este complejo panorama, la escuela tiene un papel fundamental, pero no exclusivo.

Desde esa posición, vale la pena trabajar para que los niños y niñas amen la lectura. Con ella adquieren un pasaje sin límites para embarcarse en aventuras fascinantes, para trascender lo cotidiano, para pensar y acceder al pensamiento de otros. Un

pasaje fiel, que una vez adquirido, jamás los abandonará. ¿Cabe mayor funcionalidad para un aprendizaje realizado en la escuela?

Referencias bibliográficas

Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979), *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México, Siglo XXI Editores.

Garton, A. y Ch. Pratt (1991), *Aprendizaje y proceso de alfabetización*, Barcelona, Paidós-MEC.

Pennac, D. (1993), *Como una novela*, Barcelona, Empúries.

Pozo, J. (1990), "Estrategias de aprendizaje", en Coll C., A. Marchesi y J. Palacios (comps), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*, Madrid, Alianza, pp. 199-221.

Smith, F. (1983), *Comprensión de la lectura*, México, Trillas (e. o. 1971).

Solé, I. (1992), *Estrategias de lectura*. Barcelona, ICE-GRAÓ.

— (1993), "Lectura y estrategias de aprendizaje", *Cuadernos de Pedagogía*, núm 216, pp 25-27.

— (1994). "Aprender a usar la lengua: implicaciones para la enseñanza", en *Aula de Innovación Educativa*, núm. 26, pp. 5-10.

Teberosky, A. (1992), *Aprendiendo a escribir*, Barcelona, ICE-Horsori.

Weiss, J. (1980), *A la recherche d'une pédagogie de la lectura*, Berner Pette Lang.

Introducción*

La enseñanza de la lectura y de la escritura ha sido históricamente asumida por la escuela, sin embargo, el concepto de qué es leer y qué es escribir y la concepción acerca de su aprendizaje ha ido modificándose a lo largo del tiempo como fruto, básicamente, de las aportaciones lingüísticas y psicolingüísticas.

Vamos a señalar algunas de esas aportaciones y, luego, sus implicaciones.

Sobre los textos y la acción de leer y de escribir

Leer es la actividad de interpretar textos, textos que tienen sentido, que comunican, informan, transmiten; y escribir es la actividad de producir textos. Ambas acciones se realizan para resolver situaciones o necesidades de algún tipo, por lo tanto, para que a un acto humano lo denominemos *lectura* tiene que haber un significado construido por el sujeto mediante su interacción con un texto y para que a un acto humano lo llamemos *escritura* el autor tiene que objeto texto como producto de su acción, un texto con función y sentido.

Los textos tienen características que distinguen a unos de otros, diferencias de extensión, léxico, estructura, soporte, etc. que se justifican por la función peculiar de cada tipo de texto y esas diferencias devienen de acuerdos sociales. Aunque las fronteras entre los diferentes géneros textuales no son determinantes ni rígidas —además de las variantes que adoptan según el criterio de cada autor—, existen ciertas pautas socialmente compartidas que marcan distinciones entre un texto publicitario, literario, instructivo, epistolar o periodístico.

Por lo señalado se deriva que leer y escribir son acciones que varían según el tipo de texto del que se trata, es decir, demandan que el sujeto ponga en juego diferentes estrategias y conocimientos que deben ser adecuados para cada situación. En este sentido podríamos decir que no existe un saber leer ni un saber escribir genérico, aplicable a todo caso o situación, sino que la capacidad lectora y escritora del sujeto estará en función del texto que se plantea leer o escribir, dado que requiere saberes diversificados y usarlos de manera pertinente a cada caso.

Sobre el sujeto y su aprendizaje

La lectura y la escritura nunca se dominan definitiva y totalmente porque siempre podemos avanzar más acerca de ambas acciones y, al ser su aprendizaje un proceso inacabable se abren ilimitadas posibilidades de profundizar y ampliar el dominio de dichas acciones. Este es el proceso de alfabetización.

* Myriam Nemerovsky, Coord., *¿Cómo podemos animar a leer y a escribir a nuestros niños? Tres experiencias en el aula*, Fundación Hogar del Empleado, 2003.

