

Leer para aprender en la escuela

Patricia S. Ratto*

Pocas actividades humanas han sido objeto de mayor valoración y alabanza que la lectura. Resulta difícil encontrar otra a la cual se le atribuyan tantos beneficios: transmitir información, divertir, provocar placer, desarrollar agudeza crítica, sensibilidad, curiosidad, ilusión y sabiduría. Pocas cuya carencia sea equiparada con la marginación, la pobreza y la ignorancia. Ninguna sobre la cual exista mayor consenso de que es responsabilidad de la escuela. Liliana Tolchinsky (1999:9)

El contexto

La experiencia que a continuación se presenta fue llevada a cabo durante el ciclo lectivo 2000, por la Sala Abierta de Lectura Infanto-Juvenil y la Escuela N° 32, ambas de la ciudad de Tandil, provincia de Buenos Aires.

La Sala Abierta de Lectura Infanto-Juvenil es una biblioteca popular municipal, fundada hace doce años sobre la base de una cogestión entre la Municipalidad y la Asociación de Amigos. Se caracteriza por su propuesta de "acercar los libros a los niños", razón por la cual se trabaja en animaciones a la lectura en la sede de la biblioteca, recibiendo a una numerosa cantidad de alumnos y docentes del sistema escolar para la realización de proyectos conjuntos.

También para que los libros salgan de la biblioteca y lleguen a los niños y adultos de zonas suburbanas y rurales, la Sala viaja en Bibliomóvil, una *combi* que –a manera de biblioteca ambulante– no sólo presta libros en distintos barrios e instituciones, sino que también –mediante la concurrencia de animadoras– brinda asesoramiento a docentes y líderes barriales y los acompaña en la realización de proyectos de lectura y escritura.

A partir de junio de 1999, la Sala Abierta de Lectura recibe un subsidio de la Fundación Kellogg que le permite poner en marcha el "Proyecto Pampas". El mismo posibilita la profundización y ampliación del trabajo que ya se venía realizando en pro de una mejor alfabetización y permite beneficiar a más usuarios, barrios e instituciones. Asimismo contempla la realización de una capacitación en Didáctica de la Lengua en conjunto con la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Iniciativa Comunidad de Aprendizaje).¹

La Escuela N° 32 "Baldomera Güiraldes", suburbana, está ubicada en un barrio de clase trabajadora. Concurren a ella niños cuyas familias, generalmente, no alcanzan a cubrir algunas necesidades básicas ya que enfrentan serias carencias económicas, sociales, culturales.

El establecimiento escolar, que cuenta hasta 9° año de EGB, dispone de

* La autora es profesora de Lengua y Literatura; se ha desempeñado como docente del área en distintos establecimientos públicos y privados. Actualmente es animadora en la Sala Abierta de Lectura y coordina el Taller de Lectura y Escritura para docentes en la capacitación en Didáctica de la Lengua, financiada por la Fundación Kellogg, cuya asesora calificada es la Licenciada Delia Lerner.

¹ La animadora que trabajó en esta experiencia y escribió sobre ella cursa esta capacitación.

una buena biblioteca, una bibliotecaria y docentes que se preocupan por mejorar la calidad educativa.

La experiencia

El grupo de niños de los terceros años con los que se llevó adelante esta experiencia no escapa a las características del contexto familiar, sociocultural y económico de todos los alumnos de esta escuela y tantas otras: en general, la preocupación central de las familias es subsistir; en sus hogares poseen un pobre o nulo contacto con libros, revistas o cualquier otro tipo de material escrito y sus prácticas de lectura y escritura son escasas. Por lo tanto, si la escuela no les ofrece a estos niños la posibilidad de aprender a leer y escribir, sabemos que quedarán –tarde o temprano– excluidos del sistema educativo formal y más expuestos a la marginalidad dentro de la sociedad.

Conscientes de la necesidad de prepararlos desde pequeños para ganar en autonomía como lectores y estudiantes, para que puedan formar, efectivamente, parte de la cultura letrada, para contribuir a acortar la brecha entre los más favorecidos económica y culturalmente y los menos, pensamos entonces en un proyecto que posibilitara la adquisición de las estrategias y los conocimientos necesarios para comprender textos difíciles, que son los que los alumnos tendrán que leer a lo largo de su escolaridad, y que permitiera también ponerlos en contacto con las prácticas de estudio.

