

La autonomía del lector¹

Un análisis didáctico

Delia Lerner*

Formar lectores autónomos es un propósito indelegable de la educación obligatoria. Para cumplirlo, es necesario ante todo aceptar que es también una tarea difícil. Una dificultad esencial es la posición de dependencia que ocupa en la institución escolar el alumno, precisamente ese alumno al que se intenta convertir en lector autónomo.

Reconocer la tensión entre la autonomía postulada y la dependencia cotidiana lleva a poner en duda soluciones aparentemente sencillas y, por eso mismo, muy tentadoras. Parece cuestionable, por ejemplo, que enseñar a los lectores "novatos" estrategias utilizadas por los "expertos" –como lo postulan algunos autores² y muchos libros de texto actualmente en circulación– resulte suficiente para generar autonomía en el alumno-lector.

Para formar lectores autónomos en el marco de la institución escolar, no alcanza con modificar los contenidos de la enseñanza –incluyendo, por ejemplo, estrategias de autocontrol de la lectura–, es necesario además generar un conjunto de condiciones didácticas que autoricen y habiliten al alumno para asumir su responsabilidad como lector.

Analizar los obstáculos que se enfrentan cuando se orienta el trabajo hacia la construcción de la autonomía nos ayudará a esclarecer cuáles son las condiciones didácticas que es necesario crear. Estudiar el funcionamiento de algunas de estas condiciones encarnándolas en la descripción de diversas situaciones didácticas que tienen lugar en el curso de la escolaridad nos permitirá delinear el camino que estamos intentando recorrer para cumplir con nuestro propósito.

Tensiones institucionales y modelos didácticos

Las tensiones que dificultan la marcha hacia la autonomía se hacen presentes no sólo en la enseñanza usual –en la que predomina el modelo didáctico **normativo** (Charnay, 1994)– sino también en los proyectos de enseñanza enmarcados en un modelo didáctico **aproximativo** o **apropiativo**, que concibe al alumno como productor de conocimiento, se hace cargo del proceso de asimilación e intenta tender puentes entre los conocimientos elaborados por el alumno y los saberes socialmente válidos.

¹ Este artículo fue publicado originalmente en la revista **Projeto. Revista de Educação**, N° 4, N° 6, maio 2002, Editora Projeto, Porto Alegre, Brasil.

* La autora es licenciada en Ciencias de la Educación y profesora de Didáctica del Nivel Primario del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Investigadora en didáctica de la lengua y de la matemática y autora de diversos trabajos sobre esos temas. Coordinadora del equipo de Lengua de la Dirección de Curricula de la Dirección de Planeamiento, Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

² Entre estos autores, pueden citarse: Sullivan, Palincsar y Brown (1996); Baumann (1990); Bereiter y Bird (1985); Brown, Palincsar y Ambruster (1984).

Analizaremos en primer término una tensión que se plantea en la actualidad en el marco del modelo normativo –y que hace sentir sus efectos también en proyectos de enseñanza alternativos –, para centrarnos luego en otras que se originan en nuestro propio modelo didáctico.

Autonomía versus dependencia

Hace muchos años, cuando estábamos iniciando las investigaciones sobre el aprendizaje escolar de la lectura, una situación inesperada nos hizo tomar conciencia del alto grado de dependencia en que se encuentran los alumnos en el marco de la enseñanza usual. Cuando pusimos por primera vez sobre una mesa muchos cuentos y pedimos a los chicos que cada uno eligiera el que quisiera leer, todos hojearon los libros, eligieron y colocaron el libro escogido sobre su pupitre, pero ninguno de ellos comenzó a leer. Esperaban el permiso para hacerlo. Los habíamos autorizado explícitamente a elegir, pero no a leer.

En la enseñanza usual, la iniciativa le corresponde al maestro y el alumno está a la expectativa: sólo actúa si se le indica qué debe hacer y cómo debe hacerlo. Para salir de la posición de espera y atreverse a tomar alguna iniciativa, el alumno tendría que conocer los propósitos hacia los cuales apuntan las actividades, tendría que poder prever algunos aspectos de su desarrollo posterior, tendría que tener algún poder sobre el tiempo didáctico. Pero, como señala G. Sensevy (1998:12 y 47) –cuyo análisis seguiremos de cerca aquí–, en el modelo escolar habitual esto no es posible: dado que el saber se distribuye en el tiempo a través de una correspondencia entre parcelas de tal modo que a cada parcela de saber le corresponde una parcela de tiempo, la escuela clásica es el lugar de la nopermanencia. Una anécdota relatada por el autor ilustra claramente lo que sucede en este sentido:

“En el patio, a la hora del recreo, algunos alumnos están repasando la lección que les van a tomar en la hora siguiente. El maestro los observa. Un alumno, que se da cuenta de que el maestro los está mirando, se acerca y le dice: Yo ya entendí cómo hay que hacer para estudiar. Aprendo bien la lección del día hasta que la sé de memoria y después, cuando ya la dí, me apuro a olvidarla completamente para hacerle lugar a la siguiente”.

El desfile de contenidos que se suceden en el aula es tal que no permite que los alumnos asuman un proyecto propio de aprendizaje.

“A causa de la presión del tiempo, la institución le niega al alumno el derecho a inscribirse en la duración. Se obstaculiza así el estudio y resulta imposible hacer un proyecto autodidáctico. Si el alumno quiere aprender, tiene que lograr suspender por su cuenta el desfile temporal para poder volver a trabajar, en privado, los conocimientos tratados en la clase. Y los que tienen éxito son precisamente estos alumnos, los que logran detener el tiempo e instalarse por su cuenta en la duración (...)” (1988:52).

La distribución de roles que coloca al alumno en posición de dependencia y el manejo del tiempo que hace difícil asumir un proyecto duradero de aprendizaje son cuestionables hoy en día –no lo eran originalmente– porque entran en conflicto con las intenciones educativas actuales. Es la intención de apuntar hacia la autonomía de los alumnos –señala también Sensevy– lo que hace aparecer como patológico el funcionamiento normal producido a partir del

siglo XVII. Este funcionamiento resulta cuestionable porque la mirada sobre la institución ha cambiado, porque podemos hoy emitir sobre la escuela de Comenio un juicio similar al que él emitía sobre la escuela medieval.