A lo largo de la alfabetización se recorren sucesivas etapas que están caracterizadas por diferentes hipótesis que dan lugar a distintas formas de leer y de escribir a medida que el sujeto avanza en el dominio de la lectura y de la escritura se va constituyendo en participante de la cultura letrada. Este proceso requiere ciertas condiciones, básicamente, contar con la posibilidad de interactuar tanto con el objeto de estudio —en este caso, las acciones de leer y de escribir—, como con sujetos que sean fuentes de información, intercambio, reflexión...

Dado que es imprescindible que el sujeto cuente con un ambiente alfabetizador es decir, un espacio donde, de manera regular y sistemática se favorezca la realización de situaciones de lectura y de escritura, se señalarán las condiciones mínimas de dicho ambiente:

- Interacción con otros sujetos
- Interacción con textos
- Espacios y tiempos

Interacción con otros sujetos

Es a través de quienes utilizan habitualmente la lectura y la escritura que el sujeto va descubriendo el sentido que tienen dichas acciones, para qué y porqué se realizan, Es decir, va descubriendo que sirven para resolver diferentes situaciones y necesidades, que se utilizan con finalidades diversas y encarándolas de distintas maneras. En este sentido juegan un papel imprescindible los modelos de lector y de escritor, los sujetos que a modo de referentes permiten descubrir qué mundos abre la posibilidad de leer y de escribir, qué alternativas genera, qué derroteros proporciona. Y, a la vez, también la disponibilidad de otros sujetos propicia momentos en los cuales compartir esas acciones y todo lo que ellas suscitan. Ello no significa necesariamente leer o escribir juntos en todos los casos, sino contar con quienes compartir las inquietudes, necesidades, dudas, hallazgos... derivados de los actos lectores y escritores; y poder hacerlo tanto con quienes están en momentos más avanzados del proceso de alfabetización, como en momentos equivalentes o precedentes, a fin de ampliar y contrastar la propia perspectiva con quienes tienen diferentes puntos de vista.

Interacción con textos

Al ser la lectura y la escritura acciones que se aprenden a realizar leyendo y escribiendo textos de uso social es evidente que sería impensable que un sujeto se convierta en usuario de la lectura y la escritura si sólo, o fundamentalmente, conoce y utiliza textos que han sido pensados para la enseñanza de la lectura y la escritura pero no aquéllos que son utilizados habitualmente la vida social. De ahí la necesidad insustituible de contar con un repertorio lo más rico y variado posible de textos sociales y que sean objetos de interacción sistemática, tanto para ser leídos como para ser escritos. Es insustituible por lo tanto, la presencia y disponibilidad de novelas, recetas, noticias periodísticas, cómicos, anuncios publicitarios, textos expositivos, poesías, cartas, etc., para hojear, leer, analizar, escribir, comentar, discutir, revisar, confrontar..; es decir, que sean auténticos

objetos con los cuales realizar las múltiples y diversas acciones que realizamos quienes leemos y escribimos en la vida cotidiana. También en este sentido se requieren diversidad de elementos para producir textos: distintos tipos de soportes e instrumentos de escritura.

Espacios y tiempos

La alfabetización exige disponer de lugares y períodos de tiempo en los cuales desencadenar las acciones mencionadas que, entre otras particularidades, necesitan ser períodos sistemáticos y prolongados. No se trata de breves momentos esporádicos, casuales y puntuales, sino de oportunidades regulares y duraderas.

Implicaciones para la escuela

Si en ello consiste un ambiente alfabetizador y es necesario en la formación de un lector y escritor, la escuela debería constituirse en un espacio de esas características. ¿Por qué? Porque si bien hay niños que cuentan con dicho ambiente en su vida cotidiana debido al entorno familiar y social en el que están insertos — y es lo que favorece su aprendizaje de la lectura y la escritura— no todos los niños cuentan con ello, incluso, no lo dispone la mayoría de los niños, aunque asistan a la escuela. De manera que es responsabilidad de la escuela aportar esas condiciones; en caso contrario esos niños —la mayoría— no lograrán apropiarse de la lectura y la escritura para ser progresivamente sujetos participantes de la cultura letrada. Derecho de todos los niños y, en particular, de todos los niños que asisten a la escuela.

(...)

Actividades y textos para leer y escribir

La cuarta de forro

La “cuarta de forros” es la contratapa de un libro. En casi todos los libros se aprovecha la cuarta de forro para dar información sobre el contenido, sobre el autor o sobre las opiniones que se han emitido acerca del libro; su propósito es ofrecer al lector elementos para decidir si le interesa o no el texto.

