

aten
Seccional Neuquén



Comisión de
Formación
Permanente

Cuadernos
de formación
y debate

Nº 1

El lector: encuentros y desencuentros ¿con el texto o con la escuela?

Diego Genaro



El lector: encuentros y desencuentros ¿con el texto o con la escuela?

Diego Genaro

El autor: Diego Genaro es maestro en la escuela 295 de Neuquén Capital.

« Profe, tenemos un quilombo acá...»
(Agarrándose la cabeza)
Un alumno¹

Es una publicación de la Comisión de Formación Permanente de la Asociación de Trabajadores de la Educación de Neuquén (ATEN), Seccional Neuquén, Perito Moreno 373, Neuquén (Capital).

Setiembre 2005

ISBN en trámite

Nº

Todos sabemos que la lectura ha ido perdiendo terreno frente al avance de los medios masivos de comunicación, somos parte de una sociedad poco lectora y por ende, los alumnos que transitan por las aulas de la escuela primaria tampoco se acercan con mucha frecuencia a los libros. Por eso, en muchas ocasiones los maestros nos encontramos diciendo: “a los chicos no les gusta leer”, “les cuesta”, “no entienden lo que leen”.

En este trabajo quisiera poner en tensión algunas de las afirmaciones que ocupan un ‘lugar común’ en los discursos que circulan en la escuela.

Cuando decimos “los chicos no entienden lo que leen”, ¿ qué estamos diciendo en realidad ?, ¿ qué concepción de lector, de lectura y de texto subyace en esta frase ?

¹De las observaciones realizadas durante la investigación: “Leer en la escuela: la construcción de los sentidos del texto literario en el aula”, llevada a cabo por la Cátedra de Literatura Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue (Cipolletti, 1995/97), con 2 grupos de alumnos de 7º grado de una escuela periférica de la provincia de Neuquén.



Haciendo un poco de historia podemos decir que durante muchos años se trabajó la lengua de una manera descriptiva, se describían palabras (adjetivos, verbos, sustantivos, etc.) u oraciones (sujeto y predicado), desde el supuesto que conociendo el “sistema” se podría leer y escribir mejor. Dice Sánchez Corral al respecto:

“...lingüistas y enseñantes han preferido permanecer en su peculiar ‘torre de marfil’, en ese territorio abstracto de la noción de sistema, [por lo tanto] se construye una didáctica al margen de los hablantes” (1995)

Debido a las críticas que recibiera dicha postura, en los años '70 se produjo una revisión en el plano teórico y más tarde en el didáctico; se comenzaron a tomar unidades significativas más amplias como objetos teóricos y como objetos de enseñanza: los textos.

Pero creo que seguimos cometiendo el mismo error. Preocupados por la tipología textual, lo que hacemos ahora, no es que los chicos describan oraciones o palabras, sino textos (que reconozcan qué es una noticia, una receta, un cuento, etc.), con el supuesto que, conociendo las superestructuras o las tipologías textuales los chicos podrían leer y escribir mejor.

Inclusive muchas de las propuestas ‘innovadoras’ (manuales, bibliografía para el maestro, cursos de capacitación, documentos oficiales, propuestas editoriales, etc), que vienen de la mano de la Reforma Educativa², siguen olvidando al lector como categoría teórica – o lo hacen desde un lugar para mí incorrecto - y por ende al lector

² Reforma nefasta por sus consecuencias político-ideológicas, que no desarrollaré en este trabajo, pero que valdría la pena hacerlo. Cabe aclarar que Neuquén es una de las pocas provincias donde aún no se ha podido aplicar abiertamente la Ley Federal, debido a la resistencia y a las luchas sociales que se han dado en este sentido

"Se lee para aprender datos y reconocer estructuras y se olvida todo lo que gira en el registro del imaginario, de lo no consciente. Se despoja así a la lectura de su característica principal, que es ser una "actividad" cultural. Se la transforma en 'lectura escolar'; ya no es más decodificar, en el mejor de los casos es comprender, construir, interpretar, pero desde un lugar donde se cancelan otros aspectos de la lectura y, sobre todo, la posibilidad de la relectura como fuente de nuevas significaciones."

empírico, por lo tanto “ el espacio del sujeto aún permanece vacío”³.

La lectura (tema que nos interesa en este trabajo) se transformó de una decodificación de los signos a una decodificación de las ideas escritas en los textos.

¿Y dónde quedó ese triste sujeto llamado lector?

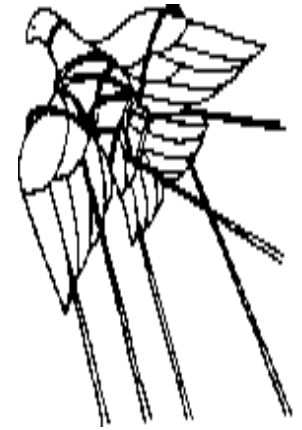
Muchos pedagogos, entre ellos los españoles – que han tenido gran influencia en nuestro país, antes y luego de la reforma -, desde la psicología cognitiva han hecho aportes importantes a la didáctica, ya que a partir de ellos ha aparecido el lector con un papel activo en la lectura. Pero el énfasis puesto en lo cognitivo, priorizando los objetivos – propios o ajenos – al momento de leer, las motivaciones- internas o externas- o el para qué de la lectura, los lleva a concebir a la misma como algo ‘utilitario’ e ‘inmediatista’.

