

# Un camino largo... un camino corto... historia de elecciones para la lectura

**Liliana Mónica Dávola**

*Docente del IFD Normal 3 de Puerto Rico-Misiones*

*Caminante no hay camino  
Se hace el camino al andar*

**Antonio Machado**

A lo largo de estos últimos años, en encuentros aleatorios con docentes de las escuelas primarias de la zona<sup>1</sup>, he percibido algunas dificultades para realizar propuestas de lectura con los libros álbumes<sup>2</sup>. A pesar de la implementación de políticas públicas de lectura a nivel nacional (léase Plan Nacional de Lectura) focalizadas en la jurisdicción, que consistieron principalmente en la dotación de bibliotecas de literatura infantil

---

<sup>1</sup> La localidad de Puerto Rico, es una ciudad de aproximadamente 18.000 habitantes (2011). cabecera del Departamento General San Martín. Está compuesta por una zonarural, (o de chacras), otra periurbana y finalmente la urbana (o céntrica). En ellas existen propuestas educativas diversas, tales como: escuelas plurigrados, de jornada extendida y jornada simple.

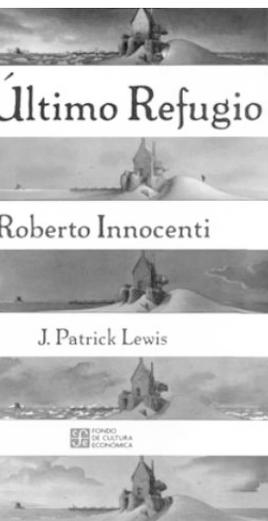
<sup>2</sup> Según Teresa Duran en su artículo *Pero ¿Qué es un libro álbum? Literatura para cambiar el siglo*. compara el libro álbum con un cruce... “entre lo textual y lo visual, entre la profesionalidad (autores) y la ingenuidad (lectores), las coordenadas espaciales de latitud y longitud con las coordenadas temporales” (Duran, 1999:28).

(PIIE-Programa Integral para la Igualdad Educativa) a las escuelas o de cajas que han incrementado la cantidad y calidad de volúmenes; el resultado inmediato es tan solo el haber dejado atónito al maestro que debe darles un lugar en el aula.

El hecho de estar a cargo de la cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura, correspondiente a segundo año del Profesorado de Educación Primaria me hizo replantear el lugar de la Literatura Infantil y Juvenil en las planificaciones de dicho Instituto. ¿Cómo lo haría? Luego de leer mucho, charlar con maestros y especialistas, pensé en propiciar la instalación de un espacio y un tiempo para fortalecer una comunidad lectora de estudiantes, practicantes, futuros maestros noveles y profesores en la formación docente.

El primer camino elegido para recorrer fue: por un lado, propiciar escenas de lectura diferentes promoviendo la instalación un espacio de lectura distinto al habitual<sup>3</sup>, y por el otro, mostrar una posible conversación literaria donde los futuros maestros fueran los dueños de sus palabras en la experiencia lectora. De este modo, se despertarían como acervo cultural experiencias que pudiesen ser multiplicadoras en sus futuras prácticas profesionales.

Puse en juego como estrategias de enseñanza, por ejemplo: la lectura interrumpida, la formulación de preguntas, las cuales conllevarían a una conversación sobre el libro: *El último refugio*, de Roberto Innocenti. En ella esperaba que se abrieran las posibilidades interpretativas y se pusieran en evidencia predicciones como por ejemplo: ¿Qué es un refugio? Plantearon “un lugar para esconderse, salvarse, protegerse”... Asimismo, cuando el libro concluyó, trabajamos con la renarración<sup>4</sup> a partir



<sup>3</sup> En las aulas de la primaria y secundaria aún se observa: la lectura modelo tanto del maestro como del alumno, ambos preocupados por la dicción y entonación, la lectura silenciosa de los niños, la formulación de preguntas literales por parte del maestro para evaluar la comprensión, etc.

de estas preguntas: ¿Cómo comenzó la historia? ¿Qué dificultad tenía el protagonista? ¿Cómo intentó resolverlo? Luego invité a los estudiantes a realizar preguntas como: ¿Cuál creen que es el último refugio?