Sugerencias

Para mejorar la comprensión: se trata de que, después de haber leído en su totalidad un libro, los niños (lectores en general) escriban una cuarta de forros para ese texto, dándoles a conocer el propósito de esa cuarta de forro, que puede ser; para animar a la lectura de un libro, para que los otros se enteren de que tema se aborda o para interesarlos en el autor.

Variante

Tenemos que elaborar cuartas de forro falsas y cuartas de forro correctas y distribuir las por equipo o en forma individual. Se trata de que, después de haber leído en su totalidad, el libro, los lectores discutan por equipos o decidan en forma individual, la información que debe llevar la cuarta de forro y dictaminar cuáles son falsas y cuáles correctas.

Paráfrasis del libro *Acto seguido* tercer ciclo, p. 28.

Cuarta de forro de: *La tregua*

Escrita con el propósito de animar a su lectura.

La tregua del escritor uruguayo **Mario Benedetti** es una novela, cuyos escenarios son espacios cotidianos para muchos: la oficina y el hogar.

Martín Santomé, viudo cincuentón que trabaja en una oficina desde hace muchos años, tantos que está a punto de jubilarse, esto se le ha convertido en una obsesión, pues la jubilación se le antoja un sueño, donde podrá realizar su deseo de dedicarse a las actividades recreativas para las que no había tiempo por su trabajo.

De pronto su vida se trastoca con una serie de acontecimientos que lo sacan de su rutina diaria: Sus hijos, se ven envueltos en situaciones un tanto difíciles; en medio de esta vorágine, que provoca conflictos sentimentales fuertes, aparece en la oficina donde Santomé trabaja, una joven secretaria — Laura Avellaneda—, que se convierte en buena colaboradora de Martín, quien sin darse cuenta, se

enamora de ella. Aún cuando al principio le parece una muchacha debilucha, le llaman su atención sus ojos expresivos, su inteligencia y después todo... lo que implica su presencia.

El romance se pone en el centro de la trama, Santomé había quedado viudo muy joven, con tres hijos que atender, no se había encontrado con una mujer que le permitiera rehacer su vida sentimental, se había dedicado por completo a su trabajo y a su responsabilidad de padre y de repente surge el amor con una muchachita, por supuesto que los miedos no se hacen esperar y él no se atreve a confesarle a Avellaneda sus intenciones. Todo aparece como por contagio, compañeros de oficina, comparten trabajos, están juntos mucho tiempo durante el día y los días, hasta que Santomé se arma de valor —después de encuentros fortuitos y casuales—, y le declara su amor.

Viven su romance, a la par de los miedos que conlleva la diferencia de edades, en la indecisión del mañana, sin formalizar su relación, con algunos desatinos en los gustos y las diversiones...

Después de varios meses, Un buen día Santome se decide a formalizar su relación con Avellaneda y piensa pedirle matrimonio. Al llegar a la oficina se da cuenta que Avellaneda no ha llegado...

LAURA AVELLANEDA
ÚLTIMA NOCIÓN DE LAURA

ana maría Pichio

Usted martín santomé no sabe
cómo querría tener yo ahora
todo el tiempo del mundo para
quererlo
pero no voy a convocarlo junto a mí
ya que aun en el caso de que no
estuviera
todavía muriéndome
entonces moriría
sólo de aproximarme a su tristeza

usted martín santomé no sabe
cuánto he luchado por seguir viviendo
cómo he querido vivir para vivirlo
pero debo ser floja incitadora de vida
porque me estoy muriendo
santomé

usted claro no sabe
ya que nunca lo he dicho
ni siquiera
esas noches en que usted me
descubre
con sus manos incrédulas y libres
usted no sabe cómo yo valoro
su sencillo coraje de quererme

usted martín santomé no sabe
y sé que no lo sabe
porque he visto sus ojos
despejando
la incógnita del miedo

no sabe que no es viejo
que no podría serlo
en todo caso allá usted con sus años
yo estoy segura de quererlo así
usted martín santomé no sabe
qué bien que lindo dice
avellaneda
de algún modo ha inventado
mi nombre con su amor

usted es la respuesta que yo
esperaba
a una pregunta que nunca he
formulado
usted es mi hombre
y yo la que abandono
usted es mi hombre
y yo la que flaqueo

usted martín santomé no sabe
al menos no lo sabe en esta espera
que triste es ver cerrarse la alegría
sin previo aviso
de un brutal portazo
es raro pero siento
que me voy alejando
de usted y de mí
que estábamos tan cerca
de mí y de usted

quizá porque vivir es eso
es estar cerca
y yo me estoy muriendo
santomé
no sabe usted
qué oscura
qué lejos
qué callada
usted
martín
martín cómo era
los nombres se me caen
yo misma estoy cayendo

usted de todos modos
no sabe ni imagina
qué sola va a quedar
mi muerte
sin
su
vida

