

Título: La construcción de recorridos de lectura como propuesta de capacitación con profesores de Lengua y Literatura

Autores: Jimena Dib, Claudia Toledo, Paula Tomassoni y Carolina Seoane (equipo de capacitación de media, Subnúcleo de Lecturas y Escrituras, CePA, CABA)

Eje de trabajo: -La problemática de la enseñanza en la formación de docentes

Abstract: En este trabajo nos proponemos, como primer análisis de los dispositivos de capacitación, trazar un mapa de los posibles obstáculos que amplían la brecha entre las prácticas de lectura y escritura que se proponen en la escuela y los usos sociales; brecha que en el nivel medio se observa no sólo en la selección de los textos sino en los modos de leer y en las prácticas usuales de escritura. En los espacios de las capacitaciones llevadas a cabo con profesores de Lengua y Literatura de la CABA partimos de revisar la distancia entre estas prácticas y sus versiones sociales, y desarrollamos itinerarios de lectura como eje vertebrador para la configuración de situaciones didácticas con más referencia en las prácticas socioculturales relacionadas con la literatura.

Palabras clave: ITINERARIOS DE LECTURA -FORMACIÓN DE LECTORES - CAPACITACIÓN DOCENTE EN SERVICIO - ELABORACIÓN DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS

Ponencia

Si analizamos algunas de las acepciones de recorrido y recorrer, surgen ideas para pensar su relación con la formación de lectores. Recorrer es “efectuar un trayecto, mirando con cuidado, andando de una parte a otra, para averiguar lo que se desea saber o hallar”... Recorrido es sinónimo de itinerario, de “ruta que se sigue para llegar a un lugar y es siempre relativo a un camino”. El itinerario es también una “guía, una lista de datos referentes a un viaje” (RAE). Recuperar la metáfora de la lectura literaria como viaje, nos abre a pensar la infinidad y el valor de los recorridos, trayectos e itinerarios que la atraviesan y el lugar del docente en la construcción de este camino.

En nuestro trabajo de capacitación de docentes de Lengua y Literatura, nos encontramos con la necesidad de comenzar el trabajo de planificación analizando, discutiendo y construyendo recorridos de lectura literaria. Apostamos a que la toma de decisiones sobre qué leer, no se agota en la selección de uno o varios textos, es necesario trazar una relación entre estos, mostrar un camino, una ruta de lectura. Pues se trata en primer lugar de recorridos de lectura y no de textos. Pensar una trama de experiencias de lectura que se apoyen en uno o más corpora organizados de manera variada, y que habiliten a los alumnos a establecer relaciones diversas y personales entre los textos, entre estos y el contexto de producción, atravesando épocas, espacios y, también, géneros.

Recorridos de textos y de prácticas: criterios y vinculaciones múltiples

En la situación habitual del docente que se propone renovar sus clases de Literatura suele primar la revisión, el propósito de innovación, en el espacio de la selección de textos. La dinámica puede traducirse en la búsqueda de títulos nuevos que se incorporarán en el programa, en el que pugnarán espacios de poder con los ya existentes: ¿Qué textos se agregarán? ¿Cuáles perderán su lugar en la lista? Estos últimos, ¿Desaparecerán o pasarán a sentarse en el banco de “lecturas complementarias”? Por otro lado, cabe preguntarse también qué valores dan a un título su carácter de perenne, qué condiciones son las que le permiten, en algunos casos, atravesar, aferrados a los programas, generaciones y generaciones de alumnos. Para pensar estas cuestiones se hace necesaria la revisión de conceptos como *canon literario* y, más específicamente, *canon literario escolar*. En una primera instancia, podría decirse que aquellos textos que permanecen a lo largo de los años en los programas son aquellos conocidos bajo la rúbrica de “clásicos”. Un clásico se define por su persistencia a lo largo del tiempo, estabilidad que se determina por la