Se lee para aprender datos o reconocer estructuras y se olvida todo lo que gira en el registro del imaginario, de lo no consciente. Se despoja así a la lectura de su característica principal, que es ser una “actividad”⁴ cultural. Se la transforma en ‘lectura escolar’; ya no es más decodificar, en el mejor de los casos es comprender, construir, interpretar, pero desde un lugar donde se cancelan otros aspectos de la lectura y, sobre todo, la posibilidad de la relectura como fuente de nuevas significaciones.

Isabel Solé plantea que, un chico puede leer un texto cuando “su estructura [le] resulta familiar o conocida y [cuando] su léxico, sintaxis y cohesión interna posean un nivel aceptable”, también agrega, “... hay que asegurarse de que los alumnos no los conozcan [a los textos a trabajar]

³ Sánchez Corral, en Literatura infantil y lenguaje Literario, Paidós, Barcelona, 1995.

⁴ Para ampliar este concepto ver Noe Jitrik, Lectura y cultura, Biblioteca del Editor, UNAM, México, 1990.



pues en ese caso no tiene mucho sentido abordarlos como objetos de comprensión y la actividad en sí resulta desmotivadora”⁵

A este planteo de corte netamente cognitivista quisiera contestarle desde teorías de la lectura quizás más cercanas a las literarias, pero cuyos autores nos abren un panorama interesante al momento de abordar la lectura y por ende al lector como objetos teóricos.

Contrariamente a lo planteado por Solé creo que la complejidad en la construcción de los textos, no es un impedimento sino que provoca en el lector un mayor desafío para entrar en él. La posibilidad de producir sentidos al momento de leer un texto, no depende exclusivamente de la etapa evolutiva en la que se encuentre el lector, sino de su experiencia lectora. Si a priori les acercamos a los chicos los textos que alguien – o nosotros, en el mejor de los casos- decide que son adecuados de acuerdo a su edad, les estaremos cercenando su posibilidad de crecimiento como lectores. Es necesario brindarles diversidad de textos, con variados grados de complejidad desde el inicio para que puedan transitar por los intrincados y laberínticos caminos de la cultura.

Por otro lado, por más que lo chicos conozcan los textos, se puede volver a ellos, pues la relectura permite nuevas miradas, nuevos puntos de vista. Esto se debe a que el acto de leer “ *está construido con restos y claves del pasado, con la densidad que este le otorga*”, por eso el proceso de lectura no se agota en el manejo de los códigos lingüísticos y culturales ya que desata múltiples “ *experiencias subjetivas e intersubjetivas que se expresan como un tejido, remitiendo a experiencias transindividuales y de clase que hacen imposible determinar la profundidad y la dispersión de la lectura*”⁶. Por lo tanto no se puede reducir la atribución de sentido a “ *una operación cognitiva que consiste en relacionar expresiones*

⁵ Isabel Solé, en Estrategias para la lectura, GRAO-ICE, Barcelona, 1994.

⁶ R. Barthes, en El susurro del lenguaje, Paidós, Barcelona, 1994.

verbales textualmente organizadas con representaciones internas”⁷

Desde esa dispersión y profundidad que genera la lectura, creo que es necesario **incorporar al sujeto en el signo**, instalar al lector en el interior del texto, como productor de significaciones, y ello requiere un enfoque pragmático del lenguaje. Pensar en un sujeto histórico, concreto, social e individualmente bien determinado, “ *un sujeto que se manifiesta en la lengua como proceso dialéctico, capaz de articular no sólo la estructura del lenguaje, sino también sus componentes de sentido profundo*”⁸

Priorizar los sujetos hablantes no quiere decir olvidar o menospreciar el ‘sistema’ que hace posible la actividad lingüística.

El problema es que, tener en cuenta sólo la noción de ‘sistema’, nos lleva a entender, para el caso específico de la lectura, a los textos como unidades cerradas, unívocas, independientes de los lectores. Pretendemos entonces que los chicos, al momento de leer, descubran ‘eso que el autor nos quiso decir’; más allá que pongan en juego sus conocimientos previos, la lectura sigue siendo decodificar lo escrito.

Y en realidad el texto es un **programa de lectura**, una construcción lingüística que conlleva en su misma trama al lector. ¿Qué quiero decir con esto?, que un texto, por más que quisiera, jamás podría explicar todo acerca de lo que está diciendo, del mundo que está contando-real o imaginario, no importa -, necesariamente deja cosas sobreentendidas, espacios en blanco, dialoga con otros discursos que circulan en la sociedad, remite implícita y a veces explícitamente a otras lecturas que nosotros

“...creo que la complejidad en la construcción de los textos, no es un impedimento sino que provoca en el lector un mayor desafío para entrar en él. La posibilidad de producir sentidos al momento de leer un texto, no depende exclusivamente de la etapa evolutiva en la que se encuentre el lector, sino de su experiencia lectora. Si a priori les acercamos a los chicos los textos que alguien – o nosotros, en el mejor de los casos- decide que son adecuados de acuerdo a su edad, les estaremos cercenando su posibilidad de crecimiento como lectores. Es necesario brindarles diversidad de textos, con variados grados de complejidad desde el inicio para que puedan transitar por los intrincados y laberínticos caminos de la cultura...”