Diez caminos para entrar a los libros de imágenes*

Lo que sigue son 10 propuestas para acercarse a los libros de imágenes o álbumes. Fueron discutidas por los miembros del Taller de animación a la lectura del FCE. Son propuestas de un taller a otro, el de su casa o de su aula. Nuestro deseo es sugerir caminos, no dictar instrucciones. Ojalá que en cada taller nuestras sugerencias se transformen y enriquezcan con variantes nuevas.

1. **El narrador mudo.** Hay que cubrir el texto del libro antes de que sea leído, y ver o hacer ver con detenimiento las ilustraciones. Se trata de narrar el cuento únicamente a partir de lo que dicen las ilustraciones. Es importante hacer este ejercicio entre varios. Si la edad lo permite cada participante puede escribir el texto. Después se comparan. Si no, simplemente se cuentan. Aconsejamos no descartar ningún relato. Lo importante es ver cómo se sustenta cada uno.
2. **El narrador ciego.** Un ejercicio paralelo al anterior es narrar el texto sin dejar ver las ilustraciones y permitir que el niño (o el adulto) imagine sus propias ilustraciones y después compararlas. El objetivo es, por una parte, dejar que los niños (o adultos) desarrollen sus propias imágenes y, por la otra, comprendan que la visualización del ilustrador no es la única. Que es una lectura.
3. **El relato corto.** Una ilustración tiene un sinnúmero de elementos narrativos "congelados". El ejercicio consiste en tomar una ilustración y ver en ella qué elementos hay (la relación entre los personajes, la hora del día, el entorno, la época, etcétera) y descongelarlos, es decir, imaginar o relatar qué pasaba antes o después.
4. **El ilustrador travieso.** Muchas veces el ilustrador aporta al libro elementos narrativos o simbólicos que están en el texto y que pueden modificar incluso su sentido. Hay otros casos en los que la clave de la narración relatada en el texto se encuentra en elementos de la ilustración (por ejemplo, en el desván, de Oran y Kitamura, o Buenas noches Lola, de Martha Alexander). A través de esta actividad se propone encontrar qué elementos se encuentran en las imágenes que no están en el texto.
5. **Después del huracán.** Se propone fotocopiar las ilustraciones del libro y mezclarlas (el niño o el adulto deberán observar cuidadosamente las ilustraciones y darles un orden). Después deben discutir por qué las pusieron en ese orden. Otra vez hacemos hincapié que no es importante si ese orden es idéntico al del libro; lo importante es que el ordenamiento tenga coherencia

* este texto está tomado del periódico Espacios para la lectura que dirige Daniel Goldin. En los periódicos publicados encontrará importante información para entender y promover la lectura. En el periódico número cuatro encontrará una serie de reflexiones sobre el acercamiento de los bebés a la lectura.

interior. Para ello el niño o el adulto debe observar los elementos narrativos de las ilustraciones.