tensión con los elementos innovadores, a la que subyacen, inevitablemente, decisiones ideológicas. Es decir, que la lista de clásicos no será más que un mapa más o menos acabado de la historia de la literatura, o la historia de la selección de textos que las clases hegemónicas construyeron. El establecimiento del canon, producto de las constantes negociaciones entre (en términos de Noé Jitrik, 1998) la tradición y la marginalidad, se determina desde distintos espacios políticos y culturales (el mercado editorial, la prensa cultural, los espacios académicos, la escuela). De ese modo, suelen leerse en los programas de Literatura los nombres de textos clásicos, pero también de títulos y asociaciones que forman parte del “canon literario escolar”. Es decir, relaciones intertextuales que se proponen desde los programas de manera absoluta y naturalizada: a modo de ejemplo pueden citarse las duplas: *mito del minotauro*- *La casa de Asterión* (Borges); *Antígona* (Sófocles)-*Antígona Velez* (Marechal); *Electra* (Sófocles)- *El reñidero* (De Secco); *Martín Fierro* (Hernández)- *El fin o Biografía de Tadeo Isidoro Cruz* (Borges). Estas relaciones, pertinentes en su concepción, pero con las trabas que imponen las cristalizaciones -del mismo modo que el ceñirse a una lista de clásicos que “sí o sí deben darse”- restan espacio a la intervención del docente a la hora de armar sus propios recorridos, y funcionan como verdaderos *obstáculos epistemológicos* (Gerbaudo; 2011). Estos se definen como aquellos saberes cristalizados que parecen tener valor en esa determinación e impiden revisar las prácticas del aula con libertad. A partir de sus observaciones, Gerbaudo resuelve que todo “obstáculo epistemológico” tiene una base ideológica, y acuña el término de “obstáculo ideológico”, al que define de la siguiente manera: “esta categoría da cuenta de las representaciones que impiden comprender o leer críticamente una situación debido a cristalizaciones de orden ideológico que promueven interpretaciones *a priori*” (Gerbaudo; 2011: 19).

Reconocer estos obstáculos, identificarlos, es el primer paso para sortearlos y proponer nuevas prácticas en el aula de Lengua y Literatura. La propuesta de Gerbaudo será la recuperación del docente como “autor del currículum”, es decir, como agente activo que hace selecciones, propone criterios, toma decisiones.

Otra cuestión a tener en cuenta en el momento del armado del corpus es la sujeción del docente a la oferta editorial, por un lado, y a las posibilidades materiales de obtención de textos, por otro. En este último caso, influyen en la selección no solamente el hecho de que el libro esté en circulación y a un precio accesible para la población estudiantil, sino también los títulos con los que los distintos programas de lectura y organizaciones institucionales proveen las bibliotecas. En el caso de la oferta editorial, muchas veces el docente opta por los textos que forman las colecciones conocidas como “Literatura juvenil”. Las causas de esta elección pueden tener que ver

con la accesibilidad de estos productos: promotores de las editoriales que se acercan a las escuelas; catálogos con imágenes, resúmenes e información sobre los libros que hacen más sencilla la elección; obsequios de ejemplares a los docentes; descuentos por compras colectivas, etcétera. En consonancia con algunas propuestas de libros de texto y programas escolares, estos textos proponen lecturas que, a través de historias de ficción, trabajan en la formación del alumno en valores. La función de la literatura entonces se reduce a cuestiones utilitarias, se recorta a la misión de enseñar, se “escolariza” y al hacerlo abre la distancia con la Literatura de circulación social. Marcela Carranza (2008) subraya que esta intención pedagógica de la literatura pone en juego la construcción que los educadores adultos hacen, desde una posición de superioridad, respecto de los niños, e impide que estos sean escuchados, que sean tomados en cuenta. Habla de estos títulos como “Libros a la carta”, cuya lectura puede ser, además, claramente controlable, en su intención moralizante, por el docente, y en ese sentido, se anula la plurisignificación que caracteriza a la literatura en tanto hecho artístico, así como la libertad del lector de llevar a cabo su propia lectura.

Teniendo en cuenta, entre otras, estas variables, se espera que los docentes puedan ponerlas en juego de modo tal que se constituyan, como se mencionó anteriormente, en verdaderos autores de sus programas. La propuesta de la capacitación es por tanto, el armado por parte de cada docente de sus propios recorridos de lecturas y su incorporación en una secuencia didáctica pensada también para su aula de manera particular.

El énfasis de los Trayectos de contenido de lengua y Literatura en las prácticas de lectura como contenidos de enseñanza nos orientó en la elección de esta tarea como inicio y centro de los primeros encuentros de capacitación. Pues, pensamos que como señala Delia Lerner (1996: 6): “Enfrentamos un gran desafío: construir una nueva versión de la lectura que se ajuste mucho más a la práctica social que intentamos comunicar y permita a nuestros alumnos apropiarse efectivamente de ella.” Leer, escuchar leer, comentar, recomendar obras, seguir autores, géneros, participar en discusiones sobre lo leído, escribir literatura y sobre la literatura son algunas de las prácticas sociales de referencia que se proponen actualizar en el aula. Se trataba de dejar de lado un enfoque academicista de la enseñanza de la literatura para dejar entrar al aula las prácticas literarias que tienden a formar comunidades de lectores fuera de la escuela, en la vida social. Pensamos que, en primer lugar, la selección de las obras tiene que estar atravesada por esta apuesta y por una propuesta didáctica que se centra en el sujeto y la utilización que hace del lenguaje en distintos ámbitos sociales y situaciones.

