



“Profe, ni Ana quiere leer su libro”: las consecuencias de los eslóganes sobre la lectura

Priscila Unrein*

“El análisis de las políticas educativas y de las políticas de implantación de diversas reformas nos afirmó la idea de que el sistema supone una escuela que es y no es, pero que, en su concreción, verdaderamente no es”. –

Ezpeleta, Justa y Rockwell, Elsie. *La escuela: relato de un proceso de construcción teórica*.

En este artículo se analiza la cuestión de la lectura en clase, especialmente, las consecuencias de las expectativas causadas por los discursos dominantes sobre la “enseñanza” de la lectura en una escuela secundaria privada en Berazategui. Se parte de la observación hecha a dos clases de prácticas de lenguaje, en las cuales se pudo identificar los grandes eslóganes de la lectura insertos en las estrategias de enseñanza de la docente y en la respuesta del alumnado hacia ellas. El trabajo consta de cuatro partes: en la primera se expondrán los dos discursos pedagógicos a tratar, el placer de la lectura y la comprensión lectora; en la segunda se problematizan dichos discursos tomando la perspectiva de Ezpeleta y Rockwell para el análisis de la situación escolar, es decir, “mirando desde abajo”, lo cual llevará a un contraste entre la expectativa y la realidad; en la tercera se ofrecen posibles motivos generales por los cuales los alumnos no participaban en la clase y, por último, se dispondrán bases para un posible “anti-eslogan”.

Dos discursos vacíos: el placer de la lectura y la comprensión lectora

Entre los años setenta y los 2000 se han discutido, sugerido, e implantado grandes discursos sobre la lectura a partir de las preocupaciones por su “enseñabilidad” junto a la posibilidad de una didáctica orientada a la literatura. Con el reconocimiento de ésta última, se pueden destacar tres perspectivas dominantes: las prácticas de lenguaje, que se fundamentan en postulados de la psicogénesis, una didáctica “sociocultural” que retoma a críticos y teóricos literarios, sobre todo franceses (del estructuralismo, del posestructuralismo y de estudios sobre la lectura y los lectores), y un textualismo

* Priscila Unrein es estudiante de Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata.

priiiunrey@gmail.com

cognitivo que, a diferencia del primero (que piensa la práctica docente con la idea de ‘ambiente’) y del segundo (que tiene en cuenta la cuestión social y política), en líneas generales sentencia que se deben conocer diferentes tipos de textos. De aquí nacen fundamentalmente dos prerrogativas, no tan opuestas entre sí: por un lado, la que dice que se deben formar ciudadanos competentes en la lectura y la escritura, es decir, que sean capaces tanto de comprender el sentido literal de distintos textos, como de producirlos adecuadamente para su fin comunicativo y, por el otro, la que dice que se debe estimular el placer de leer, sobre todo, literatura, porque dicha actividad no solo vuelve culta a las personas, sino que mejora sus vidas en general.

Mariano Dubin hace una síntesis de varios lugares comunes que podemos identificar en discursos prestigiosos avalando tales nociones, y que forman una trama escolar totalmente idealista cuando se afirma que “[...] el ‘buen lector’ como objetivo de la enseñanza es ‘el ciudadano de la cultura escrita’ que [...] se entiende como el lector de literatura. En este sentido, la escuela debe ser transformada del mismo modo que los docentes y los alumnos; la primera debe generar los ‘ámbitos’ y las ‘condiciones didácticas’; los docentes deben ser ‘lectores intérpretes’ para los niños y éstos deben ingresar a ‘mundos posibles’ y a ‘la cultura escrita’ para convertirse en ‘ciudadanos’” (Dubin, 2019, p. 44). Se puede percibir en estas ideas un aspecto civilizatorio-romántico muy occidental el cual presupone que hay una cultura que es legítima y una forma de acceder a ella: teniendo habilidades lectoescriturarias. Por lo tanto, quienes no saben leer, no son lectores, no tienen cultura, no pertenecen a la civilización, incluso podemos encontrar afirmaciones que ligan directamente la lectoescritura con la autonomía del sujeto.

Sin embargo, la jerarquización social no termina ahí, puesto que también estos discursos apuntan al objetivo de formar un lector específico -aunque en absoluto concreto-. Siguiendo a Matías Perla, a este lector se le atribuyen distinciones ontológicas, del tipo “inteligente”, “voluntario”, “crítico”, “autónomo”, para normalizar y, por tanto, legitimar a aquel que lee bajo un propósito claro -ya sea con el fin de informarse o con el de experimentar placer-, que reconoce *el* sentido del texto -siendo éste único y descifrable- y que mantiene la objetividad -es decir, basándose en cuestiones formales y estéticas sin que tenga lugar el cuerpo o las emociones-.