Ahora bien, desde nuestra perspectiva, está claro que **los alumnos sólo se formarán como lectores autónomos si pueden ejercer como tales en el aula**. Dos condiciones son necesarias para que este ejercicio sea posible: operar sobre la relación tiempo-saber de tal modo que los alumnos puedan anticipar lo que sucederá y conservar la memoria de la clase para que ellos puedan retomar lo ya aprendido y relacionarlo con lo que se está aprendiendo.

Sin embargo, estas condiciones –sobre las cuales volveremos luego– no son un antídoto infalible contra la dependencia, no siempre son suficientes para generar autonomía en los alumnos-lectores.

Responsabilidad del enseñante, responsabilidad de los aprendices

En el marco de nuestro propio trabajo, a pesar de que las modalidades organizativas adoptadas –los proyectos, las secuencias didácticas, las actividades habituales (Castedo, 1995; Kaufman, 1998; Nemirovsky, 1999; Lerner, 1996 y 2002)– contribuyen a evitar la parcelación del conocimiento y permiten tender constantes puentes entre pasado y futuro, se producen también ciertas tensiones vinculadas a la autonomía. Estas tensiones ponen de manifiesto la necesidad de prestar una atención especial a la distribución de responsabilidades en relación con la lectura.

Asumir la responsabilidad de comprender es un rasgo esencial de todo lector autónomo. Dos anécdotas contrastantes ilustrarán las tensiones que acechan a la devolución de esta responsabilidad a los alumnos.

- ◆ Primer grado. Los chicos están llenando un álbum de figuritas de animales. Tienen que colocar cada figurita en el recuadro que lleva su nombre. El álbum tiene varias páginas y en cada una hay ocho recuadros. Los niños trabajan por parejas.

La maestra me había pedido que trabajara con una nena cuya distancia con el resto del grupo, en particular en relación con la lectura, la tenía preocupada. Esta niñita estaba trabajando con una compañera que leía mejor por sí misma. Cuando me ofrezco a ayudarlas, la niña que está “en dificultad” me pregunta: “pero... ¿vos sabés cómo se ayuda?”. Le pido que me explique cómo se hace y ella me indica: “No tenés que decirme cuál es la figurita que tengo que poner. Tenés que hacerme preguntas para que yo me dé cuenta”. Les digo entonces que me parece mejor, para no equivocarme, observar primero cómo se ayudan entre ellas. Después de dos o tres intentos poco exitosos realizados por la niñita, su compañera le propone: “Vamos a llenar primero una sola página. Yo te doy todas las figuritas que van en esa página y vos te fijás cuál es la que va en cada cuadrado”.

- ◆ Segundo grado: Una niñita que en matemática estaba muy alejada del nivel del grupo. Me sugieren que trabaje con ella fuera del aula y yo pido que venga acompañada por alguna compañerita. En este caso, la maestra

pide una voluntaria. La niñita que está "en dificultad" se limita a mirar el enunciado sin hacer ningún esfuerzo por interpretar lo que se le pide. Su compañera, en cambio, lee atentamente y comienza luego a resolver. A medida que esta última hace sus anotaciones, la primera va copiando fielmente lo que hace su compañera. Las dos parecen sentirse cómodas en la situación.

El contraste entre estas dos anécdotas pone en evidencia que en algunos casos logramos que los alumnos –incluso los que están "en dificultad" – asuman su responsabilidad como lectores (y, en general, como aprendices) y en otros no; que en algunos casos logramos que los chicos adopten nuestro modelo didáctico cuando se colocan como "enseñantes" de sus compañeros (realizando intervenciones que nos han visto poner en acción, como ocurre en la primera situación relatada), en tanto que en otros se ocupan de resolver su propia tarea y, aunque actúen "solidariamente" en el sentido de permitir que el otro "copie" el resultado, no asumen responsabilidades en relación con el aprendizaje de sus compañeros.

Lo que resulta más sorprendente en la segunda situación es que las niñas no tenían ningún reparo en mostrar(me) que una de ellas no hacía ningún intento de comprender y dependía completamente para su resolución de la de su compañera, quien tampoco tenía reparo alguno en permitir ostensiblemente que la compañera "se copiara". Una situación como ésta es difícilmente imaginable en el marco de un modelo didáctico clásico, no porque no pueda ocurrir, sino porque los niños intentarían ocultarla o disimularla frente a **los ojos del adulto**.

El análisis de esta segunda situación conduce a poner en evidencia dos tensiones que se presentan en nuestro trabajo, tensiones que es relevante considerar cuando se intenta establecer las condiciones didácticas que posibilitan la formación de lectores autónomos. Se trata de tensiones entre rasgos esenciales del modelo apropiativo: la devolución a los alumnos de la responsabilidad sobre su propio aprendizaje entra en conflicto, por una parte, con la aceptación de la diversidad y, por otra parte, con la importancia acordada al trabajo cooperativo entre los niños.

En efecto, la aceptación de la diversidad –de las diferencias que necesariamente existen entre los alumnos, en particular como consecuencia de sus experiencias extraescolares– va acompañada a menudo por una diferenciación en la exigencia: ésta disminuye a medida que se acrecientan las dificultades (supuestas o reales) de los niños. Al enfatizar los esfuerzos por generar intervenciones de enseñanza que resulten productivas también para los chicos que están en situación de dificultad, al sostener la convicción de que toda dificultad surge en la interacción de enseñanza y aprendizaje –y no puede ser atribuida sólo a problemas propios del niño–, **la responsabilidad que el docente asume en relación con el aprendizaje de sus alumnos es tal que en algunos casos la responsabilidad de estos últimos queda desdibujada**. Y no hay autonomía sin responsabilidad.