⁷ Garrido (1991) citado por Castellani, en La manifestación de problemas conceptuales en los textos de estudiantes universitarios (Informe de avance de investigación), Universidad del Centro de la Pcia de Bs As.

⁸ Sanchez Corral, ob. cit.



como lectores hecho, tendremos que hacer, o que jamás haremos.

Dice Umberto Eco:

"... todo texto es una máquina perezosa que le pide al lector que le haga parte de su trabajo... alude, y para el resto le pide al lector que colabore rellenando una serie de espacios vacíos... pobre del texto si dijera todo lo que su destinatario debería saber: no acabaría nunca" (1996)

Por lo tanto, si el texto es un **entramado de sentidos** que invita al lector a cooperar con él, la lectura no puede ser mera decodificación de lo que allí dice, sino "**una actualización operativa** (el subrayado es mío), una realización, una construcción que se erige entre un individuo y un texto, pero también de una cultura que opera y ha operado en el individuo y en el texto y que recoge los resultados de la realización"⁹

Esta realización o actividad productiva no es sencilla ni lineal, ya que el acto de leer desencadena un grandioso trabajo interior y los efectos no se revelan de forma inmediata, sino que "*la comprensión activa del discurso (...) puede quedar por un tiempo como una comprensión silenciosa. Tarde o temprano lo comprendido activamente resurgirá*"¹⁰, pues esa comprensión silenciosa "*va anudándose de manera incierta con otras tramas simbólicas*"¹¹ y va tejiendo una red de significaciones, no siempre del todo conscientes, que opera al momento de efectuar nuevas lecturas.

Este **poder diferido** de la lectura, que nos asalta y nos sorprende en momentos que ni siquiera esperamos, es el

⁹ N. Jitrik, ob. cit.

¹⁰ Bajtin, en Estética de la creación verbal, Siglo XXI, México, 1982.

¹¹ Mabel Piccin, "Lectura y escuela: entre las memorias tradicionales y las memorias electrónicas". En García Canclini, N. El consumo cultural en México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México, 1993.

"...si el texto es un entramado de sentidos que invita al lector a cooperar con él, la lectura no puede ser mera decodificación de lo que allí dice, sino "una actualización operativa, una realización, una construcción que se erige entre un individuo y un texto, pero también de una cultura que opera y ha operado en el individuo y en el texto y que recoge los resultados de la realización"

que le permite al lector 'navegar' por ese cúmulo de textos que ha leído, y es la condición que le va a permitir seguir leyendo.

Dice Noe Jitrik al respecto:

"Casi todos giramos y nos angustiamos por la comprensión inmediata y poca importancia le damos a la diferida, uno de cuyos requisitos mínimos sería el de la paciencia.

La inmediata resultaría de una relación unívoca con el texto... de reconocimiento de lo 'fijo', palabras, sintaxis, temas, ideas..., la otra en cambio... se hace cargo de una u otra manera de lo que se 'escapa' de lo fijo, que desearía denominar como la 'significación'..., se produce por misteriosos caminos y procedimientos, implica procedimientos no racionales de acumulación procesal, resulta de una alquimia cuyos resultados no se pueden prever, pero que sin duda se manifiestan.

*Este tipo de comprensión es la que le da sentido a la existencia social, es la que hace que una lectura sirva para **producir** y no tan sólo para **reproducirla** (el subrayado es mío) (1990)*

Si entendemos de esta forma la lectura, y no como la mera decodificación de las ideas de un texto, ¿qué hacer entonces al momento de enseñar a leer?¹²

¹² O. Seppia en "Sentidos y contrasentidos", revista La Mancha N°4, 1997, definió las cuatro características que suelen aparecer en la 'lectura escolar' - que nada tienen que ver con la lectura como actividad cultural-, ellas son: **la fragmentación, la utilidad, la inmediatez y la univocidad**. Cuestionarios, técnicas de subrayado, resúmenes, como están planteados en la escuela, hacen que los chicos armen otro texto o respuestas fragmentadas que simplifican notablemente el texto base, jamás se lo recupera a éste para fundamentar o rebatir posturas, se lee por pedazos, se controla por pedazos, jamás se





Creo que, en primera instancia, hay que **recuperar al sujeto lector** – histórico y social –, lograr que se sienta capaz de decir su propia palabra, de permitirle esa “dispersión” que genera la lectura a partir de ‘involucrarse’ con lo que se está leyendo. Pero al mismo tiempo también **recuperar la materialidad del texto**, o sea su “textualización”¹³, y esto no significa ‘descubrir lo que dice el texto’ o reconocer simplemente su estructura, sino ‘pelearse’ con él, realizar opiniones fundamentadas, volver al mismo buscando marcas lingüísticas¹⁴ que permitan ver si las lecturas tienen mayor o menor grado de aceptabilidad de acuerdo al proyecto de escritura esbozado en el texto¹⁵. En definitiva, estoy diciendo que al momento de leer un texto en particular, el lector empírico **actualiza los sentidos del texto**¹⁶, pues se construye al mismo tiempo – a veces ordenada y la mayoría de las veces desordenadamente – que el sujeto enunciador del texto en el momento fáctico de la recepción.

recupera el sentido global del texto (fragmentación). Estas mismas actividades muestran a la lectura con un fin utilitario: se lee para memorizar datos, para aprender un contenido, o para demostrar lo aprendido (utilidad), por eso se busca la respuesta inmediata y se desprecia la vasta operación discursiva, el entramado significativo que une un texto con todos los textos y con todo lo sabido por el lector (inmediatez). Las preguntas en general son elaboradas con las mismas palabras del texto para que no haya dudas de qué párrafo hay que copiar o dónde está la respuesta, esto previene las distintas interpretaciones, garantiza que los chicos respondan de una sola manera (univocidad).

