

Exposiciones a cargo de Mariel Rabasa y María Marcela Ramírez.

Escenas de lectura con libros-álbum en la formación continua

**RELATO DE UNA EXPERIENCIA DE EQUIPOS TÉCNICOS REGIONALES EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES
EL EJE DE ESTA PONENCIA SE SOSTIENE A PARTIR DE PREGUNTARSE QUÉ PODEMOS PENSAR EN RELACIÓN CON LAS NUEVAS ESCENAS DE LECTURA EN TORNO DE LOS LIBROS-ÁLBUM**

Desde el inicio de los Equipos Técnicos Regionales (ETR) trabajamos en las aulas de Formación Docente Continua (FDC) en relación con la lectura. En esta oportunidad focalizamos en la lectura de literatura como eje sostenido con docentes pertenecientes a los diferentes niveles -desde la Educación Inicial hasta la Educación Secundaria.

En estas situaciones de trabajo y experiencias de formación, la lectura se piensa y se ejerce como práctica cultural, social e histórica, instalada en escenas que conllevan continuidades y rupturas respecto de otras prácticas escolares, y además evidencian la intención de formar lectores.

Al iniciar los primeros cursos de FDC, por medio de los ETR (2005) -específicamente aquellos relacionados con la lectura de literatura- los libros-álbum ocupaban, en una mirada retrospectiva, un espacio quizás reducido. Sin embargo, desde los últimos dos años aproximadamente, la mayoría de los docentes manifiestan conocerlos: los han visto y leído -incluso conocen el corpus que se encuentran en las instituciones- pero tal vez unos pocos los han llevado a las aulas con propuestas concretas de trabajo. Hacer circular en los espacios de capacitación los

libros-álbum otorga la oportunidad de avanzar como lectores de este género que se encuentra en permanente evolución y habilita pensar en propuestas que permitan abrir diálogos.

Es necesario diseñar en los espacios de FDC trayectorias lectoras en condiciones tales que preparen a los docentes -en primera instancia- y a los alumnos -posteriormente-, para desarrollarse en sociedades que se van complejizando y que se presentan mucho más plurales -al menos una pluralidad hoy con valor reconocido- en torno de la diversidad de aportes que implica la concurrencia de distintas perspectivas culturales (Terigi, 2010).

La propuesta de considerar escenas de lectura con libros-álbum permite establecer situaciones de doble conceptualización para una posterior puesta en práctica de lo trabajado en las aulas frente a niños y jóvenes, [1] elaborando registros de clases para reflexionar y tematizar sobre esta práctica.[2]

El eje de esta ponencia se sostiene a partir de preguntarnos qué podemos pensar en relación con las nuevas escenas de lectura en torno de los libros-álbum que conllevan continuidades y rupturas y qué podemos hacer para avanzar en la conformación de esas trayectorias lectoras que se visualizan cada vez más complejas.

Los libros-álbum como objetos culturales

Los libros-álbum como producto de nuestra época se constituyen insertos en la posmodernidad: un objeto cultural constituido por un entramado en el que autor, el ilustrador y el editor comparten la creación. Estos libros han propuesto un acercamiento al juego metaliterario y un desarrollo de la experimentalidad, al generar nuevos lectores y múltiples modos de construir sentido; invitan a detenerse y mirar sostenidamente, contrariando de ese modo el ritmo de los tiempos que transitamos, caracterizados por la fluidez y el no retorno.

Este nuevo género elabora formas de representación diferentes, y provoca distintas escenas de lecturas que permiten una aproximación a ésta para comprenderla como una práctica sociohistórica (Cucuzza,

2012); es decir, escena de lectura entendida como “el lugar donde se realiza/materializa la escritura como práctica social de comunicación.” (Cuccuza, 2007).

En particular, las escenas de lectura que tomamos para el análisis se desarrollan en el marco de un proceso de modificación curricular en la provincia de Buenos Aires; concretamente en el área Prácticas del Lenguaje. Para delinear más ajustadamente el contexto en el que estas escenas de lectura se inscriben reconocemos la diversidad cultural y lingüística como un aspecto valorado, [3] como también los saberes previos y los recorridos lectores; por esta razón se aparta fuertemente del ideal homogeneizador que tradicionalmente ha tenido la lectura en la escuela.