Estos discursos son en toda regla eslóganes porque implican simplificaciones de un estado de la cuestión que no logran explicar nada, aunque se apoyan en los enfoques dominantes mencionados. Sucede que éstos responden a grupos de especialistas de actuación múltiple -“en la universidad pública y privada, en Institutos de Formación Docente, en organismos internacionales, como en distintas agencias del Estado

Nacional o jurisdiccionales” (Dubin, 2019, p. 36)-, mas no son docentes. Tienen el objetivo de persuadir acerca de una solución para un problema cuyo origen es ignorado, puesto que en realidad responden a otros intereses: Perla evidencia que detrás de la idea de formar “lectores competentes”, por ejemplo, “intervienen organismos internacionales, los estados desplazan su centro de gravedad, participan las empresas, fundaciones, organizaciones no gubernamentales” (Perla, 2020, p. 405). Nada que no sea local, ni dicho por actores directos, ni hecho admitiendo desde el inicio la no-neutralidad, resulta de fiar en los discursos dominantes sobre la enseñanza y el aprendizaje, puesto que no está pensado de forma concreta, sino a partir de una abstracción basada en perspectivas simplificadoras que no perciben la complejidad de todo lo que implica la escuela.

A continuación, veremos que el discurso sobre el placer de la lectura y el de la comprensión lectora están influenciando las estrategias pedagógicas de un cotidiano escolar concreto, pero que cuentan con efectos muy distintos a los ideales.

Expectativa versus heterogeneidad

En este apartado me remito al material disponible en el Anexo, que consiste en dos observaciones de clases registradas por escrito en primera persona a partir de una metodología etnográfica. En el Instituto Jesús de Nazareth de Berazategui, el grupo de primer año de turno mañana tenía Prácticas del Lenguaje a las 07:45 con la docente de siempre. A fines de no hacer innecesariamente largo este trabajo, quiero destacar el “Día 2”, puesto que allí se presentó una lectura oral de *El diario de Ana Frank*. Lo que pude observar es que en ella primaron dos estrategias pedagógicas: la elección de dicho libro por recomendación de unas alumnas y la recuperación constante del hilo conductor de la historia por parte de la docente. Deduje que la primera seguía una lógica comparativa: si un grupo de alumnas sentía placer por determinado texto, probablemente sus pares también lo experimentaría. Mientras que la segunda aparentaba tener el objetivo de mantener viva en todo momento la comprensión del sentido literal del texto, para evitar que los alumnos se dispersen en cuestiones impertinentes a la lectura escolar. La primera presupone un gusto legítimo, compartido, ideal para determinado grupo etario; la segunda presupone un sentido único del texto y una competencia lectora todavía en construcción. Ahora bien, resulta pertinente remitirnos a Ezpeleta y Rockwell, quienes afirman que “[las categorías del sistema] se desprenden de una visión de la sociedad que analiza desde el poder”, siendo aquella una “mirada desde arriba” y una “penetración parcial de la realidad” (Ezpeleta y Rockwell, 1983, p. 1), por lo cual confiar en los eslóganes solo podría llevarnos a decepciones y estancamientos.

Lo que sucedió es que cuando la docente propuso continuar con la lectura del texto, algunos protestaron, y al momento de pedir voluntarios ni siquiera una de las alumnas que le habían recomendado el libro quiso leer, dando lugar al comentario chistoso que titula este trabajo: “Profe, ni Ana quiere leer su libro”. La cuestión de los voluntarios fue rápidamente resuelta, pero ya otra alarma se activó: al momento de la lectura, los estudiantes casi no comentaban la lectura, sino que era la docente quien recuperaba los eventos acontecidos en la historia, llevando la lectura hacia la literalidad. Además, al terminar la clase me pareció que el texto había sido leído solamente como ejercicio de lectura, quizás para dar a conocer sus textualidades (el texto contiene un poco de epístola, un poco de diario y un poco de archivo histórico), ejercicio que compartían con el grupo de turno tarde, quienes habían logrado avanzar más en la lectura (comentario que la docente utilizó para incentivar a sus alumnos). Por esto mismo, a su vez, es que no se sigue la idea, bajo ningún término, de que el desarrollo de la clase fuese arbitrario, aunque sí motivo de discusión. Aquí también seguimos a Ezpeleta y Rockwell cuando las autoras afirman que lo documentado es parcial y tiene un efecto ocultador de lo real. No es posible en dos clases conocer en profundidad este cotidiano escolar, por lo cual no podemos darle cierre (definitivo) a muchas preguntas que generaba, pero sí se puede trabajar sobre lo observado.