Por otra parte, el trabajo en grupo, muy fecundo en general, "deja pasar" en ciertas ocasiones la des-responsabilización de algunos alumnos frente a la tarea propuesta. Y, como hemos visto, este riesgo está presente incluso cuando se trabaja por parejas, la agrupación que ha revelado ser más adecuada para

favorecer el aprendizaje (Kaufman, 1988; Lerner, 1995). Además, aun cuando todos los integrantes del grupo asuman su responsabilidad y la interacción resulte muy productiva desde el punto de vista del aprendizaje de todos, acordar un predominio excesivo al trabajo en pequeños grupos puede operar en detrimento del desarrollo de la responsabilidad individual. Cuando se propone una actividad que debe ser resuelta individualmente en un contexto didáctico en el cual las actividades grupales son mucho más frecuentes que las individuales, es habitual que se potencien los llamados al maestro: "¿qué quiere decir esta palabra?", "no se entiende nada". Los chicos muy habituados al trabajo en grupo suelen ofrecer resistencia a trabajar solos y, en algunos casos, el nivel de la producción disminuye más de lo previsible cuando el trabajo es individual.

Problemas como los que acabamos de reseñar –cuya detección nos ha conducido desde hace unos años a ajustar las condiciones del trabajo grupal y a buscar un mejor equilibrio con el individual– han sido registrados también en otras áreas de la enseñanza. Por ejemplo, en el marco de un estudio en Didáctica de la Matemática, A. Baudrit (1998) detecta una disminución en la calidad de las respuestas de los chicos cuando, después de haber resuelto en grupo una serie de problemas, enfrentan una tarea similar en el marco de entrevistas individuales. Postula entonces la existencia de un "efecto (negativo) de separación": cuando la colaboración entre los miembros de un grupo es muy buena, las relaciones de dependencia interindividual se hacen más fuertes y entonces puede verse afectada la autonomía intelectual.

Estos resultados no significan de ningún modo que debamos renunciar al aprendizaje cooperativo. Muy por el contrario, la interacción intelectual es fuente esencial de progreso en todas las áreas del conocimiento, tal como lo muestran las más diversas investigaciones –entre las cuales Teberosky (1982); Gilly y otros (1999); Lerman (1996); Steffe (2000)–.

"El aprendizaje –señalan Chevallard, Bosch y Gascón (1997:199)– es el resultado de un proceso colectivo: el proceso de estudio que se desarrolla en el seno de una comunidad, sea ésta una clase o un grupo de investigadores (...) Para que el individuo aprenda es necesario que el grupo aprenda.(...) El estudio y el aprendizaje son actividades que unen a los individuos –tanto en la escuela como en la investigación–".

El desafío consiste entonces en crear condiciones didácticas que contribuyan efectivamente a **transformar la diversidad en una ventaja pedagógica** –como tantas veces lo ha reclamado E. Ferreiro (1994 y 1999, por ejemplo) –, que permitan articular el aprendizaje cooperativo y el trabajo personal de cada alumno, que hagan posible coordinar la construcción social del conocimiento y la responsabilidad individual.

Condiciones didácticas y devolución de la responsabilidad al alumno

Al analizar las tensiones planteadas en el marco de nuestro trabajo, hemos constatado una vez más que modificar el funcionamiento instituido en la escuela no es nada fácil, que no es posible cambiar completamente las reglas institucionales ni generalizar este cambio a todas las situaciones. Por el contrario, **las condiciones didácticas capaces de posibilitar la autonomía del alumno deben ser pensadas en relación con cada contenido y al**

planificar cada secuencia didáctica, ya que producir cambios en el aula requiere una vigilancia permanente sobre las condiciones en que se desarrolla el trabajo, una re-creación constante de esas condiciones.

Para que los alumnos puedan ejercer como lectores autónomos en la clase, es necesario tejer una delicada trama didáctica, que contempla la creación y sostenimiento de –por lo menos– las siguientes condiciones:

- Otorgar a los alumnos cierto poder sobre el tiempo didáctico e instalarlos en la duración.
- Favorecer la construcción de una memoria de la clase –y la participación de los niños en dicha construcción–.
- Distribuir las funciones del docente y los alumnos de tal modo que estos últimos puedan asumir la responsabilidad de comprender y de validar sus interpretaciones, que tengan la oportunidad de construir los conocimientos y estrategias necesarios para hacerlo .
- Articular el trabajo colectivo, grupal e individual de tal modo que todos los alumnos puedan beneficiarse con los aspectos productivos de la interacción cognitiva al mismo tiempo que asumen la responsabilidad del proyecto de aprendizaje y, en particular, la responsabilidad de comprender lo que leen .

Estas condiciones están interrelacionadas: instalar a los alumnos en la duración supone autorizarlos a hacer presente el pasado didáctico y, por lo tanto, hacerlos participar en la conservación de la memoria. Volverse hacia lo ya hecho permite anticipar lo que vendrá y, en consecuencia, abandonar la posición de espera, tomar iniciativas, asumir funciones que antes eran patrimonio exclusivo del maestro.

Después de reseñar muy brevemente cómo se concretan en el aula las dos primeras condiciones –que han sido parcialmente tratadas en publicaciones anteriores (Lerner, 1996 y 2002)–, se focalizará el análisis en las dos últimas. La articulación del trabajo colectivo, grupal e individual estará en primer plano y la distribución de responsabilidades entre el docente y los alumnos en relación con la lectura será tratada en el marco de dicha articulación.

Acerca de la duración y la memoria

Instalar a los alumnos en la duración supone propiciar que puedan volver sobre lo ya hecho y anticipar lo que harán, que puedan generar un tiempo didáctico propio –tanto en el aula como en la casa– para desarrollar su proyecto de aprendizaje, para concretar ciertos propósitos compartidos por la clase.

Esta condición didáctica se materializa a través de la organización de modalidades de trabajo que se prolongan en el tiempo, que están en curso simultáneamente y suponen el entrecruzamiento de distintas temporalidades: proyectos, secuencias y actividades habituales coexisten en un momento dado de tal modo que un grupo puede estar trabajando en un proyecto que ocupará cuatro meses del año –con el objeto de producir, por ejemplo, un fascículo sobre

un tema en el cual el grupo “se ha hecho experto”–, en una actividad habitual que se desarrolla una vez por semana y que estará dedicada durante un trimestre a seguir aspectos de la actualidad relevantes para los niños y en una secuencia de actividades que durará un mes y medio y se dedicará a leer una novela por capítulos.