¹³ Ver Noe Jitrik en obra cit.

¹⁴ Dice N. Jitrik que la lectura “no es sólo conocimiento de lo que podría ser considerado el ‘contenido’ del texto, concepto notoriamente impreciso, sino también del proceso de construcción del texto e incluso de los propios mecanismos o procesos o alcances cognoscitivos”, en ob. cit.

¹⁵ Dice U. Eco: “Los lectores pueden inferir de los textos lo que los textos no dicen explícitamente (y la cooperación interpretativa se basa en este principio), pero no pueden hacer que los textos digan lo contrario de lo que han dicho.”, en Seis paseos por los bosques narrativos, Lumen, Barcelona, 1996.

¹⁶ Quizás para graficar esta idea de lectura como actualización de sentidos resultaría interesante leer “Pierre Menard, autor del Quijote” de J.L. Borges, en Ficciones, Obras Completas, Emecé Editores, Bs As, 1989.

En esta ‘pelea’ entre la lógica textual y los conocimientos, expectativas, deseos, experiencias del lector, se produce la lectura como una **producción de sentidos**¹⁷.

Ahora bien, es cierto que los textos no ficcionales tienen un menor grado de ambigüedad que los ficcionales – y que sus finalidades son distintas –, pero creo que de todas formas se los puede ‘abrir’, explotando los espacios vacíos, propiciando no sólo la lectura ‘inmediata’ de un texto en particular, sino además la **lectura diferida**.

Repensar la lectura de los textos no ficcionales, teniendo en cuenta que el lector – como sujeto social – tiene un papel activo, ya que el texto es una invitación al ‘diálogo’, buscando no sólo una comprensión inmediata, sino propiciando una actitud de comprensión diferida, les permitiría a los chicos comprender un texto informativo o científico “no sólo en lo que comunica, sino también en su secreto”¹⁸. En definitiva constituirse como sujetos lectores inmersos en una cultura.

"Repensar la lectura de los textos no ficcionales, teniendo en cuenta que el lector - como sujeto social- tiene un papel activo, ya que el texto es una invitación al 'diálogo', buscando no sólo una comprensión inmediata, sino propiciando una actitud de comprensión diferida, les permitiría a los chicos comprender un texto informativo o científico "no sólo en lo que comunica, sino también en su secreto". En definitiva constituirse como sujetos lectores inmersos en una cultura."

El trabajo con los chicos

A continuación veremos qué pasó con dos grupos de alumnos de 5° grado, el primero – de ahora en más lo llamaré grupo 1 – venía trabajando desde el año anterior con esta propuesta de recuperar al lector, el otro no – grupo 2 –¹⁹.

¹⁷ Para ampliar este concepto ver Almada y otros, en informe final del proyecto de investigación antes citado.

¹⁸ N. Jitrik, ob. cit.

¹⁹ Alumnos de la escuela N° 295 del barrio Gran Neuquén Sur (este barrio pertenece al sector oeste de la ciudad de Neuquén, uno de los sectores más castigados por las políticas económicas provinciales y nacionales. La mayoría de los padres de los alumnos están desocupados o son asistidos por planes sociales)

El texto que se les entregó, para que lo lean en forma individual y para que produjeran un texto explicando lo que entendían, fue el siguiente:

Encuentran un galeón cargado de oro²⁰

NUEVA YORK (ANSA) – El descubrimiento de un lingote de oro junto a los restos de un galeón español hundido frente a La Florida tres siglos atrás reabrió un nuevo capítulo de una de las más famosas leyendas marinas.

La leyenda es que una colosal fortuna de oro se perdió en el fondo del océano cuando en 1622 un huracán envió a pique a 9 galeones cargados de oro y piedras preciosas que formaban parte de una flota de 28 naves que regresaban a Europa procedentes de América.

La compañía Seahawk, dotada de una de las más sofisticadas tecnologías de búsqueda submarina, considera haber encontrado los restos de uno de estos galeones a 500 metros de profundidad, a 75 millas al sudoeste de Cayo Hueso.

Junto a los restos, un robot submarino de la Seahawk – que puede hacer un mapa del fondo, fotografiar y filmar y recoger objetos pequeños – tomó un lingote de oro marcado con tres “X” y tres puntos.

El resto de la carga, según las imágenes enviadas por el robot, parecería estar en la zona.

Las letras sobre el lingote son las mismas que estaban impresas en el oro encontrado 5 años atrás dentro del Atocha, otro galeón español perteneciente a la flota hundida en 1622.

La carga recuperada del Atocha (joyas, oro y objetos varios) estaba valuada en cerca de 400 millones de dólares.