Las expectativas que generan los eslóganes sobre la lectura encuentran su *decepción aliviante* en la heterogeneidad de la clase: “hizo preguntas que fueron respondiendo de a poco, por ejemplo, qué prohibiciones tenían los judíos, a lo que uno de ellos respondió que si se pasaban del toque de queda ‘¡le daban nashe!’, produciendo risas, ante lo cual la profesora pidió que tomaran el tema con respeto.[1] Cuando contó que los padres de Ana Frank le quitaban importancia a las notas que tenía en el colegio, un alumno preguntó ‘¿y cómo pasaba entonces?’, pero la profesora siguió recuperando contexto” (Anexo). Los comentarios hechos por los alumnos dan cuenta de su seguimiento de la lectura, aunque uno de ellos sea articulado con un lenguaje no-escolar y el otro, en primera instancia, se fije en un detalle “minúsculo” de la historia de Frank. Cabe mencionar también que, pese a las protestas iniciales a la hora de lectura, todos mantuvieron un silencio respetuoso mientras leía el voluntario, debido a que se trata de una “práctica cultural realizada en un espacio intersubjetivo, conformado históricamente, en el cual los lectores comparten dispositivos, comportamientos, actitudes y significados culturales en torno al acto de leer” (Rockwell, 2005, p. 14). Es decir, si bien no se desarrollaba la lectura en clase como se hubiese esperado, ocurría, y en tanto práctica social ya es significativa.

Mas no podemos pasar por alto el hecho de que había un vacío sustancioso en la lectura, principalmente por un desaprovechamiento de los comentarios hechos por los alumnos, los cuales si se hubiesen

retomado quizás podrían haber provocado otros tantos que hagan la clase más dinámica para todos. Ezpeleta y Rockwell sostienen que “la heterogeneidad y particularidad de lo cotidiano exigen otras dimensiones ordenadoras; imponen con fuerza el reconocimiento de sujetos que incorporan y objetivan a su manera, prácticas y saberes de los cuales se apropiaron en diferentes momentos y contextos de vida” (Ezpeleta y Rockwell, 1983, p. 12). Las respuestas formuladas eran inesperadas, pero eran respuestas, y como tal creer en su pertinencia y no desmerecerlas podría ser el principio de una clase enriquecedora, puesto que se partiría “desde abajo”.

Por supuesto que de ello no se culpa ni a la escuela, ni mucho menos a los docentes, los cuales suelen cargar con el señalamiento de formar a los alumnos de manera incorrecta, como si la manera correcta existiese o fuese aplicable en todos los contextos. Más bien pretendemos insistir en la idea de que los eslóganes han provocado que se siga una linealidad prestigiosa y una jerarquía de sentidos que puede estancar el aprendizaje de los alumnos. A continuación, veremos esta idea con la pregunta disparadora: ¿no querían leer o no querían participar?

La participación en clase y los barrotes de los discursos

Como generalidad, en las clases observadas podemos notar que las participaciones han sido muy dispares. Por un lado, había un grupo grande de alumnos que durante la mayor parte de la clase estaban en silencio y quietos -“me percaté de que varios alumnos no solo se quedaban prácticamente inmóviles en sus asientos, sino que ni siquiera charlaban con sus compañeros de banco, solamente esperaban expectantes a continuar con la clase” (Anexo)- o que preferían esperar hasta el final de la clase cuando solo quedaba la docente en el salón guardando sus cosas para preguntarle algo (ya sea alguna duda de un trabajo o si quería comprar rifas para un sorteo), o directamente se negaban a hacer la lectura oral. Por otro lado, sin embargo, había algunos alumnos cuyas participaciones resultaban particulares (o *cotidianas*) debido a la actitud con la que las hacían, que contrastaba bastante con el resto del salón. A continuación, cito dos fragmentos en los que un alumno participa en días distintos:

- A. “El alumno que me había ofrecido la silla era el más inquieto de todos; sin embargo, era uno de los que más participaba en la clase: incluso se ofreció a explicar frente al pizarrón los recursos expositivos, a modo de parodia del docente”.
- B. “Uno lee una de las respuestas, y su compañero de banco (el de la silla) dijo ‘un desastre’, logrando la risa general; luego la profesora comentó que a su respuesta le faltaba algo, preguntó al resto si sabían qué era, el mismo alumno dijo ‘uno que sepa’, y todos volvieron a reír”.