En este sentido, en el análisis y discusión de los recorridos propuestos por los

docentes y por los capacitadores se prestó especial atención a que no sólo haya una diversidad de textos, sino también una diversidad de prácticas, en las que comienzan a jugar otros criterios que no están presentes cuando la centración está puesta en la lengua, como: los propósitos de la lectura, destinatarios de las interpretaciones, las modalidades de lectura que se asumen, una integración auténtica con las prácticas de escritura y oralidad, la atención a las prácticas del lenguaje de los alumnos, a su historia como lectores, entre otros.

Experiencias de lectura o la lectura literaria como acontecimiento

Si de construir caminos se trata, cabe pensar en la experiencia que supone “andar entre libros”, entendiendo como experiencia la aprehensión de lo singular de un encuentro entre lectores y un texto literario, el punto de partida y fundamento último de cada lectura literaria. Aquel que experimenta esta singularidad, incluirá libros en su mochila, los integrará a cada momento de su vida, leyendo apretujado en el subte, robando horas al sueño, reviviendo o revisando episodios personales involuntariamente a partir de una ficción que lo inquieta. ¿Cómo logra un docente iniciar a sus alumnos en este tipo de experiencia? ¿Cuáles son los modos de leer que permiten a los iniciados empezar a percibirse como lectores, como miembros de una comunidad movilizada por el deseo de leer porque han sido todos “picados por el mismo veneno”? (Larrosa: 2000).

Si de construir caminos se trata, es preciso detenerse a pensar en las condiciones de posibilidad de esa experiencia. La primera decisión, como ya hemos dicho, es el itinerario a seguir. Pero esta decisión va de la mano de la clase de tutor que se ha de ser. Una de las cuestiones a discutir es qué clase de huella imprime en sus alumnos un docente en el que su condición de lector está escindida, separada y en ocasiones, incluso peleada, con su condición de enseñante. ¿Puede acaso transmitir la experiencia de la lectura quien se siente obligado a controlar cada línea que se lee para garantizar la calidad de lo leído y la fidelidad de la interpretación, y que, para cumplir con esta obligación, reniega de la libertad con que ha construido sus propios recorridos como lector, e incluso de sus interpretaciones a contrapelo de lo usualmente dicho? Testimonios de alumnos, incluso lectores, muestran el efecto disuasivo que genera este modo ya cristalizado de leer en la escuela (Petit: 1999). Con más frecuencia de la deseable observamos en las aulas de nivel medio colegas que consideran su deber apegarse al centro lineal de atención señalado por el libro de texto, a las prácticas docentes que ejercieron sus profesores décadas atrás y también a ese conglomerado de conocimientos teóricos sobre la literatura que es de rigor transmitir. Estos modos de guiar suelen generar escenas caracterizadas por la

unidireccionalidad (Rockwell: 1995) y si hay algo que es propio de la lectura literaria es su capacidad para la bifurcación. De lo que estamos hablando es de construir otras escenas de lectura, en las que el docente pueda compartir la responsabilidad sobre lo que se lee y el cómo, con quién o quiénes se lee, y que en este espacio de mayor autonomía por parte de los alumnos, se dé lugar a distintos recorridos, distintas lecturas sobre un mismo subgénero, autor, tema o motivo, entre otro hilo conductor. Siguiendo esta línea, podemos apostar a la construcción de otras escenas de lectura, más dinámicas, más dialógicas. A modo de ejemplo: un aula en la que por momentos los lectores se encuentran y debaten en torno a un mismo texto con un docente abierto a todas las interpretaciones y no solo atento a la que reafirma su visión del mundo y le permitirá dar cierre a la construcción del significado (Bajour: 2009) Esos mismos alumnos en otro momento configuran círculos de lectura nucleados por textos diferentes que en el intercambio se iluminan novedosamente entre sí, en lugar de escuchar la infinita reiteración de lo ya leído. En los encuentros de capacitación se analizó: ¿qué puede pasar, en términos de formar en una práctica, si el docente lleva en parte su biblioteca al aula e invita a los alumnos a explorar sus propios libros y degustar el que a cada uno le resulte más atractivo?; ¿en qué puede afectar al saber literario si dada una serie de lecturas, el profesor comparte la elección del subgénero, autor o tema, sobre el que se quiere profundizar o se desea incursionar?; ¿qué puede ocurrir si el profesor abre el repertorio de lecturas y a las obligatorias y a las abiertas, añade lecturas libres, por las que el alumno puede optar o no?

En suma, podemos preguntarnos qué pasaría si se comparte el espacio de la iniciativa de leer con otros (Lerner: 2002) brindando la posibilidad de actuar con mayor autonomía, no porque se lee solo, sino porque los jóvenes puede asumir la responsabilidad de sus interpretaciones en marco que posibilita un genuino encuentro entre lectores. Si esta posibilidad empleada ya por muchos docentes, se extendiera en el nivel medio, quizá los alumnos se sentirían más motivados a leer; asumirían con mayor compromiso o ganas la construcción de sentido y en virtud de esto, el esfuerzo por comprender y desarrollar conocimientos y estrategias para ello.