De esta manera, asumí el rol de mediadora, entre el texto y sus lectores-estudiantes. Durante algún tiempo, pareció una propuesta que rompía con las preguntas cerradas, orientadoras que aparecían en el campo escolar y despertaban personalmente una curiosidad por aquello que leía. Sin embargo, el seguir capacitándome me permitió volver a replantear esas preguntas disparadoras que favorecerían a la comprensión lectora y conversación literaria.

Fue así que reformulé la propuesta de lectura del libro álbum mencionado con anterioridad con otro grupo de alumnos para experimentar un modo diferente de lectura que podía invitarlos a escribir su lectura de las imágenes-ilustraciones y texto. Para ello, proyecté con un cañón el libro digitalizado y por si acaso, estaría cercana con el volumen en papel para que aclararan dudas. Durante el horario de clase, se realizó la primera lectura. Al ver sus rostros desconcertados habilité una segunda en forma individual con asistencia a la biblioteca escolar donde permanecería el libro fijado. Esta última otorgaría más tiempo de observación del lector de la imagen-ilustraciones y le permitiría volver atrás las veces necesarias para sentir que había comprendido el texto o formularse preguntas sobre el mismo y su proceso de comprensión.



<sup>4</sup> Según Johnston, “la renarración es la evaluación más directa del resultado de la interacción texto- lector” (Johnston, 2013). Para Morrow en el capítulo: “El empleo de la re-narración para desarrollar la comprensión”, “...es un procedimiento activo que supone la participación de los niños en la reconstrucción del texto y promueve la interacción entreadultos y niños” (Morrow, 1998).

En ambos casos o senderos, se llevó a cabo una metarreflexión de lo realizado en el aula o fuera de ella. En el primer camino, previa lectura de teoría, se logró definir qué es leer, para qué se lee, cómo se lee y su relación (análisis) con la propuesta cumplida. En otras palabras se descubrió que leer es un proceso de interacción o transacción que implica habilidades menores (reconocimiento de letras, relación de las mismas con los fonemas, etc.) y estrategias cognitivas (inferir, hipotetizar, formarse imágenes mentales, pensar en analogías, formularse preguntas, relacionar el contenido de un texto con los conocimientos que se posee, etc.), lingüísticas (comentar, describir, argumentar, etc.) y metacognitivas (control del propio aprendizaje en lectura y escritura). Más adelante relacionarían las prácticas instaladas en la familia y la escuela con todo esto, pero eso sería otra historia.

El segundo camino, escribir la lectura —a decir de Barthes— permitió el análisis desde otro lado, esta vez, desde la trayectoria cultural de cada lector se lograron desmontar significados varios. Es por ello que aquí reflexionamos sobre qué estrategias utilizaban a la hora de leer.

En la primera lectura en especial se observó, en un gran porcentaje, la proliferación de descripción literal de imágenes (elementos que la componen, ubicación en la página, perspectiva o ángulo de uso) Por ejemplo: “mujer limpiando... fuego en el hogar”, conocimiento del paratexto “ese es el título, y los otros autores”, recorte de información textual literal como en el caso de: “dijo: —disculpe muchacho ¿en qué lugar del mundo estoy?” En menor número, utilización de deducciones subjetivas tales como “aparentemente bajoneado... aparentemente es un pintor... distintas horas se observa el paso del tiempo o de climas” o anticipaciones “hay rayos, tormenta... todo esta oscuro debe ser de terror”, conocimiento del mundo, es el caso “es un Renault y el otro un Citroën”, formulación de preguntas al texto ¿Qué lugar es? ¿A dónde va? ¿De quién es la casa?