Construir sentidos a partir de experiencias de lectura con docentes
He aquí una ruptura que hará reflexionar a los docentes a partir de una situación de doble conceptualización, de manera que el capacitador lee un libro-álbum -por ejemplo Una Caperucita Roja, de Marjolaine Leray o Johanna en el tren, de Kathrin Schärer- tratando de que los docentes guarden la posición del lector adulto, ya que este lugar enriquece las posibilidades de interpretación. Cuando los docentes se concentran en la experiencia que les produce la lectura y olvidan por un momento su propia clase; observan aquello que les llamó la atención, comentan lo que les sucedió al leer y ensayan explicaciones sobre esos efectos. El espacio de intercambio está orientado a construir sentido desde lo que el texto “dice” hasta lo que “muestra” y cómo se manifiesta en tanto objeto material y editorial, con el fin de colaborar para que los docentes elaboren escenas de lecturas propicias para comunicar ciertas prácticas.

La escena de lectura será descrita y caracterizada en función de un protocolo de análisis (Cuccuza, 2012:10) cuyas dimensiones nos permiten considerar los rasgos de los procesos de escolarización de la cultura e interpretar las escenas de lectura en un contexto determinado, en relación con la historia social y cultural, y con el contexto inmediato en el que se inscribe. Los actores que intervienen en ella son docentes

que comparten un ámbito de formación -no obligatorio- agrupados por niveles (Inicial, Primer Ciclo, Segundo Ciclo y Escuela Secundaria) que tienen diferentes recorridos lectores y distintas experiencias de lectura dentro de las aulas. La escena se recorta en las aulas del CIIE [4] y los capacitandos se ubican en mesas de trabajo, en general, en grupos.

Debido a los límites espaciales y temporales que exige la ponencia, centraremos las miradas en dos ejemplos concretos: el libro-álbum y la mesa de libros.

libros_0811_papatengomiedo1.-El libro-álbum

Elegido para Jardín Maternal, sala de dos años, es Papá tengo miedo, de Philippe Geluck, de Editorial Unaluna. Se presenta el libro, se hacen acuerdos con los niños para determinar que luego de la lectura por parte del docente conversarán en torno de este libro-álbum. Registro de clase.

Pensar en generar escenas de lectura en torno del libro-álbum supone la experiencia no solo literaria sino también en el campo de las artes plásticas. Estas escenas se ponen en juego en las salas, y los saberes teóricos que conozca el lector adulto pueden ser transformados en intervenciones que permitan a los niños encontrar otras lecturas posibles; por ejemplo, cuando se plantean referencias a las artes, referencias literarias que pueden ser verbalizadas o bien constitutivas del ambiente para que los niños puedan entablar lazos.

La comunicación del lector para que sea tal, requiere de un espacio y un tiempo. Ese cruce de coordenadas debe ser manipulado con cautela por parte del docente, pero es necesario habilitarlo:

el género invita, más allá de la condición etaria, pues una mirada, un movimiento corporal o un gesto pueden ser retomados por la docente para la situación de intercambio.

Este libro-álbum también permite posarse en la imagen ya que el nivel

de descripción se desplaza desde lo verbal a lo visual. El intercambio oral luego de la lectura de Papá tengo miedo se inicia con la observación de una niña que la docente retoma para reformular y devolver al grupo total con la intención de que todos puedan resolver el interrogante, sin proponer respuestas cerradas ni asintiendo o negando lo expresado por los niños. La docente acompaña sus preguntas con el muestreo de las imágenes, de manera que ellos se detienen en las ilustraciones, miran cuidadosamente, se fijan en los detalles, descubren indicios, es decir, construyen significados.

En ocasiones la docente relee para rectificar o confirmar las diversas apreciaciones de los niños; otras veces necesita de las imágenes para interpretar lo que una niña afirma a partir de la construcción de un neologismo: “está chincheando todo”. Es decir, los niños piensan sobre el lenguaje, construyen saberes y despliegan estrategias, leen haciendo interactuar lo que saben con las restricciones que los textos imponen. En cierto momento muestra una ilustración y los niños realizan anticipaciones sobre lo escrito, las que son confirmadas o no cuando la docente vuelve a leer ese pasaje, de esta manera el maestro pone en correspondencia lo que se cree o se sabe que está escrito con la escritura misma. En otro momento (“¿cómo te diste cuenta de que se apagó la luz?”, “El autor pintó todo oscuro para que nos demos cuenta que le habían apagado la luz”), la docente hace reflexionar a los niños para que encuentren los fundamentos para sus afirmaciones. Es, finalmente, esa docente quien concluye para que los niños descubran nuevas formas de decir y establezcan relaciones que no se encuentran explícitas en el texto.

La intervención docente debe plantear problemas que posibiliten el interjuego entre los saberes de los pequeños y las informaciones que el texto y la situación de intercambio provee.