Cuando hablamos de textos difíciles, estamos haciendo referencia a aquellos textos de enciclopedias, diccionarios, revistas, libros especializados en distintos temas, etc. que no han sido escritos para niños.

Con respecto a las prácticas de estudio, coincidimos con Delia Lerner en que, por lo general, son parte del currículum oculto de la escuela: son prácticas que se evalúan pero que no se enseñan. Se heredan –casi siempre– de medios familiares en los cuales los niños pueden consultar a un adulto y tienen a disposición libros para resolver sus dudas o ampliar información. Esta no es la realidad de todos los niños; por lo tanto, si la escuela evalúa estas prácticas que hacen al quehacer del estudiante sin enseñarlas, está reproduciendo desigualdades.

Así, para que leer para aprender tuviera sentido desde la perspectiva de los niños, se les propuso **hacerse expertos** en un tema elegido por ellos, para luego exponer o leer lo investigado ante los padres y alumnos de otros cursos. Esta propuesta representó, desde el comienzo, todo un desafío; por eso mismo, fue aceptada con entusiasmo.

Problemas y soluciones

Como aprender es una cuestión que debe involucrar responsablemente a todos, se decidió plantear a los niños, para analizar conjuntamente, qué pensaban de ellos mismos como lectores y escritores. A continuación se presentan sus opiniones:

"A mí no me gusta leer. Me da trabajo."

"Yo sé que es bueno (leer) pero me cuesta."

"Me trabo mucho y después, cuando me preguntan, no sé lo que leí."

"Algunas cosas yo leo y no entiendo. Entonces estudio de memoria. Pero después me olvido."

"Yo leo cosas cortitas."

"Hay libros que tienen palabras difíciles y entonces, como no entiendo nada, dejo de leer."

"A mí, si me piden que marque lo importante, yo no sé lo que es."

"Escribir no me gusta. Es muy difícil."

"Cuando hay que escribir yo no sé qué poner."

"Yo siempre tengo faltas."

Por su parte, las docentes detectaron que, al abordar textos informativos, los alumnos tenían: dificultades para leer con fluidez en voz alta o exponer, problemas de comprensión y tendencia a la memorización, escasa interacción con material bibliográfico variado, problemas de coherencia y cohesión en la producción de textos orales y escritos.

Ante los problemas planteados, los niños sugirieron las siguientes alternativas para mejorar como lectores y escritores:

"Leer mucho."

"Leer de algo que nos guste."

"Que nos ayuden a entender."

"Escribir entre todos."

Participar activamente en el diagnóstico les dio la posibilidad de ser constructores activos de sus propios caminos para crecer.

Las etapas del proyecto

Primera etapa: Elaboración del proyecto y elección de los temas

Tanto la planificación como la elección de los temas se fueron dando paralelamente. A medida que el proyecto iba tomando forma se direccionaba la selección. Por otra parte, en tanto se avanzaba en el proceso de elección de los temas, iban surgiendo cuestiones de organización del trabajo que había que resolver y trasladar al proyecto.

◆ La elaboración del proyecto

Como la propuesta de "hacerse expertos" entusiasma a los niños desde el primer momento, se conversa con ellos para decidir, también entre todos, cómo organizar el trabajo. Proponen los chicos:

"Hay que leer mucho."

"Pero, primero hay que elegir el tema."

"Yo prefiero ver los libros, así después elijo bien un tema que me guste."

"Vamos a tener que copiar algunas cosas."

"Sí, lo que después le tenemos que leer a los padres."

"Vamos a tener que estudiar para poder contestar las preguntas que nos hagan."

"Y va a haber que practicar mucho para no ponerse nervioso."

De común acuerdo se elaboran los **propósitos didácticos**: acercar a los niños a la lectura de textos informativos e iniciarlos en las prácticas de estudio. Se redacta el **propósito comunicativo**: investigar para exponer o leer ante los padres y otros alumnos en un pequeño "Congreso de Expertos".