Los proyectos permiten a los alumnos participar en la planificación, prever, proponer iniciativas, ensayar, intentar y reintentar. Las actividades habituales y las secuencias de actividades, aunque no están orientadas hacia la confección de un producto, permiten también establecer una continuidad en las acciones y promueven en general el establecimiento de relaciones entre diferentes textos leídos: es lo que ocurre con secuencias o actividades habituales como “seguir a un autor que cada niño o grupo ha elegido (leyendo varias de sus obras)”, seguir cotidianamente la evolución de un hecho del dominio público a través de la lectura de noticias y comentarios periodísticos, seguir un tema para encontrar respuesta a inquietudes sobre el mundo natural o social leyendo diferentes materiales sobre el mismo.

La **memoria de la clase** se va construyendo a medida que se desarrollan los proyectos, secuencias y actividades habituales. Por una parte, el maestro va tejiendo una trama que vincula los contenidos trabajados en diferentes momentos y situaciones: propicia el establecimiento de relaciones entre textos que se han leído y los que se están leyendo, sugiere utilizar estrategias que han resultado productivas en otras situaciones de lectura, recuerda descubrimientos acerca de los textos que se han realizado en el curso de situaciones de escritura y son pertinentes para apreciar el que se está leyendo así como conocimientos previos sobre el tema que contribuyen a comprenderlo mejor... Por otra parte, los alumnos participan en la construcción de la memoria colectiva: en situaciones de trabajo del grupo total es posible discutir y llegar a acuerdos sobre cuáles son los aspectos que es importante recordar en función del propósito que se persigue y de los temas que se prevé abordar en el futuro inmediato y, cuando el trabajo se desarrolla en pequeños grupos, cada grupo asume la responsabilidad de comunicar a los otros miembros de la clase los aspectos que considera importante retener y se hace cargo entonces de seleccionarlos (aunque, por supuesto, discusiones posteriores permitirán revisar las decisiones que hayan tomado y reorientarlas si es necesario).

El maestro –representante del saber social en la clase– contribuye de manera decisiva a identificar los contenidos que será necesario recordar y genera un proceso de descontextualización y sistematización de contenidos que deben ser reutilizados³. A través de este proceso, los niños van construyendo instrumentos de autocontrol de la lectura y la escritura.

Organización de la clase y distribución de responsabilidades

La forma en que se distribuyen las responsabilidades del maestro y los alumnos en relación con la lectura –lejos de ser estática– varía en estrecha relación con las variaciones que se producen en la organización de la clase. Es por eso que

³ La descontextualización y sistematización de conocimientos lingüísticos construidos en el contexto de la lectura y la escritura ha sido parcialmente tratada en Lerner, Levy, Lobello y otros (1996) y será mejor desarrollada en una próxima publicación.

analizaremos en conjunto las condiciones didácticas referidas a estas dos cuestiones. La **articulación del trabajo colectivo, grupal e individual** se concreta a través de dos procesos complementarios: uno **ascendente** y otro **descendente**.

- La organización **ascendente**, que comienza con el trabajo individual o por parejas y desemboca en el trabajo compartido por el grupo total, supone concebir las producciones de los niños –de cada uno de ellos– como fuente de una reflexión específica, como punto de partida para el aprendizaje de todos.

Es lo que ocurre –por ejemplo– cuando se está leyendo un texto expositivo y se propone en primer término a los alumnos que hagan un resumen de su contenido para luego estudiar a partir de él. La confrontación posterior entre los resúmenes elaborados permite discutir las diversas interpretaciones, examinar juntos cuál es la información que cada uno ha seleccionado como relevante o ha considerado secundaria, cuestionar las relaciones que explícita o implícitamente han establecido entre algunas ideas planteadas por el autor o entre éstas y ciertos conocimientos previos que se tienen sobre el tema, buscar en el material leído pistas que reflejen la importancia acordada por el autor a tal o cual aspecto para decidir cuál es la selección que está más “autorizada” por el texto... De este modo, se va elaborando colectivamente un nuevo resumen que es producto de las discusiones promovidas por el maestro a partir de las diferencias (y también de las coincidencias) entre las producciones anteriores.

La marcha ascendente permite incluir efectivamente en el trabajo las dificultades enfrentadas por diferentes integrantes del grupo –dificultades que podrían pasar desapercibidas si no se ofreciera una situación adecuada para reflexionar públicamente sobre ellas– y poner en común los aportes que todos pueden hacer a la comprensión del texto. Es así como se van tejiendo acuerdos entre todos los integrantes de la clase acerca de qué es lo importante en relación con lo que se está estudiando, de las relaciones con otros contenidos, de los nuevos interrogantes que se plantean a partir de la discusión...

La práctica de comunicar por escrito las reflexiones suscitadas por la producción de un compañero ilustra también esta marcha ascendente⁴. Cuando se están produciendo textos de cierto género –cuando se está preparando, por ejemplo, un boletín literario con reseñas de diferentes novelas que se han leído, una recopilación de fábulas que se han reescrito o una antología de cuentos de diferentes subgéneros– y cada niño o pareja está escribiendo el suyo, resulta útil organizar una situación en la cual cada uno leerá el texto que está escribiendo un compañero y le hará sugerencias que contribuyan a mejorarlo. En algunos casos, un tercer niño puede leer tanto el texto como las sugerencias y agregar sus propias observaciones y recomendaciones. De este modo, cada “escritor” tiene la posibilidad de colocarse también en posición de lector potencial y de co-productor de otro escrito del mismo género, así como de someter su propio

⁴ Aunque este artículo está centrado en la lectura, incluimos algunas referencias a situaciones de escritura porque, por una parte, lectura y escritura están permanentemente interrelacionadas en nuestro trabajo y, por otra parte, porque ubicarse como escritor supone enfrentar problemas que no se plantean desde la posición de lector y permite entonces un conocimiento más profundo de los recursos utilizados por el autor para resolver esos problemas. En este sentido, escribir contribuye decisivamente a la formación del lector crítico.

escrito a la consideración de otros.