La configuración de estas situaciones de lectura requiere también de una revisión del espacio de la evaluación. Lejos estamos de siquiera introducir un tema tan complejo. No obstante, nos parece necesario señalar una vez más la necesidad de un cambio radical del simple examen que, por un lado, toma la lectura en voz alta como modelo de evaluación lectora, y por otro, se centra en controlar la adquisición de los contenidos conceptuales jerarquizados por el docente, hacia formas que contemplan la lectura y la escritura como procesos y, por ende, vinculen los avances de los alumnos con el punto de partida de sus aprendizajes (Solé, 2001).

En esta misma línea, es importante aclarar que un tema central que es objeto de trabajo en las capacitaciones es la relación entre lectura y escritura en la secuencia. No vamos a desarrollar este tema que podría ser objeto de otra comunicación. Solamente nos parece relevante destacar que a lo largo de los encuentros de capacitación hemos ido tramando la construcción de secuencias didácticas que integren prácticas de lectura y escritura. Insistimos en el valor de la escritura desde una concepción distante de aquella que la presenta como mero instrumento puesto a funcionar en el momento de la evaluación de la lectura o como integración (cierre) de una secuencia didáctica. Consideramos, por una parte, a la escritura en tanto posibilidad de transformar, de recrear -y, entonces, resignificar- el conocimiento y las sensaciones, imágenes, percepciones en relación con la lectura. La escritura permitiría, desde esta concepción, reorganizar y potenciar la activación de los referentes públicos y privados que suscita la lectura en cada lector (Rosenblatt, 2002). Por otra, se trabaja en la capacitación para dotar a las secuencias de un contexto que trascienda el aula, a fin de compartir con los alumnos un propósito comunicativo, destinatarios y un ámbito de circulación que den sentido a la producción.

A modo de cierre...

La reflexión y discusión en torno a la construcción de variados recorridos de lecturas (de prácticas y de textos) puede resultar un espacio y una tarea convocante para defender el espacio de capacitación como espacio colectivo de construcción. El diálogo con otros, en la confrontación de elecciones y supuestos, es un modo de lograr tematizar y movilizar los obstáculos, desnaturalizar propuestas, hablar sobre preferencias, miedos (a trabajar de determinada manera, abriendo espacios de intercambio con más autonomía para los jóvenes o con determinados temas o textos). Es también una puerta de entrada para pensar recorridos de lectura y modos de leer a lo largo de la escolaridad, que creen nuevos espacios institucionales de encuentro entre lectores (como cafés literarios, jornadas, festivales, foros y seminarios), en la escuela y más allá de ella.

Referencias bibliográficas

Bombini, Gustavo. (2005) *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires. Lugar Editorial.

Carranza, Marcela. (2006) "La literatura al servicio de los valores, o cómo conjurar el peligro de la literatura", en *Imaginaria* N°181, 24 de mayo de 2006. Disponible en:

<http://www.imaginaria.com.ar/18/1/literatura-y-valores.htm>

Gerbaudo, Analía. (comp.) (2011) "El docente como *autor* del currículum: una reinstalación política y teórica necesaria" en *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones.

Jitrik, Noé. (1998) "Canónica, regulatoria y transgresiva" en: Susana Cella (comp.) *Dominios de la literatura. Acerca del canon*. Buenos Aires. Losada.

Bajour, Cecilia. (2009) "Oír entre líneas, el valor de la escucha en las prácticas de lectura". en *Imaginaria* N° 181, junio de 2009. Disponible en:

<http://www.imaginaria.com.ar/2009/06/oir-entre-lineas-el-valor-de-la-escucha-en-las-practicas-de-lectura/>

Larrosa, Jorge. (2000) "Sobre la lección". En: *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires, Novedades educativas, pp. 138-145.

Lerner, Delia. (1996) "¿Es posible leer en la escuela?" En: *Lectura y Vida*, Año 17, N° 1, pp. 5-24.

Disponible en Internet en:

http://www.oei.es/fomentolectura/es_posible_leer_en_la_escuela_lerner.pdf

Lerner, Delia. (2002) "La autonomía del lector. Un análisis didáctico". En: *Lectura y Vida*, Año 23, N° 3, pp. 6-19.

Petit, Michèle. (1999) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México, Fondo de Cultura Económica.

Rockwell, Elsie. (1997) "En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas". En: Rockwell, Elsie (coord.) *La escuela cotidiana*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 198-222.

Rosenblatt, Louise M. (2002) *La Literatura como exploración*. México, Fondo de Cultura Económica.

Solé, Isabel. (2001) "Evaluar lectura y escritura: algunas características de las prácticas de evaluación innovadoras" en "*Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*", 22, pp. 6-17.
