

noviembre
2001

año 2 - número 4
República Argentina

ISSN 15159871

el monitor

de la educación



Experiencias y propuestas

Integración de jóvenes
con hipoacusia

Documentar
la enseñanza

Entrevista

Teresa Colomer:
La lectura de ficción
enseña a leer

Contenidos clave

Las transformaciones
de los materiales

El resumen

Tema central

El espacio de la escuela

Opinan Mariela Maorí, Patricia Ángel,
Silvia Candegabe, Gabriela Augustowsky
y Evelia Gabin, entre otros

Revista del Ministerio de Educación de la Nación

Presidente de la Nación
Dr. Fernando de la Rúa

Ministro de Educación
Lic. Andrés Delich

**Subsecretario de Educación
Básica**
Lic. Gustavo Iaies

El monitor de la educación
año 2 - n° 4 / noviembre 2001
República Argentina
Revista del Ministerio
de Educación de la Nación
Pizzurno 935 - C1020ACA
Ciudad de Buenos Aires
elmonitor@me.gov.ar
www.elmonitor.me.gov.ar

Ilustración de tapa
Jorgelina Díaz
Escuela N° 2, D.E. N° 16, 3° A, año 2000.

SEB Publicaciones
Coordinadora
Lic. Marcela Castro

Editoras
Prof. Mónica Carozzi
María Cecilia Antúnez

Diseñadoras
Guadalupe Nava
Eugenia Katz

Impresión
AGR - Artes Gráficas Rioplatenses
Corrales 1393
Ciudad de Buenos Aires

Las notas firmadas expresan ideas y
opiniones que son responsabilidad de
los firmantes, y que no representan
necesariamente las ideas y las opinio-
nes de *El monitor de la educación*.

ISSN 15159671

ENTREVISTA A TERESA COLOMER

La lectura de ficción enseña a leer

POR MARCELA CASTRO

PARA ESTA INVESTIGADORA CATALANA, QUE HA ESTUDIADO LA INCIDENCIA DE LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES LECTORAS, LA EDUCACIÓN LITERARIA ES FUNDAMENTAL PARA LA FORMACIÓN DE LECTORES COMPETENTES, Y LA EXPERIENCIA DE LEER ES UNA ESPECIE DE DERECHO QUE HAY QUE PROPORCIONAR A TODOS.



TERESA COLOMER

es doctora en Ciencias de la Educación y licenciada en Filología románica hispánica y Filología catalana. Actualmente, dirige el doctorado de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad Autónoma de Barcelona, donde es profesora. En 1990, obtuvo el premio de pedagogía "Rosa Sensat" por su obra (en colaboración con Anna Camps) *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Además, ha coordinado y publicado diversas obras sobre la enseñanza de la lectura y la literatura, entre ellas, *La formación del lector literario*, en la que se analizan los diversos enfoques que distintas disciplinas han desarrollado acerca de literatura infantil y juvenil, y las características de esa literatura en la actualidad.

¿Cuál es el origen de la distinción que dio título al libro *Enseñar a leer, enseñar a comprender*?

Las investigaciones sobre lectura desarrolladas entre los años 50 y 70 nos ofrecieron una descripción del acto de lectura y de los procesos mentales implicados en la comprensión de los textos. A partir de esos estudios, se empezó a investigar si la escuela enseñaba realmente a leer. La conclusión fue que básicamente se *evaluaba* qué habían comprendido los alumnos (por ejemplo, mediante preguntas de comprensión posteriores a la lectura) sin enseñarles cómo operar sobre los textos. El título de ese libro quería insistir en la idea de que "enseñar a leer" no es enseñar a descifrar, sino enseñar a comprender lo que se lee. Por lo tanto, es un aprendizaje que no se limita al aprendizaje del código escrito en los primeros cursos escolares, sino algo que implica a todas las etapas educativas y a todas las materias.

Se dice habitualmente que, puestos a elegir, los chicos no leen. ¿Habría que "obligar" a la lectura?