En la segunda lectura se percibió, en los lectores más expertos, la descripción de los colores de la imagen y su relación con el indicio: “parece antiguo no moderno”, se lee el copyright, el descubrimiento de relaciones de causa-efecto “el pintor con cara triste debe ser porque perdió su imaginación”; describen también las horas que aparecen en el reloj “4.55; 7.02; 9.08” pero no sacan conclusiones, reponen espacios vacíos “afuera se escucha el chillar de las gaviotas”, “el inspector se encontraba en el café, atraído por el aroma de un pollo asado, sale afuera, donde encuentra a un caballero en un árbol”, resuelven pistas “la si de sirenita”, relacionan la tapa con las páginas, es decir el hilo conductor por los elementos que se reiteran, nombran el término personaje (propio del campo literario), otorgan un plus al ilustrador “resolver el misterio de cada personaje en el último refugio”.

Cabe destacar, que muy pocos lectores lograron reconocer la intertextualidad en especial: *Moby Dick*, *La sirenita*, *El Quijote de la Mancha*, *El Principito*. Un grupo muy reducido recupera esto gracias al epílogo, que en general no fue leído. Quizás, la falta de conexión con otros textos preexistentes al leído en el encuentro tenga que ver con la trayectoria socio-cultural de los estudiantes, quizás, el cursado del profesorado es la primera gran ocasión de encuentro con textos literarios, y por eso la importancia de sostener y continuar con el espacio-tiempo dentro de la cátedra de lectura de textos literarios que acompañen la formación profesional.

También, el análisis y reflexión sobre qué hicieron cuando leyeron me permitió observar con claridad las distintas prácticas instaladas en la escuela, principalmente: decir lo que se leyó (copia literal), describir detalladamente lo observado, responder a preguntas de comprensión que evalúan con la perspectiva del conjunto de habilidades (“el sentido está en el texto”, el trabajo lector es individual... yo lector-descubridor y el texto). No aparece allí la riqueza del trabajo con el otro, las



observaciones y aportes que alguien distinto a mí puede hacer de mi interpretación.

Esta experiencia –siguiendo la propuesta de Larrosa que dice que “es eso que me pasa a mí”– resulta muy significativa para seguir insistiendo con lo que se comenzó a desarrollar en los talleres. Nosotros leemos el mundo, nos alejamos y volvemos a acercarnos para releer una y otra vez hasta que nuestra interpretación construya un mundo en el que podamos sentirnos dentro del deseo de la respiración del universo. Pero al parecer, y ha quedado en evidencia en los talleres, hay que enseñar a mirar, a ver, develar, ir más allá.

Leer produce significados. Somos la composición que la lectura hace de nosotros, de los otros sobre el mundo y sobre nosotros mismos. Estamos hechos también de aquellos discursos que se nos desarman entre los labios porque no podemos leerlos. Para bien o para mal, también nos constituyen los enunciados y los signos que no podemos interpretar porque nos enfrentan a su aridez impenetrable.

## Bibliografía

- Avendaño, Fernando y Perrone, Adriana** (2009) *La didáctica del texto*. Rosario. Homo Sapiens Ediciones.
- Barthes, Roland** (2009) *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Editorial Paidós
- Bombini, Gustavo** (2004) *Prácticas de lectura: una perspectiva socio-cultural* Cátedra UNESCO: Sede Universidad de Catamarca.
- Cassany, Daniel; Sanz, Gloria y Luna, Marta** (2008) *Enseñar Lengua*. Barcelona: Editorial Grao.
- Devetach, Laura** (2008) *La construcción del camino lector*. Córdoba: Comunicarte.
- Dubois, María E.** (2001) *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Duran, Teresa** (1999) “Pero ¿Qué es un álbum?” en *Literatura para cambiar el siglo. una revisión crítica de la literatura infantil y juvenil de la última década*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez (pp.73-82).
- \_\_\_\_\_ (2000) *¡Hay que ver! Una aproximación al álbum ilustrado*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Larrosa, Jorge** (2008) *La experiencia de la lectura: estudios sobre la literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Morrow, Lesley** (1998) “El empleo de la renarración para desarrollar la comprensión” en Muth, D. (comp.) *El texto narrativo. Estrategias para su comprensión*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Petit, Michèle** (2003) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.