Este alumno, como había comentado la profesora, era uno de los que había recibido un acta, [2] aquellos que “podría reconocer con facilidad en el recreo”, pero también era quien lograba hacer reír a todo el grupo con sus chistes y parodias. Mas no es el único que participó, porque -además de los que leyeron tras el pedido de la profesora- como cité en el apartado anterior hubo dos comentarios hechos por otro alumno sobre la lectura de *El diario de Ana Frank* que no eran particularmente esperables por el humor que contenían. En resumen, la participación voluntaria era escasa y, de haberla, tenía generalmente el propósito de generar risas en el grupo.

Sin embargo, la lectura en clase es un tipo de participación especial puesto que tiene su propia complejidad. La lectura oral implica alzar la voz para ser escuchado por todo el salón, saber “leer de corrido” para evitar ponerse nervioso y ser blanco de risas, puesto que también conlleva tener un público amplio dependiente de dicha lectura. Todavía es más complejo: el miedo a equivocarse y ser juzgado por no saber leer tiene relación con los eslóganes, porque se presupone que quien no tiene dicha habilidad o no puede comprender el sentido del texto es un “iletrado”. Al respecto, Dubin enfatiza que “no existe la literatura por fuera de una construcción institucional” (Dubin, 2019, p. 92) para recordar que no hay definiciones inmanentes de ella, sino que siempre responde a perspectivas particulares que no pueden representar a toda la sociedad; por tanto, es sensato que los alumnos sientan un gran distanciamiento de la materia cuando deben leer textos que no identifican, con sentidos legitimados que no otorgan por su cuenta y que, además, aquellos alumnos que logran aportar un sentido diferente al texto terminan siendo desprestigiados.

Con base en todo lo dicho, encuentro dos motivos por los cuales los alumnos no solían participar en clase, ni Ana quería leer su libro. En primer lugar, por inhibición. Como se anticipaba, “en el contexto escolar, la manera de leer suele ser distinta, ya que a menudo se centra la atención en la corrección y la reproducción literal del texto, más que en el sentido” (Rockwell, 2005, p. 18), lo cual desde el principio entorpece la participación debido a que no da lugar a las ideas diversas que cada alumno puede aportar desde su concepción de mundo. Seguimos a Rockwell cuando advierte que “las maneras de leer en el aula no siempre propician la inclusión del niño lector en el mundo de la escritura. A menudo acentúan la distancia entre lo escrito y su propia experiencia vital” (p. 29) y, vale agregar, puede provocar la marginación de su participación. Por otra parte, los eslóganes no manifiestan sus influencias nada más en el proceder de la lectura, sino que también se percibe en el humor, véase el caso B: no juzgamos la intencionalidad de las bromas, sino la concepción de trasfondo, la cual es que hay un saber único y prestigioso, y la posibilidad

de que produzca otras inhibiciones, ya que el humor del salón en general no será juzgado negativamente por los pares.

Y hablando de humor, pensemos en la respuesta “¡le daban nashel!” y la reacción de la docente: Sawaya dice que la escuela enseña las habilidades de lectura y escritura “por medio de estrategias y prácticas definidas por las relaciones de poder que [...] establecieron las prácticas de lectura, sus formas de apropiación y producción textual consideradas como legítimas y únicas que tienden a imponerse a costa de otras menospreciadas” (Sawaya, 2010, p. 37). En contra de las teorías del déficit cultural, la autora se percata de que ciertas participaciones son condenadas porque no se adecúan a las formas prestigiosas escolares de expresión, y la expresión siempre es pertinente a la lectura hecha por el que expresa. Por ello, advierte que, si son controladas las formas de expresión, no hay lugar para articular sentidos diferentes; lo mismo sucede con la lectura de textos escritos, que “pasó a exigir, vía escolarización, una actitud de comprender por comprender y no de comprender para actuar” (p. 38).