Sí. Hay que proporcionar a todos los niños y las niñas la experiencia de leer. Y eso a menudo no es espontáneo, no más que su interés por aprender a dar volteretas en el área de gimnasia o a entonar una melodía en la de música. Siempre hay una tensión entre la dificultad y el interés de cualquier actividad, y obligar (en el sentido de "hay que hacer esto") es uno de los métodos que los adultos utilizamos para enseñar. Los niños lo saben y es una de las expectativas que consideran normales en el contexto escolar.

Y no. Obligar es un instrumento, pero no es el único, ni siquiera el principal. Evidentemente, es mejor "seducir" que obligar. Cuanto más compartida y socializada es la lectura en un aula, menos hay que recurrir a la prescripción. Por otra parte, pueden negociarse los límites: "Hay que leer un libro de la biblioteca, pero el que se quiera"; "Se puede devolver sin haberlo terminado, pero se tienen que haber leído tantas páginas"; "Tienes que leer un rato cada noche, pero lo haremos juntos"; "Tú lees tres líneas seguidas y yo te leo las tres siguientes".

La escuela, ¿puede garantizar en alumnos y alumnas el desarrollo lector y el gusto por la lectura?

Los estudios sobre hábitos de lectura muestran una relación evidente entre nivel de escolarización y lectura. Sin embargo, también nos dicen que la afición a la lectura tiene mucho que ver con el contexto familiar y la socialización a lo

largo de la infancia y adolescencia, así que no parece que la escuela pueda "garantizar" la afición a la lectura en solitario. Por supuesto, su labor será más rentable si, por ejemplo, se asocia con la de las familias y los bibliotecarios. Pero aunque sea el único instrumento, puede hacer mucho, mucho más de lo que a veces hace. A menudo no se dispone de buenas bibliotecas de aula, no todos los docentes están formados como "profesores de lectura" (que hayan leído, por ejemplo, muchas obras de las que pueden ofrecerse a los alumnos, desde cuentos infantiles hasta novelas juveniles clásicas, desde literatura actual hasta obras canónicas que no sean las que ellos mismos estudiaron) y no se incorporan a las rutinas escolares muchas actividades que dan buen resultado. Todo el mundo parece admitir que dedicar tiempo a leer en el aula o en la biblioteca, compartir las lecturas y leer o narrar en voz alta son "cosas que están bien"; pero las escuelas que llevan a cabo esas prácticas no son mayoría, especialmente en los últimos cursos.

Para generar el hábito de la lectura, ¿qué responsabilidades corresponderían a los diferentes actores de la educación?

La lectura es un reto para toda la sociedad. Nos jugamos mucho en ello, pero también hay que ser conscientes de que ninguna sociedad hasta ahora había puesto el listón tan alto en la necesidad de formación de sus ciudadanos. Por eso se necesita la acción de todos, desde la promoción y la creación de infraestructuras por parte del Estado hasta la implicación de las familias o la comunidad. En lo que respecta a la capacidad de leer textos no literarios y de saber cuándo y cómo usarlos, es evidente que implica a los docentes de todas las disciplinas. Precisamente, intentando comprender los enunciados de los problemas matemáticos o las instrucciones de un experimento de química, o bien buscando información para un trabajo sobre ciencias sociales, los alumnos enfrentan la lectura de textos informativos o prescriptivos en "situación real", es decir, con un sentido evidente para su esfuerzo. Todos los docentes deberían saber el tipo de dificultades "lingüísticas" que ello implica y cómo ayudar a los alumnos a entender los textos que les ofrecen. Sus alumnos progresarían más y ellos se sentirían más gratificados y menos impotentes que cuando solo pueden quejarse al profesor de Lengua.

Enseñar a leer libros, ¿es enseñar a leer literatura?

Aprender a leer literatura supone leer muchos libros. La explicitación de las reglas, de las convenciones que rigen la obra literaria, permite leer libros más