Asumir la responsabilidad de dejar sentadas por escrito sus sugerencias lleva a los chicos a ser muy cuidadosos. Es por eso que, en muchos casos, recurren a los textos del género que han leído previamente para verificar la pertinencia de las recomendaciones que han hecho y, eventualmente, para inspirarse al elaborar otras. Registrar por escrito estos intercambios –además de la responsabilidad que implica para quien sugiere y de favorecer que el autor pueda volver a consultar las sugerencias mientras revisa su texto– permite al docente organizar una puesta en común tomando en consideración los problemas que enfrentan todos sus alumnos y los conocimientos que todos ellos están poniendo en juego al escribir. En efecto –a diferencia de lo que sucede cuando sólo se sostienen intercambios orales acerca de lo que se está produciendo–, el maestro dispone en este caso de muestras “objetivas” no sólo de los textos que están en elaboración sino también de las reflexiones que éstos suscitan, en las cuales se ponen en evidencia conocimientos que los niños están explicitando tanto acerca del género o subgénero en cuestión como acerca de los problemas que plantea cualquier situación de escritura y de los recursos a los que puede apelarse para resolverlos.

A partir del análisis de los textos y de las sugerencias, el docente organiza una clase colectiva –con la cual culmina este proceso ascendente– que puede adoptar diferentes formas: en algunos casos, después de enunciar problemas de escritura que ha detectado y soluciones ensayadas por diferentes alumnos, el maestro decide propiciar una discusión acerca de ellos para elaborar en conjunto conclusiones; en otros casos, decide exponer él mismo las cuestiones esenciales que deben ser consideradas. La decisión por una u otra de estas modalidades –o por una combinación de ambas– depende fundamentalmente de la diversidad existente en el estado de conocimientos de sus alumnos en relación con los contenidos que se están tratando: cuando las diferencias son grandes, brindar una nueva oportunidad para discutir puede contribuir a producir acercamientos; cuando la diversidad es menor y la mayoría de los chicos han elaborado soluciones cercanas a las que se pretende institucionalizar, una síntesis del docente puede ser suficiente.

En todos los casos, es el maestro quien selecciona los aspectos sobre los cuales resulta relevante reflexionar, es él quien orienta la discusión de tal modo que sea posible al mismo tiempo hacer oír las diferentes voces e ir arribando a las conclusiones deseadas. Decide además, en muchos casos, agregar otras informaciones que considera pertinentes para completar las conclusiones que se están elaborando y asimilables en función de lo que los niños ya saben.

La reflexión en la comunidad de la clase –cualquiera sea la modalidad que adopte– recoge así dudas y conocimientos puestos en juego por todos sus integrantes, permite establecer relaciones entre ellos y producir significaciones compartidas por el conjunto de los alumnos.

- La organización **descendente** comienza con el trabajo colectivo y desemboca en el trabajo individual o por parejas.

Algunas situaciones centradas en la lectura de textos difíciles para los niños⁵ constituyen un buen ejemplo de este tipo de organización –un ejemplo que es además particularmente relevante en relación con la formación del lector autónomo–. En efecto, cuando se decide leer un artículo que planteará dificultades a los niños, es habitual seguir un proceso que comprende las siguientes fases:

- ◆ lectura compartida y orientada por el maestro;
- ◆ lectura de los chicos en pequeño grupo, con ayuda del docente;
- ◆ lectura en pequeño grupo o individual, con posibilidades restringidas de consultar;
- ◆ lectura independiente por parte de cada niño.

Durante la primera fase, el maestro –que lee en voz alta la primera parte del texto– aporta informaciones necesarias para la comprensión que no están explícitas en el artículo, pone en evidencia relaciones entre diferentes afirmaciones del autor, hace observables problemas que han pasado inadvertidos para los niños e incita a buscar en el texto elementos para resolverlos, ayuda a localizar la respuesta a preguntas que los niños se hacen mientras leen o bien sugiere postergar la elaboración de esa respuesta hasta haber avanzado un poco más en la lectura, cuestiona algunas interpretaciones de los alumnos y los alienta a confrontarlas, da a conocer y justifica su propia interpretación...

La intervención muy fuerte del maestro en esta fase hace posible que los chicos vayan familiarizándose con la temática tratada así como con el estilo del autor y las intenciones que pueden atribuírsele. Es así como el texto se va haciendo más accesible para los chicos y resulta posible entonces comenzar a devolverles la responsabilidad de la lectura.

En la segunda fase, los chicos siguen leyendo –ahora en pequeños grupos– y discutiendo cuando tienen dudas sobre lo que están entendiendo o cuando creen encontrar respuestas para los interrogantes que habían quedado planteados. El maestro se acerca alternativamente a diferentes grupos, ya sea para responder a preguntas que éstos le formulan o para cerciorarse de que comparte el sentido que los niños están construyendo para el texto.

En la tercera fase, el maestro propone a los niños que se esfuercen por entender solos –individualmente o por parejas– todo lo que puedan y que acudan a él únicamente cuando se encuentren con una dificultad que no logran resolver por sí mismos. Si bien en esta fase el maestro restringe su ayuda, alienta a hacer públicas soluciones que encuentran algunos niños a problemas que muchos están confrontando y, cuando casi todos lo llaman al mismo tiempo porque cierta parte del texto les resulta inaccesible, retoma la palabra para proponer una estrategia –saltar una frase que está entre guiones para rescatar la idea fundamental o leer el párrafo siguiente en el cual se tratan otros aspectos de la cuestión que iluminan su sentido, por ejemplo– o para proporcionar

⁵ Una situación de este tipo ha sido descrita y analizada en Lerner, Levy, Lobello y otros (1997): **Documento de Actualización N° 4** (Ver Referencias bibliográficas).

informaciones que el texto no brinda y que son imprescindibles para comprenderlo.

En la cuarta fase, los chicos leen silenciosamente la parte del texto que aún no se ha leído. Esta lectura individual está orientada por el propósito de responder a interrogantes sobre el contenido que se han ido planteando en el curso de las fases anteriores y para los cuales no se ha podido elaborar aún una respuesta satisfactoria.