²⁰ Texto extraído de Bollini-Cortés, *Leer para Escribir*, El Hacedor, Bs As, 1994. En el libro no se explicitaba de que diario había sido extraído ni la fecha, motivo por el cual fue necesario ponerle una fecha para facilitar el trabajo con los chicos (supuse que era de 1992 porque en el libro había otras noticias referidas al tema de ese mismo año)

Este texto fue elegido intencionalmente, pues suponía que les iba a traer dificultades debido a sus características:



- La organización es sumamente compleja, no es cronológica: primero enuncia el hecho que motivó la escritura de la noticia (*descubrimiento del lingote junto a los restos de un galeón en 1992*), luego remite a un pasado lejano (*la leyenda marina producto del hundimiento ocurrido en 1622*), vuelve a la actualidad – de la noticia- (1992), y en los últimos dos párrafos cuenta lo sucedido en un pasado no tan lejano (*5 años atrás – en relación a 1992- o sea 1987*)
- Desarrolla tres sucesos relacionados: descubrimiento del lingote- leyenda marina - la carga del Atocha, que se relacionan con información explícita o implícita.
- Es un texto breve con mucha información aglutinada
- Se emplea un mismo significante (galeón) para dos referentes distintos.
- Hay una contradicción entre la información del título (*encuentran un galeón*) y la del desarrollo de la noticia (*encuentran un lingote*), además del contraste entre aserción (*encuentran*) y modalidad hipotética (*considera haber encontrado... el resto de la carga parecería estar...*)²¹

No realizaré en este trabajo un análisis profundo de los escritos producidos por los dos grupos, simplemente enunciaré a grandes rasgos algunas características vistas:

Los chicos en sus escritos demostraron haber leído fragmentariamente.

- Algunos dentro de esa fragmentación realizaron un intento de globalización de lo que entendieron (con datos textuales y de sus propios conocimientos)

²¹ Para ampliar este análisis ver Bollini-Cortez, ob. cit.

- Otros trabajaron con dos de los tres hechos que plantea la noticia pero sin establecer una relación entre ellos (descubrimiento-leyenda)
- Otros directamente copiaron fragmentos en un intento por 'resumir'(achicar) sin lograr un involucramiento con el texto que les permitiera intentar construir algún sentido (esto sucedió sobre todo con el grupo 2)

Luego de esta etapa se realizó el siguiente trabajo con ambos grupos: se les preguntó qué les había pasado al momento de leer la noticia, qué problemas habían tenido.

El grupo 1 contestó:

" es muy difícil"

" está mezclado, vamos a ordenarlo"

" habla de otro lado (lugar)"

" nombra Nueva York, Florida, ANSA, ¿ dónde quedan?"

" está la información mezclada"

El grupo dos no pudo responder, se quedó paralizado frente a la pregunta.

Es interesante analizar la actitud del lector en ambos casos.

Si un lector no puede preguntarse cosas, ver qué dificultades le presentó un texto, difícilmente realice una lectura productiva (en el sentido de productora de sentidos), no está siendo un lector verdadero, sino que está actuando como lector escolar, que no se involucra con el texto, sino que lee para el maestro.

Dicen Alonso y Becerra Cano:

"El buen lector se hace leyendo porque se da cuenta que el libro le comunica algo que desea saber; pero además, porque leyendo se da cuenta de sus propias dificultades...e intenta superarlas(...)Cuando el lector hace actividades para 'abrir' el texto con el que se enfrenta, puede cooperar en su construcción...y esto es precisamente lo que hace que una persona se convierta en lectora"(1993)



A continuación se les propuso que le hicieran preguntas al texto sobre lo que no entendieron o sobre lo que les trajo dificultades.

El grupo 1 elaboró las siguientes preguntas:

" ¿Dónde quedan Nueva York, Florida, ANSA?"

" En el párrafo 2 dice que un huracán destruyó 9 galeones españoles y abajo (en el párrafo 3) dice considera haber encontrado los restos de uno de estos galeones a 500 metros de profundidad ¿ y todavía no encontraron los otros galeones?"

" ¿ A dónde llevaban la plata?"

"¿ Siguen buscando galeones?"

" ¿ Cómo se forma el huracán?"

"¿ Dónde queda Seahawk? (esta pregunta la hizo un compañero nuevo, que no había trabajado el año anterior con el grupo, la mayoría de los chicos le contestó que era una compañía de búsqueda y no un lugar. De todas formas la incluimos)"

" ¿ Por qué el huracán destruyó los galeones?"

"¿ Por qué se hundieron frente a La Florida?"

" ¿ No había otro transporte para llevar el oro y las piedras preciosas?"

" ¿Cuál fue la primera leyenda" (es una pregunta ambigua que no pudo especificar la alumna que la realizó, algunos alumnos quisieron precisarla refiriéndola a leyenda marina, de todas formas la dejamos así)

" Habla de un lingote, después habla del robot y después sigue hablando del lingote(párrafos 4, 5 y 6) ¿ Por qué?"

" ¿ Por qué el lingote tenía 3 'X' y 3 puntos?"

" ¿ Encontraron nada más que un lingote?"

" ¿ Cómo son los galeones, dónde guardaban el oro?"

" ¿ Por qué nombra Nueva York?"