complejos o de una manera más compleja, más rica e inteligente. La educación literaria circula por una vía de dos carriles: sentirse implicado en la lectura de los libros y aprender cómo funciona la literatura. No se puede circular si falla cualquiera de los dos lados. En cambio, tradicionalmente existe un divorcio entre la atención en la etapa primaria al uso de la lectura (en parte porque no sabe muy bien qué debe enseñar sobre literatura) y la preocupación en la secundaria (o en los últimos cursos obligatorios) por la enseñanza de las convenciones y los saberes contextuales; esto convierte a la literatura en un saber meramente escolar para la mayoría de los adolescentes. Por otra parte, es necesario abordar otros tipos de textos, enseñar a leer y a usar otros tipos de libros. Pero muchas habilidades de lectura (la velocidad, la inferencia, el autocontrol de la comprensión, etc.) se desarrollan sobre todo en la lectura de ficción. Simplemente, porque es la única lectura en la que los niños y las niñas estarán dispuestos a invertir las horas necesarias para su desarrollo. Pensemos en algo como el vocabulario. A partir de cierto nivel, se adquiere básicamente mediante la lectura. La investigación nos dice que la adquisición de léxico entre los 10 y los 14 años puede variar entre las 700 y las 8.000 palabras anuales según la experiencia de lectura. No hay duda de que la capacidad de entender un número tan distinto de palabras va a revertir en la posibilidad de entender cualquier tipo de libro.

¿Qué implica diferenciar "enseñanza de la literatura" y "educación literaria"?

Al hablar de "enseñanza", ponemos énfasis en la acción del docente y, en cierto modo, aludimos a la concepción tradicional de "traspaso de saberes". Al hablar de "educación", focalizamos en la formación de capacidades y nos referimos a todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje. En ese sentido publiqué un artículo, creo que al final de los ochenta, con el título "De la enseñanza de la literatura a la educación literaria". Aunque pueden utilizarse como sinónimos, al empezar a pensar en la renovación de las prácticas escolares, "educación literaria" pareció una mejor denominación para explicitar el sentido del cambio que se propugnaba en los objetivos escolares. Un cambio que lleva a fijarse en la formación de lectores competentes para abordar los textos y no en la posesión de conocimientos (sobre los autores, sobre la valoración que ha merecido históricamente la obra, etc.) como un valor en sí mismo. Se pueden "enseñar" conocimientos, pero solo se pueden "formar" o "educar" lectores.

¿Con qué criterios se pueden seleccionar los textos literarios?

Esa es una pregunta muy amplia, porque seleccionamos textos con intenciones muy distintas. Los criterios para seleccionar libros para la biblioteca, es decir, libros para la lectura extensiva, son diferentes de los criterios para seleccionar textos que queremos utilizar en el aula. La biblioteca es el lugar de los libros, sobre todo infantiles y juveniles, de calidad, al alcance de los alumnos y adecuados a sus diversas capacidades e intereses, libros que sostendrán a lo largo de su infancia y su adolescencia la idea de que leer vale la pena. En el aula, usamos una gama más amplia de textos porque se incluyen también textos que no están al alcance de la lectura autónoma. No es lo mismo seleccionar para leer o narrar en voz alta que para las actividades de análisis y de escritura. Por ejemplo, se puede elegir la *Odisea* como narración oral por capítulos semanales, ya que los niños no van a leerla por sí mismos y, en cambio, así van a conocerla y disfrutarla. Por el contrario, no vamos a leer o analizar *Harry Potter* en el aula porque ese libro ya funciona como lectura en solitario. Y si emprendemos un proyecto de escritura de algún tipo de género, algunos textos (tal vez los más prototípicos o los que muestren un abanico de posibilidades) serán analizados y otros, los más asequibles a las capacidades e intereses de los alumnos, circularán durante ese tiempo por el aula como incitación a la lectura. Hay que reflexionar, explicitar y barajar todos estos tipos de criterios en la escuela para obtener el entorno de experiencias literarias en el que queremos que los niños y las niñas vivan y progresen.

En La *formación del lector literario* se afirma que en la literatura infantil actual ha variado la representación del mundo pero persisten estereotipos de género. Esto no parece motivo suficiente para dejar de leer buenos textos, pero, ¿cómo transitar la existencia de contenidos sexistas en la literatura?