El docente pide a los niños que, en lugar de hacer consultas durante la lectura, tomen nota tanto de los elementos que les parecen útiles para elaborar la respuesta y de las relaciones que van estableciendo con lo ya leído como de las dudas que se les van planteando durante la búsqueda. Estas anotaciones serán el material a partir del cual se trabajará en una posterior puesta en común, para arribar a conclusiones compartidas.

Es así como, una vez introducidos en el mundo plasmado por el autor a través de la lectura compartida, los alumnos están en condiciones de emprender un proceso que les permite independizarse progresivamente de la tutela del docente. En la situación que se acaba de describir, la independencia es restringida: se limita a la lectura de la parte final de un texto específico y, además, la comprensión que se construye a partir de la lectura individual será reelaborada luego por el conjunto de la clase.

Sin embargo, cuando situaciones de este tipo forman parte de la actividad habitual de la clase, cuando se aborda con frecuencia la lectura de textos que presentan dificultades –textos cuya lectura forma parte, por ejemplo, de un proyecto de escritura que se está desarrollando o que deben ser leídos para estudiar algún contenido de otra área– los alumnos van conquistando una independencia creciente como lectores de textos que no han sido especialmente escritos para el público infantil.

Ahora bien, es preciso subrayar que –lejos de funcionar de manera aislada– **los procesos ascendente y descendente se articulan de diversas maneras**. Un ejemplo de esta articulación puede inferirse de las actividades anteriormente expuestas: la cuarta y última fase de la “lectura de textos difíciles” –situación a través de la cual ilustramos la marcha descendente– podría ser a la vez la primera fase de un proceso ascendente, en el cual se promoviera la explicitación de dudas, problemas e interpretaciones de todos y cada uno de los chicos para constituirlos luego en objeto de reflexión compartida (tal como ocurre en la situación de resumen utilizada para ilustrar la marcha ascendente).

La articulación entre ambos procesos se evidencia con mayor claridad a través de un proyecto cuyo funcionamiento estamos analizando actualmente. Este proyecto –que se lleva a cabo a lo largo del segundo cuatrimestre de segundo grado⁶– está centrado en la lectura de “Las aventuras de Gulliver” y en la producción por parte de los chicos de una nueva aventura, procurando respetar las restricciones propias de la obra. Su desarrollo puede esquematizarse

⁶ Este proyecto se ha realizado en el Instituto Martín Buber. Su desarrollo estuvo a cargo de las docentes Judith Chmiel y Alejandra Kuperman, contó con la coordinación de Flora Malimovka y la asesoría de la autora de este artículo.

así:

Primera fase: Lectura por parte del docente de una versión de la obra

Además de asumir el rol de lector, el docente orienta los comentarios posteriores a la lectura, hace aclaraciones cuando las considera imprescindibles para la comprensión, aporta informaciones sobre la época en que están situados los acontecimientos relatados, comparte con los chicos sus propias impresiones sobre el capítulo leído, ayuda a sintetizar los capítulos anteriores cuando ha pasado un tiempo entre una sesión de lectura y otra, elige en qué lugar conviene interrumpir la lectura para generar suspenso...

Segunda fase: Lectura compartida de una nueva versión

El docente elige una versión más accesible a los chicos, que será leída ya no para conocer la historia –la han conocido en la fase anterior– sino para reparar en aspectos de la obra que será útil considerar cuando se produzca una nueva aventura del personaje. Los chicos se posicionan entonces no sólo como lectores sino también como escritores (se lee para escribir). En esta fase, pueden distinguirse dos momentos:

- ◆ Lectura por parte del maestro del primer capítulo de la nueva versión. Organización de los chicos en grupos, cada uno de los cuales tendrá a su cargo una tarea que será compartida por todos sus integrantes⁷. En tanto que los miembros de un grupo se centran en detectar y registrar cómo se presenta el personaje central en el capítulo (rasgos de carácter de Gulliver, cómo lo ven los otros personajes, cómo se ve a sí mismo, cuáles son sus intenciones...), los integrantes de otro grupo anotan informaciones relevantes sobre los otros personajes (ayudantes y antagonistas) y cada uno de los grupos restantes se concentra en una de las siguientes cuestiones: el escenario de la aventura (descripción y relación con la historia); problemas sucesivos que enfrenta el protagonista, estrategias de resolución y desenlace de cada uno; el lenguaje utilizado: expresiones características de los personajes, "diccionario" para traducir el idioma hablado en el lugar en cuestión al castellano... Los chicos del grupo encargado de cada una de las tareas van anotando lo que les parece relevante para su misión. El maestro puede releer ciertos pasajes o interrumpir la lectura al terminar un episodio si lo considera necesario para discutir acerca de los aspectos que resulta importante anotar –y también para que los chicos dispongan del tiempo que necesitan para registrar–.
- ◆ Lectura en pequeños grupos de los capítulos restantes. Cada grupo se encarga de un capítulo diferente. Se distribuyen entre los integrantes de cada grupo los roles que antes desempeñaban grupos diferentes: un niño de cada grupo se encarga de anotar los rasgos de carácter de Gulliver que se hacen presentes en el capítulo leído, otro niño se encarga de registrar y caracterizar a los demás personajes, otro de los acontecimientos, estrategias de resolución y desenlace... El maestro visita los diferentes

⁷ La distribución de roles entre los chicos que caracteriza esta segunda fase está inspirada en la adaptación que hace L. Tolchinsky (1993) a partir de la idea de **enseñanza recíproca** propuesta por A. Brown y otros (1984).

grupos, comenta con los chicos lo que ellos han encontrado, ayuda a despejar dudas, hace sugerencias...

Tercera fase: Elaboración compartida de una síntesis como fuente para la escritura

- ◆ Reunión de los chicos que han desempeñado el mismo rol en diferentes grupos para comparar sus anotaciones y encontrar regularidades (aspectos que se repiten en los diferentes capítulos), así como características específicas de cada uno. El maestro puede intervenir para dirimir discusiones o para enriquecer las observaciones de los chicos.
- ◆ Producción colectiva –coordinada por el maestro– de afiches-resumen de las conclusiones de los grupos. Estos afiches constituyen una fuente de recursos a los que todos podrán acudir para resolver problemas de escritura, cuando –por ejemplo– tengan que delinear rasgos de carácter de Gulliver, decidir qué aventuras correrá, describir el lugar al que llega y los personajes con los que se encuentra o seleccionar el léxico que éstos utilizarán.