Una de las estrategias que acompañan este mecanismo estático de lectura es cierta elección de un corpus de textos. Porque -en segundo lugar- los alumnos a veces no participan por desinterés (debe entenderse por ‘desinterés’ la falta de pertinencia hallada) hacia el texto que la escuela selecciona como literario. El problema, nuevamente, se encuentra en lo que la institución considera como literatura, y para la escuela generalmente *la* literatura “se trata de un aprendizaje de ese mundo exterior sobre el que se elaboran conceptos y representaciones siempre objetivas [...]. Un mundo exterior constituido materialmente por los libros de la literatura y simbólicamente por la cultura definida como *otra distinta a la del alumno*” [cursivas añadidas] (Dubin, 2019, p. 72). Siguiendo al autor, podemos afirmar que, cuando se siguen los eslóganes sobre la lectura, es inevitable que el alumno sienta un distanciamiento hacia todo lo que implica leer, puesto que ya se presupone que los textos pertenecen a una cultura que le es ajena.

¿Lo son realmente? Lo son en el momento en que los sentidos sugeridos por los alumnos son despreciados o cuando se enfatiza una única lectura reprimiendo la posibilidad de otras. Sin embargo, también lo son en esas lecturas que implican comparaciones con otros textos o consumos culturales no pertenecientes al canon literario escolar y que durante la clase no son tomados en cuenta. Aquí resulta importante recordar que “distintas perspectivas harían una selección distinta de los textos a considerar como literatura” (Dubin, 2019, p. 91), por lo cual no debemos caer en la idea de que solo habría una literatura o una forma de “enseñar literatura”; ser consciente de la diversidad, como siempre, es el primer paso.

Un anti-eslogan

En este último apartado se otorgan argumentos para zanjar de una vez los eslóganes sobre la lectura. Con tal fin, será necesario tener en cuenta una serie de *afirmaciones*, en el sentido más literal del término, puesto que los discursos dominantes nada más nos han dado abstracciones sin base sustentable.

En primer lugar, Rockwell afirma que los textos no determinan la manera de relacionarse con lo escrito “ya que la lectura ocurre en contextos preexistentes, donde las prácticas y creencias usuales le otorgan un valor específico” (Rockwell, 2005, p. 27). Por lo tanto, no hay tal cosa como *el* sentido *en* el libro, sino que los sentidos son otorgados por sujetos que pertenecen a contextos diferentes. Suponer que dicha diversidad responde a atrasos cognitivos o déficit de cultura, implica una legitimación no-neutral sobre ciertas lecturas, una legitimación que, en lugar de incluir, distancia y marginaliza. Al respecto, Sawaya advierte que “los problemas no serían, por lo tanto, problemas de aprendizaje, sino dificultades generadas por las propias relaciones escolares. Las formas de comunicación, la existencia de preconceptos lingüísticos por parte de la sociedad y de la escuela; las prácticas y metodologías empleadas y sus consecuencias sobre la enseñanza estarían impidiendo la manifestación y el uso de las capacidades que tienen todos los niños” (Sawaya, 2010, p. 34).

Esto nos lleva a la segunda afirmación: todo lector se apropia del texto con sus propias tácticas de lectura, es decir, que toda lectura está sustentada por mundos *personales* (en el sentido de que las lecturas son concebidas por personas concretas y no por objetos), siendo imposible la semejanza total entre lecturas. Pensemos por un momento en la respuesta “¡le daban nashel!” que ofreció un alumno a la pregunta sobre qué le sucedían a los judíos si se pasaban el toque de queda: basándonos en el significado de este neologismo, no podríamos decir que no le dio un sentido pertinente al hecho. Sin embargo, al tratarse de una forma de expresión no (tan) conocida por la institución, no es prestigiosa, y por tanto no es considerada correcta.

Ahora bien, si toda persona sabe otorgar sentido y los sentidos corresponden a sus concepciones de mundo, volviendo muy diversas las lecturas, ¿qué puede enseñar la materia de prácticas del lenguaje y literatura? Para la última afirmación, Carolina Cuesta arroja luz sobre esta cuestión considerando que “referir a los mensajes del autor, clasificar ‘bien’ los textos en géneros o determinar correctamente una secuencia narrativa, entre otros, son los saberes enseñados que permiten dominar los riesgos que supone el hecho de que no haya una univocidad en el sentido ni conservación de lo estético” (Cuesta, 2013, p. 104). Reformulando, si bien se debe hablar de lecturas en plural, no podemos caer en la idea de una multiplicidad infinita de lecturas, y los saberes escolares deben sugerir un apoyo en esta cuestión. Para

ejercer tal equilibrio, la autora se suma a la idea de que la literatura moviliza sentidos analógicos con otros discursos (siendo la literatura un discurso más): al reconocer la variabilidad de modos en que se realiza lo literario, ya sea en la disciplina escolar como en otros espacios sociales, se habilita la inclusión que los eslóganes sobre la lectura impiden.