Así los niños tienen oportunidades para desarrollar anticipaciones cada vez más ajustadas y construir estrategias que confirmen o rechacen esas anticipaciones. En síntesis, durante el espacio de intercambio la docente da lugar a que los niños hagan explícitas sus interpretaciones, las confronten y elaboren otras cada vez más complejas.

caperucita

2.-La mesa de libros

Propuesta para abrir una jornada de capacitación -con docentes del Nivel Secundario- permitió discutir libros que se instalaron dentro de las prácticas de literatura y otros lenguajes artísticos, como lo sugieren los diseños curriculares para la Educación Secundaria. Los libros seleccionados por el capacitador fueron retomados en los subsiguientes encuentros (de acuerdo con la decisión de los docentes que participaban) con la idea de que estos se posicionaran en el lugar de lectores, lo que les permitirá a futuro planificar lecturas e intercambios en sus aulas de clases, ya que vivencian una situación similar a la que generarán con sus alumnos.

A modo de ejemplo mencionaremos los que produjeron más discusión entre los capacitandos durante las escenas de lectura: El pato y la muerte, de Wolf Elbruch; La familia de la Cerda y King Kong, de Anthony Browne, y La Caperucita Roja, de Leicia Gotlibowski . [5] En estas situaciones de doble conceptualización, los espacios de intercambio permitieron observar que, en las escenas de lecturas instaladas, se centraron en el marco de la ruptura de tradiciones de la dimensión paratextual y el lenguaje visual. Respecto al primer planteo se discutieron los siguientes temas: las diversas concepciones de familia, la muerte, la recuperación bíblica, la mirada sobre la sexualidad, entre otros.

Los sentidos de los elementos paratextuales y el lenguaje visual
En segundo lugar, se abrió la discusión sobre la valoración del paratexto en el ámbito literario, menos frecuentemente observado que en el ámbito de estudio y de la ciudadanía; este cobró sentido y se instaló como tema. Finalmente, recuperar la lectura del lenguaje visual acompañando al verbal para la construcción de sentido, devino en sustancial ya que constituyó una tradición olvidada en el nivel. Estas discusiones

permitieron pensar los modos factibles de intervención con los adolescentes y la posibilidad de la labor interdisciplinaria.

Una de las docentes decidió que trabajaría la versión ofrecida por Leticia Gotlibowski de Caperucita Roja, (Eclipse, Buenos Aires, 2006) para lo cual se retomaban desde otro posicionamiento las lecturas docentes. Comenzamos a interrogarnos sobre cómo generar las intervenciones en función de los intercambios, se observó que la obra condensaba los tres aspectos que se habían focalizado y se sumó a esto el planteo relacionado con la planificación.

Esas intervenciones tenían que tener en cuenta las historias de lecturas de los adolescentes que pertenecían a un primer año de la secundaria básica; la profesora estaba leyendo junto a sus alumnos textos de la tradición oral, especialmente se había focalizado en mitos y leyendas que partían del continente americano para acercarse al europeo, por lo tanto esta versión seleccionada le permitía abrir otro camino que retomara pasos ya transitados por los alumnos, seguramente en su escuela primaria. La propuesta de esta obra permitiría revisar un aspecto borrado dentro de la tradición escolar de lecturas de Caperucita, como es la sexualidad y qué lugar ocupaba en esta historia, en relación también con las distintas versiones de los cuentos populares;

por otro lado habilitó pensar intervenciones que dieran cuenta del discurso visual y el modo en que articulaba este con el verbal, para ver cómo era necesario retomar el texto en varias oportunidades, de modo recursivo, con el fin de que los alumnos fueran construyendo sentido en relación al recorte decidido.

Además, leer los apartados paratextuales permitiría revisar un recorte de la historia de Francia, ya que la Caperucita recreada en esta versión remite a un personaje histórico. De allí la necesidad de pensar qué incidencia tuvo el personaje asignado en el contexto mencionado, que habilita la posibilidad de investigar y discutir. Por ello, la focalización en la lectura de estos espacios se tornaba necesaria. En esa misma dimensión, la obra invita a revisar obras de arte que recorrían distintos momentos de la periodización de las mismas, lo cual permite el diálogo entre los

distintos lenguajes artísticos y observar cómo recobra sentido al ser incorporada en la versión mencionada. De este modo, las intervenciones surgen y recobran sentido a partir de la experiencia de lectura de las docentes.