6. **Separar fracciones.** Una estrategia interesante y divertida es mostrar sólo fragmentos de las ilustraciones y preguntar qué es o cuál es su lugar. Con esto se desarrolla la percepción por el detalle y se ejercita la comprensión de la lógica perceptiva de la imagen. Se pueden hacer variantes graciosas de esta estrategia (como poner de cabeza el fragmento) o tendientes a que se perciba la importancia de la composición colocando en espacios distintos un elemento de una ilustración.
7. **Comparar versiones.** Un ejercicio que puede ser muy revelador es comparar las versiones de diferentes ilustradores sobre un mismo cuento. Es difícil realizar esto con textos modernos, pero relativamente fácil con clásicos; de Alicia en el país de las maravillas hay más de 250 versiones de ilustración; de Pinocho otras tantas. Es un ejercicio que se puede hacer con niños pequeños y también con grandes lectores y adultos.
8. **El detective.** Uno de los trabajos más complicados del ilustrador es caracterizar a los personajes. Esta estrategia sugiere extraer sus imágenes antes de la lectura imaginar sus rasgos bibliográficos, quién es, cómo es su carácter, cuál es su extracción social y su oficio, de qué época y cultural proviene. Después comparar los resultados con las descripciones del texto. Se puede hacer a la inversa: escoger algunas frases que describan al personaje e imaginarlo o dibujarlo.
9. **Mirar los ojos.** Uno de los rasgos más determinantes en la ilustración es la mirada de los personajes, cómo se miran entre sí, cómo establecen o no contacto visual con nosotros. El ejercicio es observar con detenimiento la mirada. En sus prácticas, Genevieve. Patte muestra cómo la manera en que los personajes se miran entre sí o nos miran es fundamental para sentir la calidez de un libro. Muchas veces esto hace que un libro en blanco y negro, como muchos de Maurice Sendak, nos parezca más cercano que otros coloridos.
10. **Y la historia continúa.** Se propone a los lectores que la historia no termine donde acaba el libro y que ellos deben proponer el verdadero final con otra ilustración.

Nacional Research Council. Un buen comienzo. Guía para promover la lectura en la infancia, Trad. De Gertrudis Payas, México, SEP/FCE, 200. (Biblioteca para la actualización del maestro).

EL HOMBRE IMAGINARIO*

Nicanor Parra

El hombre imaginario
vive en una mansión imaginaria
rodeada de árboles imaginarios
a la orilla de un río imaginario

De los muros que son imaginarios
penden antiguos cuadros imaginarios
irreparables grietas imaginarias
que representan hechos imaginarios
ocurridos en mundos imaginarios
en lugares y tiempos imaginarios

Todas las tardes imaginarias
sube las escaleras imaginarias
y se asoma al balcón imaginario
a mirar el paisaje imaginario
que consiste en un valle imaginario
circundado de cerros imaginarios

Sombras imaginarias
vienen por el camino imaginario
entonando canciones imaginarias
a la muerte del sol imaginario

Y en las noches de luna imaginaria
sueña con la mujer imaginaria
que le brindó su amor imaginario
vuelve a sentir ese mismo dolor
ese mismo placer imaginario
y vuelve a palpar
el corazón del hombre imaginario

Sugerencia: inicie con la lectura en voz alta del poema, enseguida pueden escribir una pequeña historia, que involucre un personaje imaginario. Puede tomar como referencia el siguiente cuento:

* En 24 poetas latinoamericanos, Coedición latinoamericana, CIDCLI México. 1997. P. 126

INVENTARIO*

Mi vecino tenía un gato imaginario. Todas las mañanas lo sacaba a la calle, abría la puerta y le gritaba: “Anda, ve a hacer tus necesidades”. El gato se paseaba imaginariamente por el jardín y al cabo de un rato regresaba a la casa, donde lo esperaba un tazón de leche. Bebía imaginariamente el líquido, se lamía los bigotes, se relamía una mano y luego otra y se echaba a dormir en el tapete de la entrada. De vez en cuando perseguía un ratón o se subía a lo alto de un árbol. Mi vecino le acariciaba la cabeza y sonreía. El gato lo miraba con cierta ternura imaginaria y mi vecino se sentía acompañado. Me imagino que es negro (el gato), porque algunas personas se asustan cuando imaginan que lo ven pasar.

Una vez el gato se perdió y mi vecino estuvo una semana buscándolo; cuando gato atropellado veía se imaginaba que era el suyo, hasta que imaginó que lo encontraba y todo volvió a ser como antes, por un tiempo, el suficiente para que mi vecino se imaginara que el gato lo había arañado. Lo castigó dejándolo sin leche. Yo me imaginaba el gato maullando de hambre. Entonces lo llamé: “minino, minino”, y me imaginé que vino corriendo a mi casa. Desde ese día mi vecino no me habla, porque se imagina que yo me robé a su gato.

* Martha Cerda en *Relatos vertiginosos*, Colección Espejo de Urania, SEP. México.

CAMBIOS DE NOMBRE*
Nicanor Parra

A los amantes de las bellas letras
Hago llegar mis mejores deseos
Voy a cambiar de nombre algunas cosas

Mi posición es ésta:
El poeta no cumple su palabra
Si no cambia los nombres de las cosas.