Conclusión

Los discursos dominantes sobre la literatura y la lectura se instalaron con el reconocimiento de esta didáctica, y desde entonces resulta una misión imposible terminar con su vigencia, principalmente porque los eslóganes en sí mismos no habilitan discusiones al tratarse de simplificaciones y mediadores de intereses. Sin embargo, cuando se observa una clase, se evidencia el carácter ideal de tales discursos, por lo que allí siempre habrá un lugar desde el cual continuar discutiendo y sugiriendo nuevas maneras de enseñar.

Las distintas formas en que los alumnos participaron (o no) en clase han servido como disparador para identificar los eslóganes en las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la escuela observada. Nos preguntamos por qué Ana no quería leer el libro que ella misma recomendó a la docente, y hemos concluido que estas son consecuencias de discursos ya omnipresentes y, por tanto, difíciles de evitar. Pero apostando por su posibilidad, se enumeraron una serie de bases con las cuales superar aquellas nociones abstractas; dichas bases parten de la idea de que no hay tal cosa como *el* sentido *en* el texto, ni *el* lector *competente*, sino lecturas en plural, lectores de diversos contextos, lecturas no-neutrales.

Notas

[1] *Nashe* viene de *nazi*; es un neologismo utilizado por streamers y sus comunidades de seguidores. El mismo califica algo como épico o increíble (acepción parafraseada que parte de las significaciones mencionadas para “nashe” en diccionarioargentino.com).

[2] El acta se firma por mal comportamiento. Después de tres firmas o “tres actas”, el alumno puede ser suspendido por un tiempo definido por la institución, y posteriormente queda con un antecedente negativo en su legajo.

Bibliografía

Cuesta, Carolina (2013). “La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad”. *Revista Literatura: teoría, historia, crítica*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Volumen 15, Número 2, pp. 95-117.

Dubin, Mariano (2019). “Parte 1. Perspectivas dominantes en la enseñanza de la literatura y la formación de lectores: hacia una reformulación disciplinar desde el cotidiano escolar”. *Enseñanza de la literatura, formación de lectores y discursos educacionales: el problema de las culturas populares en el cotidiano escolar*. Memoria Académica, FaHCE-UNLP, pp. 17-86.

Dubin, Mariano (2019). “Parte II. La concepción eurocéntrica, de clase y civilizatoria en las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores”. *Enseñanza de la literatura, formación de lectores y discursos educacionales: el problema de las culturas populares en el cotidiano escolar*. Memoria Académica, FaHCE-UNLP pp. 87-115.

Ezpeleta, Justa y Rockwell, Elsie (1983). *La escuela: relato de un proceso de construcción teórica*. México, Publicaciones del Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.

Perla, Matías (2020). “Formar ciudadanos lectores ‘competentes’: concepciones de lectura en las políticas curriculares de la región”. *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. FaHCE-UNLP, Año 11, Números 20-21, pp. 398-414.

Rockwell, Elsie (2005). “La lectura como práctica cultural: concepto para el estudio de los libros escolares”. Lulú Coquette. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires, El Hacedor-Jorge Baudino Editores, Año 3, Nro. 3, pp. 12-31.

Sawaya, Sandra M. (2010). “Procesos psicopedagógicos, lectura, escritura y las instituciones escolares”. *Cuadernos del CEDE III. Debates sobre las relaciones entre las Didácticas Específicas y la producción de materiales curriculares*. Buenos Aires, UNSAM EDITA, pp. 29-43.

Anexo

Observación de dos clases de Prácticas de Lenguaje

Escuela observada: Instituto Jesús de Nazareth de Berazategui, calle 128 entre 15 y 16 n° 1546.

Día 1

Entré al salón de 1ro A cuando todos ya estaban terminando de acomodarse en sus sillas, muchos aún somnolientos puesto que eran las 7:45 de la mañana. Había alrededor de 30 alumnos, más de la mitad eran varones. Uno de ellos me ofreció una silla que le sobraba en su banco, y me ubiqué al fondo del salón. Antes de empezar la clase, la profesora les avisó que yo los iba a observar, por lo que debían comportarse bien; entonces, el mismo alumno que me dio la silla solicitó en voz alta que me presente.