También se instó a pensar la estructura didáctica en la que se inscribiría la escena de lectura con los alumnos, la práctica seleccionada en las que se desarrollaría la escena para las posibles intervenciones, relacionada con la propuesta curricular, el tiempo, la bibliografía empleada para el trabajo en el aula y los criterios de evaluación, entre otros.

El pato y la muerte Estas escenas de lectura, que acontecen en el aula de capacitación en torno de los libros-álbum y que luego se presentarán en concreto en cada nivel con actores determinados, con espacios, tiempos, modos de lectura y soportes materiales concretos, se inscriben en una suerte de continuum de persistencias y rupturas en relación con las prácticas escolares de lectura.

Conclusiones

A través del análisis interpretativo de las escenas de lecturas se produce un acercamiento a la comprensión de la misma como una práctica sociohistórica poniéndose de relieve cómo ella es performativa del acto lector y provoca una reflexión que será resignificada en el momento en que se piense su puesta en práctica en las aulas con los niños y jóvenes. Los conceptos utilizados para este trabajo son pertinentes para comprender prácticas actuales en el ámbito de la enseñanza de la lectura. Así, al realizar una deconstrucción de las escenas de lectura escolares pueden entenderse sus sentidos. Las finalidades cambian: se trata de que los docentes primero, y los alumnos después, resignifiquen el acto de lectura con el propósito de ampliar su competencia cultural y lingüística pensando en una enseñanza que privilegie el saber hacer, es decir, los modos y las estrategias para obtener el saber a través de nuevas escenas de lectura.

Consideramos que la escena de lectura en el aula de Formación Docente

Continua muestra cómo la noción de escena de lectura (Cucuzza, 2012) puede emplearse para (re)pensar las propias prácticas de lectura en las salas/aulas, para ponerlas en perspectivas y entender su profundidad socio-histórica y cultural. En este sentido, las situaciones de doble conceptualización y la tematización sobre la práctica a partir de los registros de clase ponen en el centro de la escena las prácticas de lectura, a fin de comprenderlas cabalmente.

Existen hoy relaciones con los textos que pasan por lecturas colectivas, lecturas que manipulan el texto, reflexionando unos con otros aprovechando los beneficios que tiene en el aprendizaje la colaboración entre pares en el que se desarrollan cronologías de aprendizaje diversas en condiciones de enseñanza simultáneas -a veces elaborada en común- lo que pone en práctica algo que supera la actividad individual de la lectura.

Las escenas de lecturas con libros-álbum dan cuenta de continuidades y rupturas. Continuidad en tanto lectores que leen libros dentro del ámbito de formación y continuidad de la dialogicidad del texto con el propio lector y en su vínculo con otros lectores. Ruptura no solo porque el libro-álbum fractura el lenguaje verbal con la organización sintáctica de la imagen y provoca un quiebre en relación con la literatura tradicional sino que además por su misma conformación como objeto material, estético y como producto editorial (guardas, colofón, tapas, contratapas, etc.), el lector de libros-álbum asume una posición física cuando comparte la lectura frente a un auditorio y genera una escena diferente: se lee con el libro abierto frente a los alumnos teniendo en cuenta cómo la voz se difunde, las pausas al leer deben dar tiempo para generar el diálogo no solo entre la imagen y texto, sino también el tiempo de construcción entre quien lee y quien escucha y ve.

Aclaración: en este enlace se puede ver el Mapa de las Regiones Educativas Bonaerenses.

Referencias Bibliográficas

Bourdieu, P. & Chartier, R., *El sociólogo y el historiador*, Abada Editores, Madrid: 2011.

Cuczza, Héctor Rubén, "Introducción", en Cuczza, Héctor Rubén (dir) y Sprengelburd, Roberta Paula (codir.) *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*, Editoras del Calderón, Buenos Aires, 2012.

Cuczza, Héctor Rubén, *Retórica de la escena de lectura en las carátulas del libro escolar*", en Biblioteca Virtual del Proyecto RELEE, Redes de estudios en Lectura y Escritura. UNNE/UNLu/SPU, 2007, en http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/web_relee/biblio.htm, consultado agosto 2014.

Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE), *Diseño Curricular, Nivel Inicial*, Provincia de Buenos Aires, 2008.

DGCyE, *Diseño Curricular, Nivel Primario*, Provincia de Buenos Aires, 2007.

DGCyE, *Diseño Curricular, Nivel Secundario*, Provincia de Buenos Aires, 2008.

Ong, Walter, *Oralidad y escritura*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 1996.

Terigi, Flavia, "Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares", conferencia presentada en La Pampa en el inicio del ciclo lectivo, febrero 2010. r.