Cuarta fase: Producción –por parejas o individualmente– de una nueva aventura, siguiendo restricciones propias de la obra

Los chicos, conscientes de que se trata de producir una aventura que se parezca mucho a las relatadas por Jonathan Swift, recurren a los afiches-resumen y a sus propias fichas cada vez que lo necesitan.

En las dos primeras fases del proyecto, la marcha es descendente: al comienzo, el docente protagoniza la situación –opera como lector y orienta fuertemente los comentarios sobre la obra–; en el primer momento de la segunda fase, el docente sigue dirigiendo la actividad pero los chicos tienen la responsabilidad de leer como escritores y comparten con algunos compañeros una misión específica; en el segundo momento de esta fase la responsabilidad asignada a los niños se acrecienta notablemente: como cada grupo está leyendo un capítulo diferente y como cada integrante de un grupo tiene una función diferente de la de los demás, cada niño es el único responsable de leer como escritor el capítulo asignado a su grupo desde el rol específico que él ha asumido.

La tercera fase se caracteriza, en cambio, por un proceso ascendente: los chicos que habían asumido la responsabilidad exclusiva de cumplir cierto rol en diferentes grupos tienen oportunidad ahora de poner en común sus anotaciones sobre un mismo aspecto, pueden discutir acerca de semejanzas y diferencias, recurrir a los textos si detectan alguna incongruencia –si Gulliver aparece con rasgos contradictorios, por ejemplo– y acudir al maestro si lo necesitan; en el segundo momento, se hacen públicas las conclusiones de los grupos formados “por rol” y la intervención del maestro es aún mayor: durante la producción del afiche-resumen, el docente agrega sus propias observaciones y orienta el trabajo de tal modo que la síntesis pueda ser efectivamente fuente de información para todos durante la escritura.

Al comienzo de la cuarta fase, la responsabilidad es devuelta a los niños, que deben hacerse cargo de la producción individualmente o por parejas. Cabe

señalar –aunque no nos extenderemos aquí sobre la escritura, que no es el eje de este artículo– que el proceso de producción da lugar a una nueva **marcha ascendente**: cuando la primera versión está avanzada y ha sido revisada por los autores, cada chico o pareja se reunirá con otra para que ésta opere como lector crítico y formule sugerencias sobre aspectos que pueden modificarse para mejorar el escrito. El docente presencia momentos de estos intercambios y solicita que se anoten las sugerencias realizadas, de tal modo que sea posible comentar con el grupo total aquellas que puedan resultar útiles para todos.

Por otra parte, como se habrá podido observar, la duración de los procesos aquí descriptos –ascendentes, descendentes o mixtos– es muy variable: se extiende a un cuatrimestre en el caso del último proyecto descripto, en tanto que ocupa sólo algunas clases en la situación de lectura de un texto difícil.

En otros casos, un proceso descendente puede abarcar varios años: la lectura de novelas, por ejemplo, se inicia habitualmente en segundo o tercer grado según una modalidad de lectura realizada sobre todo por el maestro y comentada en forma colectiva, continúa durante el año siguiente con una organización de la clase en grupos que leen novelas diferentes y desemboca un año después en la lectura individual de varias novelas elegidas por cada niño entre diferentes propuestas del docente. A medida que aumenta la cantidad de novelas que la clase está leyendo simultáneamente, disminuyen las posibilidades de contribución del maestro y se acrecienta la responsabilidad de los niños como lectores. Esta responsabilidad se incrementa aún más cuando, en el último año de este proceso, se solicita a los niños que produzcan una reseña literaria sobre una de las novelas leídas (Lerner, Levy, Lobello y otros, 1997).

Además, una situación a lo largo de la cual se desarrolla un proceso descendente puede estar incluida en un proceso mayor: la lectura de textos difíciles, por ejemplo, forma parte habitualmente de algún proyecto que desemboca en la producción de un escrito o de una exposición. Un proyecto como el de **“hacerse experto en ...(cierta personalidad de la cultura)”**⁸ involucra en su conjunto una marcha descendente en relación con la lectura y la escritura: en primer término se produce colectivamente un texto, para lo cual es necesario explorar diferentes materiales a fin de localizar la información buscada, leer y discutir los textos seleccionados, tomar notas de la información relevante, elaborar y revisar el texto hasta que resulte satisfactorio..., todo ello con fuerte intervención del maestro; en segundo término, cada grupito o cada niño se hará cargo de producir un escrito sobre una personalidad diferente y deberá entonces explorar materiales y leer textos –esta vez distintos de los que están leyendo sus compañeros– para producir su propio escrito. Aunque el maestro ayudará de muchas maneras a los niños, la responsabilidad asumida por éstos será mucho mayor en esta última fase que en las primeras, cuando participaban en una producción compartida por toda la clase.

Señalemos, finalmente, que un resorte esencial para favorecer la autonomía de los alumnos como lectores es generar situaciones en las cuales **cada uno de ellos asuma la responsabilidad de su propia comprensión**

⁸ Este proyecto se realizó durante varios años consecutivos en el Instituto Martín Buber. Fue realizado por los docentes Paula Slafer, Valeria Glushankoff y Ariel Zysman, contó con la coordinación de Susana Feinsilber y la asesoría de la autora de este artículo.

frente a otros. Es lo que ocurre, por ejemplo, cuando los chicos de tercer o cuarto grado se encargan de leerles cuentos a los más pequeños y de discutir con ellos diversas interpretaciones⁹, cuando en quinto o sexto grado cada niño o pareja produce un resumen de un texto que sus compañeros no han leído pero cuyo contenido tendrán que conocer –porque se está estudiando un tema sobre el cual hay mucha bibliografía y se ha optado por distribuirla entre los grupos y compartir los resúmenes–, cuando cada niño o grupito de sexto o de séptimo se encarga de preparar una exposición para otro grupo, de producir un *cassette* que será enviado a una emisora de radio local o un texto que será publicado sobre una personalidad cuya obra ha estudiado en profundidad.