La profesora procedió a recuperar el tema que ya habían empezado a ver en la clase anterior, que era Texto expositivo. Les sugirió como trabajo evaluativo hacer grupos para armar carteles con textos expositivos sobre música. Pero en cuanto empezó a notar que había inconvenientes en la comprensión de la consigna, pidió que lean la definición que les había dado de texto expositivo, y luego recaudó lo que cada uno entendía de ella. Sin embargo, cuando lo entendieron, algunos se quejaron porque no querían hablar de música, y la profesora argumentó que es un tema que todos conocen, mas no dejaron de insistir hasta que no se hizo una votación en la que la mayoría eligió hablar de ese tema. La profesora continuó explicando cómo debería llevarse a cabo el trabajo. Una alumna alzó la mano brevemente, pero cuando se le cedió la palabra, fingió que no tenía nada para decir. La profesora decidió no insistir y continuar resolviendo dudas del resto.

Luego pidió que sacaran ("ahora sí") la carpeta porque iba a copiar en el pizarrón. Mientras escribía tipos de recursos de texto expositivo y sus definiciones todos copiaron calmadamente. Sin embargo, noté que algún que otro alumno se levantaba de su silla, ya sea para pedirle algo al compañero o para mostrarle algo de su celular. Uno de los que se levantó se fue a pedir algo a la otra punta del salón, y tras pensarlo dos veces el grupo le regaló una hoja; cuando estaba volviendo a su banco, le sacó una lapicera de la cartuchera a una alumna que estaba de espaldas y se la llevó, lo cual el alumno que me cedió la silla también lo notó y se lo dijo. Entonces la profesora se percató de que algo estaba pasando, y le preguntó directamente al alumno de la lapicera si aquella era realmente suya, él decía que sí, los demás decían lo contrario, a lo que la profesora respondió ofreciéndole su propia lapicera si necesitaba una; ante ello, el alumno reconoció la verdad. Luego la profesora revisó mesa por mesa si los alumnos copiaron. Les pidió que sacaran el cuaderno de comunicaciones para que no se olviden de traer para la semana que viene información sobre música, y tras un reproche general copiaron lo que les dictó. Antes de empezar a

explicar lo que escribió en el pizarrón, la profesora les reprochó el que se hayan comportado mal con el suplente cuando ella estaba enferma (en un día tuvo que firmar cuatro actas), y dice que si le hicieran eso a ella “los mataba”. Adivinó a quiénes les pusieron las actas, y me preguntó directamente quiénes podría reconocer con facilidad en el recreo. El que me había dado la silla (quien también obtuvo un acta), dijo “yo, porque soy el más lindo”. Entonces me percaté de que varios alumnos no solo se quedaban prácticamente inmóviles en sus asientos, sino que ni siquiera charlaban con sus compañeros de banco, solamente esperaban expectantes a continuar con la clase.

La profesora pasó a pedir que lean las definiciones que dio de recursos expositivos (definición, ejemplo, reformulación, clasificación) y que le explicaran a ella qué entendieron. El alumno que me había ofrecido la silla era el más inquieto de todos; sin embargo, era uno de los que más participaba en la clase: incluso se ofreció a explicar frente al pizarrón los recursos expositivos, a modo de parodia del docente. Luego la profesora ejemplificó (pensando en el trabajo sobre música) con el género trap, y mencionó al cantante Duki como ejemplo. Entonces todos se rieron, y el alumno de la lapicera interrumpió a la profesora con murmuraciones de otros cantantes argentinos, haciendo reír a los que tenía alrededor; la profesora, exasperada ya, se detuvo a mirarlo directamente por unos segundos silenciosos. Luego les dictó una actividad que consistía en darles ejemplos de esos recursos para que les asignen una ‘D’, una ‘E’, una ‘R’ o una ‘C’ según correspondía. La profesora pasó mesa por mesa para ayudar con la tarea. Finalmente corrigieron entre todos en voz alta, y en el proceso se volvió a explicar en qué consistía cada recurso. Cuando sonó el timbre y todos se retiraron del salón, la alumna que había levantado la mano se acercó a la profesora y le hizo la pregunta que quería hacerle antes. Al terminar de responderle su duda, apareció otro alumno a ofrecerle rifas para un sorteo de zapatillas con el cual recaudarían fondos destinados a un evento de karate; la profesora le compró una a pesar de que las zapatillas no eran de su talle.