"¿ Qué hace la empresa con el oro?"

"¿ De qué zona son las imágenes que sacó el robot (párrafo 5)? (esta pregunta la hizo el mismo chico

"Si un lector no puede preguntarse cosas, ver qué dificultades le presentó un texto, difícilmente realice una lectura productiva (en el sentido de productora de sentidos), no está siendo un lector verdadero, sino que está actuando como lector escolar, que no se involucra con el texto, sino que lee para el maestro."

que mencioné arriba, el resto le contestó, igual decidimos dejarla)”

“ ¿ Los 400 millones eran en lingotes o también lingotes y monedas?”

“ ¿ Cómo sabían que en esa zona se habían hundido los galeones?”

“ ¿ Qué es el Atocha?”

“ ¿ Qué es Cayo Hueso?”

El grupo 2 realizó las siguientes preguntas

“¿ Qué es Atocha?”

“¿Qué es Cayo Hueso?”

“ ¿ Qué es Seahawk?”

“ ¿ Qué es huracán?”

“ En el párrafo 4 dice ‘ los restos de uno de estos galeones parecería estar en la zona ¿ en qué zona?’”

“¿ Qué es colosal?”

“ ¿ Qué es a pique?”

“ ¿ Qué es valuada?”

“ ¿ Qué es procedente?”

“Dice el robot puede hacer un mapa del fondo ¿ de qué fondo?”

“ ¿ Qué es lingote?”

“ ¿ Cómo se llama el océano?”

“¿ Qué es impresas?”

Al analizar las preguntas elaboradas por ambos grupos, nos encontramos que el nivel de las mismas es diferente.

En el grupo 1 no sólo aparecen preguntas que tienen que ver con la localización de la información en el texto o con saber el significado de palabras, sino que apuntan al sentido, a tener más elementos para entrar al texto. Verdaderas dudas que llevan a abrir el texto o a entender cómo está armado.

En cambio el grupo 2, salvo dos preguntas que aluden a la autorreferencia, el resto son preguntas para saber el significado de palabras sueltas, que si bien es importante

conocer, en nada aportan por sí solas para construir el sentido global. Creo que aquí aparece la marca de la escolarización y la concepción que la escuela tiene con respecto a formar lectores.



Aquí se detuvo el trabajo con el grupo 2 porque evidentemente no era momento para seguir insistiendo con esta noticia. Lo dejé confiando en lo que dice Pennac paciencia “ *las categorías críticas no se han afinado todavía... pero eso vendrá...[por ahora sólo] dejémoslo leer*”²².

En cambio con el grupo 1 se pudo profundizar el trabajo, leyendo otros materiales que buscaron los alumnos y que yo les presenté (diccionarios, libros de barcos o que explicaban cómo se formaban los huracanes, libros de robots, otras noticias que hablaban de hundimientos y búsquedas de barcos, mapas, etc.)

Se diferenciaron las preguntas que apuntaban a buscar información en el texto de fácil localización, las que remitían a datos contextuales o históricos, las que generaban nuevas dudas que no podrían ser respondidas con este texto, las que planteaban problemas con relación a la organización textual o al conocimiento de la superestructura de la noticia. Se discutió sobre las contradicciones entre el título y el cuerpo de la misma, la utilización del lenguaje (aserción y modalidad hipotética), la no-cronología del relato, etc.

Luego de todo este trabajo tuvieron que releer sus primeros escritos – algunos el propio, otros un texto ajeno- para realizar una crítica del mismo.

Algunos – debido a que no tenían el suyo - criticaron este texto escrito por un compañero:

²² Daniel Pennac, Como una novela, Norma, Colombia, 1996.

“ENCUENTRAN UN GALEÓN HUNDIDO CARGADO DE ORO A 75 MILLAS DE NUEVA YORK. EL GALEÓN ERA ESPAÑOL, ESTABA HUNDIDO HACE TRES SIGLOS, ES LA MAYOR CANTIDAD DE ORO ENCONTRADO, UN HURACÁN ENVIÓ A PIQUE A NUEVE GALEONES”

Uriel analizó lo siguiente:

“No se hundió a 75 millas de Nueva York, se hundió a 75 millas de Cayo Hueso.

El texto está mal armado en esa parte que dice ‘ un huracán envió a pique a 9 galeones’, tendría que ir a lo primero y no a lo último porque sino queda mal armada”

Mariana escribió:

“ No se hundió a 75 millas de Nueva York, se hundió a 75 millas al sudoeste de Cayo Hueso.

En ninguna parte dice encontraron un galeón, la empresa dice que **CONSIDERA** haber encontrado restos de un galeón. Está mezclado”

Gonzalo puso:

“ Errores:

1. Encuentran un galeón hundido cargado de oro
2. A 75 millas de Nueva York
3. Es la mayor cantidad de oro encontrado

Encuentran restos de un galeón y un lingote A 75 millas al sudoeste de Cayo Hueso ¿ Es la mayor cantidad de oro encontrado?, No porque más antes se habían encontrado otros barcos llenos de oro. En esta se encontraron restos y un lingote”

El primer texto de Valeria fue el siguiente:

“EN NUEVA YORK DESCUBRIERON UN PEDAZO DE ORO JUNTO A LOS RESTOS DE UN BARCO ESPAÑOL, HICIERON UNA LEYENDA: CON UNA CANTIDAD DE ORO, SE PERDIÓ EN EL FONDO DEL OCÉANO CUANDO EN 1622 UN HURACÁN DESTRUYÓ 9 GALEONES ESPAÑOLES CARGADOS DE ORO Y PIEDRAS PRECIOSAS Y FORMABAN PARTE DE UNA FLOTA DE 28 NAVES, QUE REGRESABAN A EUROPA.”