Efectivamente, la representación sexista en libros de calidad me sorprendió porque se hallaba por debajo de los logros sociales; por ejemplo, en el caso de las pocas "madres" que trabajaban o en el protagonismo adulto, que era casi siempre masculino. En realidad, se reflejaban las dudas sociales sobre los modelos femeninos positivos. No se sabe qué modelo femenino adulto ofrecer y solo se reprobaba el tradicional. En el mismo sentido, las niñas eran tratadas "como niños", :eran siempre activas y valientes y se evitaba la debilidad o la situación de "amiguitas" porque se querían soslayar los clichés femeninos. El resultado era una especie de "niños de segunda clase" ya que la mayoría

aparecía en un segundo plano. La inclusión de valores positivos en los libros infantiles es un problema difícil porque, si se incluyen deliberadamente, la obra puede convertirse en un panfleto que los niños perciben como algo ajeno a la realidad; pero, si simplemente se refleja lo que ocurre, no "educan" para el avance. La tensión entre calidad literaria y valores es un campo muy debatido que incluso llevó, durante una época, a rechazar los cuentos populares por violentos o sexistas. Pero, efectivamente, si los libros son buenos literariamente, su crítica ideológica no lleva a la censura, sino a colocarlos al lado de otras propuestas ideológicas y a "armar" al lector por medio de actividades de reconocimiento y argumentación posteriores a la lectura. No es un trabajo distinto al de enseñarle a interpretar todos los mensajes que recibe (mediante la publicidad, los periódicos, la televisión, los discursos o las opiniones de su entorno). Leer críticamente no tiene solo el significado negativo de "desenmascarar", sino el positivo de valorar de modo más inteligible, es decir, más inteligente, los discursos humanos sobre la realidad. Es lo que intenta hacer la escuela, ¿no?

¿Qué lugar deberían ocupar las teorías literarias en la formación de los docentes y en la enseñanza de la literatura? ¿Habría momentos o etapas preferibles para trabajar con ellas?

Los docentes tienen que estar tan preparados como sea posible con respecto a la situación de la ciencia en sus áreas. Otra cosa es la relación entre los avances disciplinares y la selección de los conocimientos escolares. Creo que en la década de los setenta aprendimos que no es posible el pasaje directo, después del desastre de las aplicaciones estructurales, generativas o semióticas en el área de Lengua. También he visto manuales escolares que enseñan a los alumnos cómo funciona el acto lector y qué procesos mentales implica o las fases de escritura. No tiene ningún sentido. La didáctica debe considerar qué instrumentos, de los ofrecidos por la teoría, resultan más rentables para ayudar a la escuela en su objetivo final de formar "lectores conscientes". El problema es que el sistema educativo siempre tiende a la reproducción y la tentación es enseñar lo que se sabe, sin darse el trabajo de reconvertirlo en lo que puede ser útil y necesario para lo que se desea conseguir.

Se ha dicho que la escuela es un lugar donde se puede aprender que un libro no solo se lee, sino que también "se habla". ¿Cómo enseñar a hablar sobre los libros?

Esa es una parte esencial de la educación literaria. Los niños y las niñas saben muy pronto que los libros tienen "título", que cuento y poema son dos cosas distintas y que en los cuentos hay "personajes". Algún día sabrán de la "intriga" o de la "parodia". Explicitar las cosas da instrumentos para enjuiciarlas, entenderlas, expresarlas, compartirlas con los demás, acceder a sus interpretaciones. Si no se puede hablar sobre las lecturas, la interpretación no progresa porque nos hallamos ante un aprendizaje social y afectivo. Los libros hacen una parte del trabajo y "se aprende a leer, leyendo". Pero si se habla sobre lo leído se aprende más, más rápidamente y hay más oportunidades de que lo hagan "todos" los niños y las niñas. También los adultos interpretamos de forma más compleja nuestras lecturas si las contrastamos con los demás. Por eso leemos críticas literarias o formamos tertulias y clubes de lectores. En estos momentos está en auge la investigación sobre las mejores formas de hablar sobre los libros con niños y niñas. Formas que impidan que el docente monopolice la interpretación sin permitir el ejercicio del razonamiento o que ayuden a poner en circulación el metalenguaje literario, por ejemplo. En ese sentido, las experiencias de los docentes y de los padres y las madres que comparten la lectura de cuentos con sus hijos son también una muy buena brújula para saber cómo hablar sobre los libros. Hay una experiencia social acumulada sobre la forma de mirar y leer juntos los cuentos, de disfrutar conjuntamente las canciones y juegos del folclore oral, etcétera. El análisis de lo que está funcionando en esas situaciones permite obtener muchas conclusiones útiles para la escuela.