Día 2

La profesora anunció que hoy iban a seguir con la lectura de El Diario de Ana Frank, por lo que algunos protestaron. Sin embargo, primero se continuó con el tema anterior. Pidió, a modo de repaso, que le digan lo que recordaban del texto expositivo y sus recursos: uno para explicar qué era ‘definición’ dijo “decís lo que es algo”, a lo que la profesora respondió “muy bien explicado”; otros intentaban aportar, pero finalmente decían “no sé cómo explicarlo”, entonces ella pedía a otros la explicación y por último reformulaba las ideas. Un alumno levantó la mano para decir que no entendía ‘clasificación’, entonces ella ejemplificó con el fútbol, con la manera en que se clasificaban a los jugadores que entraban en el mundial.

Después les avisó que iba a pasar al grupo de WhatsApp (grupo en el cual solo ella podía escribir y enviarles material) un texto para hacer una actividad. En el pizarrón copió estas consignas:

- 1) Leer el texto de un libro de ciencia y tecnología.
- 2) ¿Cuál es el tema principal y los subtemas?
- 3) Escribí tus propias definiciones de los siguientes términos: robot - robótica.
- 4) Utilizó el recurso de la reformulación para explicar uno de los términos del punto anterior.

Pidió voluntarios para leer el texto. El alumno de la lapicera leyó un fragmento, la profesora lo felicitó y pidió que siguiese otro. Luego les hizo preguntas de comprensión del texto, y al alumno que le había preguntado antes sobre la ‘clasificación’, le pidió que aplicase el recurso en el texto, lo cual hizo exitosamente. A la hora de hacer la tarea, un alumno se percató de que las dos últimas consignas eran muy parecidas, entonces ella le respondió que sí, pero que había una diferencia en cuanto a la formalidad. Luego pasó banco por banco a corregir. Cuando le corrigió al alumno de la silla, éste se levantó y empezó a seguirla por todo el salón: en un momento en que se apoyó en la pared a esperar unos minutos más, él le preguntó si le parecía que era lindo, a lo que ella respondió que era pesado. Entonces preguntó en voz alta quién quería leer la respuesta, y corrigieron en grupo. Uno lee una de las respuestas, y su compañero de banco (el de la silla) dijo “un desastre”, logrando la risa general; luego la profesora comentó que a su respuesta le faltaba algo, preguntó al resto si sabían qué era, el mismo alumno dijo “uno que sepa”, y todos volvieron a reír.

Terminada la corrección, propuso continuar con la lectura de El diario de Ana Frank y los motivó diciéndoles que el grupo de la tarde ya había avanzado bastante. Pidió voluntarios para la lectura, le preguntó a una alumna, llamada Ana, si quería leer, respondió que no, entonces un alumno dijo “profe, ni Ana quiere leer su libro”. La clase se empezó a distraer un poco, entonces la profesora decidió primero recuperar contexto de donde se habían quedado para los que no estuvieron el día en que empezaron el libro. Hizo preguntas que fueron respondiendo de a poco, por ejemplo, qué prohibiciones tenían los judíos, a lo que uno de ellos respondió que si se pasaban del toque de queda “¡le daban nashe!”, produciendo risas, ante lo cual la profesora pidió que tomaran el tema con respeto. Cuando contó que los padres de Ana Frank le quitaban importancia a las notas que tenía en el colegio, un alumno preguntó “¿y cómo pasaba entonces?”, pero la profesora siguió recuperando contexto. Se detuvo en la palabra clave ‘clandestinidad’ para ofrecer información histórica. En un momento en que la profesora comentaba un

hecho lamentable, el alumno de la lapicera se rio y ella lo miró seria en silencio. Otra vez pidió voluntarios para leer y uno se ofreció. En la lectura no todos estaban leyendo el libro, pero sí permanecían en silencio. Cuando leyeron dos días del diario, la profesora recuperó lo leído para los que se distrajeron. La clase concluyó con el timbre del recreo.

Cuando todos salieron me quedé en el salón para agradecerle a la profesora el que me haya recibido, y de paso me habló un poco sobre su trabajo. Me dijo que estaban leyendo a Frank porque era "realista" y porque a unas alumnas les gustaba ese libro en particular. También reconoció que a veces era un poco mala con el grupo, aunque estaba contenta de haber logrado que la respetaran.