Su análisis posterior fue el siguiente:

“ Está mal organizado porque: en Nueva York no se descubrió, sino que la noticia es de Nueva York. Se descubrieron frente a La Florida.

Además yo mezclé la información al explicar el párrafo 1 y 2 nada más.”

El primer texto de Vicki fue:

“EN NUEVA YORK SE ENCONTRÓ UN BARCO LLENO DE ORO, ESE ORO SE UTILIZÓ PARA HACER UNA LEYENDA²³ DE MARINEROS, PERO DE ELLA SOBRÓ ORO.

UN DÍA SE FORMÓ UN HURACÁN EN EL OCÉANO DERROTANDO A 9 BARCOS, LA LEYENDA Y EL ORO.

LA COMPAÑÍA DE INVESTIGACIÓN DE MARINOS SEAHAWK CONSTRUYERON UN ROBOT, LO MANDARON AL FONDO DEL OCÉANO TRAYENDO EL ORO, LA LEYENDA Y LOS BARCOS.”

En su análisis puso lo siguiente:

“ yo puse que encontraron un barco lleno de oro y ese oro



se lo utilizó para hacer una leyenda de marineros,, pero de ahí sobró oro. Que el huracán voló la leyenda y el oro y el robot sacó la leyenda y el oro que sobró. En eso me equivoqué.”

En mayor o menor medida los chicos hicieron una crítica acertada. La relectura luego de un trabajo más amplio que la lectura de un texto en particular les permitió volver al texto con otra mirada.

Luego de hacer la crítica, el trabajo inmediato fue, reescribir el texto en orden cronológico usando datos nuevos que habían aprendido si lo creían necesario.

Algunos trabajos fueron los siguientes:

La leyenda

La leyenda es que una colosal fortuna de oro se perdió en el fondo del océano cuando en 1622 un huracán envió a pique a 9 galeones españoles cargados de oro y piedras preciosas que formaban parte de una flota de 28 naves que regresaban a Europa procedentes de América.

En 1987 la compañía Treasure, dirigida por Mel Fisher encontró 2 galeones pertenecientes a la flota, sus nombres eran Nuestra Señora de Atocha y Santa Margarita.

La carga del Atocha eran joyas, oro y objetos varios, estaba valuada en cerca de 400 millones de dólares.

En 1992, la compañía Seahawk, dotada de una de las más sofisticadas tecnologías de búsqueda submarina, considera haber encontrado restos de otro galeón español junto a un lingote de oro, al frente de La Florida, a 75 millas al sudoeste de Cayo Hueso y 500 metros de profundidad. Las letras del lingote son las mismas de la carga recuperada del oro del Atocha.

Vicki



La leyenda marina

Esta leyenda es de una colosal fortuna de oro perdida en el fondo del océano en 1622, cuando un huracán envió a pique a 9 galeones de 28 naves que regresaban a Europa procedentes de América.

En 1987 encontraron en el Atocha, un galeón español, la carga que llevaba (joyas, piedras preciosas, oro) y está valuada en cerca de 400 millones de dólares.

En 1992 la compañía Seahawk considera haber encontrado restos de un galeón español a 500 metros de profundidad a 75 millas al sudoeste de Cayo Hueso.

La empresa Seahawk mandó un robot submarino, que puede filmar, fotografiar, hacer mapas del fondo del océano y recoger objetos pequeños. Tomó un lingote (con 3x y 3 .) que pertenecía a la flota de 28 naves.

Por las imágenes que filmó el robot, parecería estar en la zona de Cayo Hueso.

Mariana

En 1622 se hundieron 9 galeones

En 1622 se hundieron 9 galeones por un huracán, pasaron 3 siglos y en el año 1987 encuentran el Atocha cargado de oro y a su hermana Margarita. En el año 1992 encuentran, por un robot submarino, restos de un galeón y un lingote.

Gonzalo

"En mayor o menor medida los chicos hicieron una crítica acertada. La relectura luego de un trabajo más amplio que la lectura de un texto en particular les permitió volver al texto con otra mirada."

Atrapados por un huracán

En el año 1622 se encontraban 28 galeones navegando, a 9 de ellos los agarró un huracán y los hizo caer a pique. En el año 1992 la compañía Seahawk considera haber encontrado restos de un galeón junto con un lingote de oro que tenía 3x y 3 puntos. Pero en 1987 se había encontrado un galeón cargado con oro, el oro tenía 3x y 3 puntos, igual a la que tenía el lingote de oro.

Uriel

La reescritura de los trabajos es interesante, si bien los últimos dos necesitan un trabajo mayor aún.