Restituir a los alumnos su responsabilidad como lectores supone también considerar otros aspectos que no hemos podido desarrollar aquí: habrá que enseñarles a interrogarse sobre la veracidad o la verosimilitud del texto, a cuestionar las intenciones del enunciador, a distinguir lo que el autor dice de lo que quiere decir, a asumir una distancia crítica en relación con el texto y el autor...

Restituir a los alumnos su responsabilidad como lectores es un fuerte desafío. Afrontarlo hace posible trabajar productivamente con la diversidad –al favorecer el crecimiento de todos en lugar de la simple aceptación de la diferencia– así como armonizar el aprendizaje cooperativo y el trabajo personal de cada niño.

La formación de lectores autónomos plantea un conjunto de problemas cuya resolución requiere –como hemos intentado mostrar a lo largo de estas páginas– una cuidadosa construcción didáctica, una construcción que permita afrontar las complejas tensiones que se producen en la institución escolar en relación con la autonomía. Llevar a la realidad este propósito será posible sólo en la medida en que **las condiciones didácticas requeridas para lograrlo estén presentes en el curso de toda la escolaridad y se actualicen en cada proyecto, en cada situación didáctica, en cada día de clase.**

Éstas son algunas de las razones por las cuales resulta difícil compartir los enfoques cognitivistas que intentan contribuir a la autonomía del lector a través de actividades aisladas, concebidas como si estuvieran dirigidas a un alumno solitario, que se agotan en la relación sujeto-tarea y se limitan a tomar como contenido de la enseñanza las estrategias propias de los lectores expertos. Pero ésta es otra historia y debe ser contada en otro lugar.

Referencias bibliográficas

- Baudrit, A. (1998) "Interactions sociales et apprentissages scolaires: des observations paradoxales et des pistes explicatives." **Revue Francaise de Pédagogie**, N° 122, 31-39.
- Bereiter, C. y M. Bird (1985) "Use of thinking aloud in identification and teaching of reading comprehension strategies." **Cognition and Instruction**, 2, 131-156. (Citado por Mateos, M.: "Entrenamiento en el proceso de supervisión de la comprensión lectora: Fundamentación teórica e implicaciones educativas", **Infancia y Aprendizaje** N° 56, 1991.)

⁹ Un trabajo especialmente interesante centrado en el trabajo cooperativo de niños de diferentes edades puede encontrarse en Nemirovsky (1998).

- Baumann, James F. (ed.) (1990) **La comprensión lectora**. Aprendizaje Visor, Madrid.
- Brown, A.; A. Sullivan Palincsar, B. Armbruster (1984) "Instructing Comprehension-fostering Activities in Interactive Learning Situations" En H. Mands, N. Stein y T. Trabasso, **Learning and Comprehension of Text**. Hillsdale, New Jersey, LEA.
- Castedo, M. (1995) "Construcción de lectores y escritores." **Lectura y Vida**, Año 16, N° 3, Buenos Aires.
- Charnay, R. (1994) "Aprender (por medio de) la resolución de problemas." En C. Parra e I. Sáiz (comps.), **Didáctica de Matemáticas**. Buenos Aires, Paidós.
- Chevallard, Y.; M. Bosch y J. Gascón (1997) **Estudiar Matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje**. Barcelona, ICE-HORSORI.
- Ferreiro, E. (1994) "Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia." **Lectura y Vida**, Año 15, N° 3, Buenos Aires.
- Ferreiro, E. (1999) **Cultura escrita y educación**. México, Fondo de Cultura Económica.
- Gilly, M.; J.P. Roux y A. Trognon (1999) **Apprendre dans l'interaction**. Francia, Presses Universitaires de Nancy.
- Kaufman, A.M. (1988) **La lecto-escritura y la escuela**. Buenos Aires, Santillana.
- Kaufman, A.M. (1998) **Alfabetización temprana... ¿y después?** Buenos Aires, Santillana.
- Lerman, S. (1996) "Intersubjectivity in mathematics learning: A challenge to the radical constructivist paradigm?" **Journal for Research in Mathematics Education**, 27, 133-150.
- Lerner, D. (1996) "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición." En Castorina, F.; E. Ferreiro, M. Kohl de Oliveira y D. Lerner, **Piaget-Vygotsky. Nuevas contribuciones para el debate**. Buenos Aires, Paidós.
- Lerner, D. (1996) "¿Es posible leer en la escuela?" **Lectura y Vida**, Año 17, N° 1, Buenos Aires.
- Lerner, D., H. Levy, S. Lobello, L. Lotito, E. Lorente y N. Natale (1996 y 1997) **Documentos de Actualización Curricular en Lengua N° 2 y N° 4**. Dirección de Curricular-Dirección de Planeamiento-Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Lerner, D. (2002) **Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario**. México, Fondo de Cultura Económica.
- Nemirovsky, M. (1998) **El aprendizaje del lenguaje escrito a través de la interacción. Textos N° 17**. Barcelona, Graó.
- Nemirovsky, M. (1999) **Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños**. México, Paidós.
- Sensevy, G. (1998) **Institutions didactiques. Étude et autonomie à l'école élémentaire**. París, Presses Universitaires de France.
- Steffe, L. (2000) "Interaction or intersubjectivity? A reply to Lerman." **Journal for Research in Mathematics Education**. Mar/2000, Vol. 31, Issue 2.
- Sullivan Palincsar, A. y A.I. Brown (1996) "La enseñanza para la lectura autorregulada." En Resnick, L. y L. Klopfer, **Curriculum y cognición**. Buenos Aires, Aique.
- Teberosky, A. (1982) "La construcción de escrituras a través de la interacción grupal" En Ferreiro, E. y M. Gómez Palacio (comps.) **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. México, Siglo XXI.
- Tolchinsky-Landsmann, L. (1993) **Aprendizaje del lenguaje escrito**. Barcelona, Anthropos.

*Este artículo fue solicitado a la autora por la dirección de **LECTURA Y VIDA** en junio de 2002.*