¿Con qué razón el sol
Ha de seguir llamándose sol?
¡Pido que se le llame Micifuz
El de las botas de cuarenta leguas!

¿Mis zapatos parecen ataúdes?
Sepan que desde hoy en adelante
Los zapatos se llaman ataúdes.
Comuníquese, anótese y publíquese
Que los zapatos han cambiado de nombre:
Desde ahora se llaman ataúdes.

Bueno, la noche es larga
Todo poeta que se estime a sí mismo
Debe tener su propio diccionario
Y antes que se me olvide
Al propio dios hay que cambiarle nombre
Que cada cual lo llame como quiera:
Ese es un problema personal.

Sugerencia: Después de leer en voz alta el poema, juegue a cambiar algunos nombres de las cosas y escriban un pequeño texto.

* En 24 poetas latinoamericanos, Coedición latinoamericana, CIDCLI México. 1997. P. 125

EL VIAJE*
Carlos Pellicer

Y moví mis enérgicas piernas de caminante
y al monte azul tendí.
Cargué la noche entera en mi dorso de atlante.
Cantaron los luceros para mí.

Amaneció en el río y lo crucé desnudo
y chorreando la aurora en todo el monte hendí.
Y era el sabor sombrío que da el cacao crudo
cuando al mascar lo muelen los dientes del tapir.

Pidió la luz un hueco para saldar su cuenta
(ya llevaba un puñado de amanecer en mí).
Apretaron los cedros su distancia, y violenta
reunió la sombra el rayo de luz que yo partí.

Sobre las hojas muertas de cien siglos, acampo.
Vengo de la montaña y el azul retoñé.
Arqueo en claro círculo la horizontal del campo.
Sube, sobre mis piernas, todo el cuerpo que alcé.
Rodea el valle. Hablo,
y alrededor, la vida sabe lo que yo sé.

Sugerencia: leer el poema en voz alta, seleccionar una parte del mismo, ya sean versos sueltos o alguna estrofa. Analizarlo y tratar de decirlo con otras palabras.
Ejemplo:

Y moví mis enérgicas piernas de caminante
Me puse en marcha
y al monte azul tendí.
Subí el monte
Cargué la noche entera en mi dorso de atlante.
La noche estaba en mí
Cantaron los luceros para mí
Las estrellas me iluminaron

* En 24 poetas latinoamericanos, Coedición latinoamericana, CIDCLI México. 1997. P.151

Bibliografía

SEP. México 2003. *Elementos para el diseño de proyectos para la actualización de maestros de educación básica II. Diseño de actividades.*

SEP130019., Material del participante

SEP México *Llamo a la luna sol y es de día.* Libros del Rincón

SEP México *Acto seguido, tercer ciclo*

SEP México *Cuchillito de palo. Actividades y juegos para leer y escribir con gusto*”.

SEP México. 1999. *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria*, Curso Nacional de Actualización.

SEP México. *Mi primer libro de poemas*, Juan Ramón Jiménez, Federico García Lorca y Rafael Alberti. Ilustraciones de Luis De Horna. Biblioteca de Aula, paquete astrolabio

Montes, Graciela, *“La frontera indómita”*, SEP/FCE México 2000. Biblioteca para la actualización del maestro.

Diez, Carola y Miguel Ángel Sánchez, *“Fichas de trabajo sobre formación de lectores”*, inédito, 1998.

Richard Bamberger. *La lectura en el mundo: vías y medios para su fomento.*

Juan Cervera, *La literatura infantil en la educación básica*, Cincel, CAPELUSZ, 1988

Myriam Nemerovsky, Coord., *¿Cómo podemos animar a leer y a escribir a nuestros niños? tres experiencias en el aula*, Fundación Hogar del Empleado, 2003.

Nacional Research Council. *Un buen comienzo. Guía para promover la lectura en la infancia*, Trad. De Gertrudis Payas, México, SEP/FCE, 200. (Biblioteca para la actualización del maestro).

IBBY México, *leer de la mano. Cómo y qué leerles a los que empiezan a leer.* cuaderno II. SITESA. 2002.

Cirianni Gerardo y Peregrina Luz Maria. *Rumbo a la lectura* IBBY México, 2003