Como síntesis de lo que he desarrollado, reitero lo que dije al comienzo del trabajo: creo que es necesario **recuperar al lector**, no sólo individual, sino también colectivo – mucho más fecundos fueron los trabajos individuales merced a toda la discusión grupal que se fue realizando -. Es preciso que se involucre y se ‘pelee’ con el texto, con lo que dice y con lo que calla y también con las opiniones propias y de sus compañeros.

En definitiva que los chicos entiendan que no están leyendo para la escuela solamente, sino para constituirse como **lectores** (tiempo después de realizado este trabajo Valeria dijo: “el otro día vi en la tele que hablaban de Florida y que habían encontrado un jarrón,, yo pensé – y le contaba a mi tía – que era de 1622).

Es necesario que nosotros, en tanto formadores, repensemos el concepto de lectura, pues pareciera que “pasado el período de ‘alfabetización’ – momento en el que se supone



que los alumnos ya se han ‘ apropiado del código’- la enseñanza de la lectura parece desaparecer”²⁴ de la escuela.

Es necesario tomar la lectura como objeto de enseñanza, para lo cual "ha de tenerse en cuenta no sólo el texto en sí, sino también y en igual medida, los actos que llevan consigo enfrentarse a dicho texto”.²⁵

BIBLIOGRAFÍA:

ALMADA, SEPPIA, DUARTE. Leer en la escuela; La construcción de los sentidos.
ETCHEMAITE, GENARO. Del texto literario en el aula, Proyecto de investigación, Informe Final, Cipolletti, Facultad de Ciencias de la Educación, U.N.C., 1997.
ALONSO-BECERRA CANO: Los niños investigadores y la obra documental, Aique, Bs As, 1993.
BAJTIN: Estética de la creación verbal, Siglo XXI, México. 1982.
BARTHES, R: El susurro del lenguaje. Paidós, Barcelona, 1994.
BOLLINI, R.-CORTÉS, M: Leer para Escribir, El Hacedor, Bs As, 1994
BORGES, J. L.: “Pierre Menard, autor del Quijote”. En Ficciones, Obras Completas, Emecé Editores, Bs As, 1989
CASTELLANI-BRANCA: La manifestación de los problemas conceptuales en los textos de estudiantes universitarios (Informe de avance de investigación), Univ. del Centro de la Pcia de Bs As.
ECO, U.: Seis paseos por los bosques narrativos, Lumen, Barcelona, 1996.
HOLT, J.: El fracaso de la escuela. 1967.
JITRIK, N.: Lectura y cultura, Biblioteca del Editor, UNAM, México, 1990
PENNAC, D.: Como una novela. Norma, 1993
PICCINI, A. M.: “ Lectura y escuela: entre las memorias tradicionales y las memorias electrónicas”. En García Canclini, N. El consumo cultural en México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México, 1993.
SEPPIA, O.: Sentidos y contrasentidos, en Revista La Mancha No.4, Buenos Aires, 1997.
SANCHEZ CORRAL, L: Literatura infantil y lenguaje literario. Paidós Barcelona, 1995.
SOLE, I: Estrategias de lectura, GRAO-ICE, Barcelona, 1994.

"...creo que es necesario recuperar al lector, no sólo individual, sino también colectivo – mucho más fecundos fueron los trabajos individuales merced a toda la discusión grupal que se fue realizando -. Es preciso que se involucre y se ‘pelee’ con el texto, con lo que dice y con lo que calla y también con las opiniones propias y de sus compañeros."

²⁴ O. Seppia, obra cit.

²⁵ W. Iser, citado por Almada y otros, en el informe antes mencionado

LA ESCUELA Y LA CALLE, NUESTROS LUGARES DE LUCHA



Hace pocos meses, en marzo de 2005, decíamos: *"Los trabajadores de la educación de ATEN Capital nos disponemos a recuperar una vieja herramienta de lucha: la formación político-sindical y pedagógica. Creemos que tenemos que recuperar el espacio escolar como un lugar de construcción de nuevos valores, ideas, identidades. Otro espacio, en fin, de lucha. Un lugar donde*

debatir cómo y qué enseñamos a nuestros alumnos; y en el que las ideas socialmente imperantes sean sometidas a la revisión y la crítica, buscando construir una cultura contrahegemónica. Una cultura opuesta a los valores mercantilistas, al individualismo y el "sálvese quien pueda" como estrategia de supervivencia. Una cultura asentada en la solidaridad, la cooperación y los anhelos de una sociedad más igualitaria, libre y solidaria. Buscando aportar a estos objetivos, la seccional Capital ha creado la Comisión de Formación Permanente, formada por un grupo de compañeros que ya había comenzado a trabajar con anterioridad en el tema (...)

La comisión se propone organizar cursos de formación político-sindical y pedagógica, rompiendo con la lógica mercantilista que, tanto cultural como económicamente, ha imperado hasta el presente."

Hoy, nos proponemos dar un paso más en el mismo sentido, aportando producciones que ayuden a repensar nuestra visión del mundo, y como parte de ella, de los contenidos que enseñamos y cómo lo hacemos.

Por eso presentamos el primer número de los *"Cuadernos de formación y debate"*, inicio de lo que esperamos sea una larga serie de publicaciones que consoliden la idea de que el espacio escolar, tanto como la calle, es un espacio de lucha cultural, pedagógica, social y política.

*Comisión de Formación Permanente
ATEN Capital
Setiembre 2005*