El proyecto se escribe en el pizarrón. Para ello los niños le dictan a la animadora. También intervienen en el proceso –con observaciones y sugerencias– las docentes, la bibliotecaria y la animadora. En caso de elaborarse un proyecto en forma conjunta, es importante que el mismo se copie en un afiche que esté al alcance y a la vista de todos de manera que pueda ser consultado cuando se crea necesario.

La elaboración cooperativa del proyecto provocó, desde el comienzo, un fuerte compromiso con la tarea a efectuar, le dio sentido a las distintas situaciones de lectura y escritura desarrolladas e hizo que los niños tuvieran claro qué hacer y para qué.

Animadora: (*dirigiéndose a los niños*): ¿Recuerdan ustedes para qué volvimos a encontrarnos hoy?

Varios: ¡Para ver los libros!

Otros: Para mirar y leer.

Animadora: Bien y... ¿para qué estábamos mirando y leyendo libros?

Diego: Para estudiar.

Rocío: Para ser expertos.

Victoria: Para cuando seamos grandes saber.

Lucas: ¡No es para cuando seamos grandes, es para fin de año!

Victoria: No, ahora vamos a hacernos expertos, pero si aprendemos mucho también nos vamos a acordar cuando estemos grandes.

Animadora: ¿Y recuerdan ustedes qué íbamos a hacer después, cuando ustedes fueran expertos?

Pamela: Íbamos a llamar a los papás...

Sebastián: ¡Y a las mamás!

Lucas: Y a otros chicos, también.

Animadora: ¿Para qué?

Pamela: Para que vean lo que hicimos y lo que sabemos.

Mauro: Lo del Congreso... de los expertos.

- **La elección del tema**

En la vida, escribir y leer son actividades que surgen de la necesidad más que de la obligación. En la institución escolar la lectura y la escritura se alejan de la práctica social en tanto que son obligatorias, puesto que es responsabilidad de la escuela enseñar a leer y escribir.

Para acercar a los niños a las prácticas sociales se decidió que había que darles algunas posibilidades de elección, tal como las tienen los lectores y escritores fuera de la escuela. Por eso, se pensó en un proyecto en el que los niños pudieran tomar decisiones acerca de qué temas investigar, con quién agruparse para hacerlo, de qué manera organizar los textos y con qué acompañar sus exposiciones y/o lecturas ante los padres (afiches, gráficos, ilustraciones, libros, etc.).

Por otra parte, se intentó despertar el interés de algunos niños que generalmente se resisten a abordar temas impuestos por la escuela que son tradicionalmente contenidos de otras áreas: el cuerpo humano, la familia, nuestra ciudad, el barrio, etc. y que suelen cuestionar a las docentes acerca de para qué les sirve estudiar eso. Pudo observarse que estos grupos de niños eligieron temas "poco convencionales" para el medio escolar: *El veneno en los animales*, *Antonio Berni y su obra*, *El huevo*, *Los perros y sus razas*, *Las serpientes*.



Las niñas que investigaron acerca del artista plástico Antonto Berni se preparan para leer una entrevista de la Revista del diario "La Nación"

Para este proceso de elegir el tema a investigar se ofreció a los niños una mesa de material bibliográfico –a la manera de un *stand* de librería o de una Feria del Libro– de modo tal que todos pudieran acercarse para ver, tocar, hojear, leer.

En un primer momento, la animadora presentaba algunos libros a los alumnos, leyendo datos de la tapa y contratapa, al mismo tiempo que los señalaba. Luego mostraba algunas páginas interiores y leía fragmentos de información o epígrafes que acompañaban a las fotos e ilustraciones. En un segundo momento, se invitaba a los niños a acercarse a la mesa y a “servirse” algún libro con el propósito de explorar su contenido.

Este tipo de actividad fue propuesta para “abrir el abanico de posibilidades” de elección. Puesto que nadie elige lo que no conoce, un primer acercamiento a variedad de temas en diversidad de portadores (enciclopedias, diccionarios, revistas, libros especializados) era esencial.

En la mesa de libros ofrecida a los niños para la selección del tema *no había manuales*. Es necesario explicar las razones que llevaron a tomar esta decisión didáctica.

En primer lugar, el manual es un material de lectura con el que –por medio de la biblioteca de aula– los niños tenían contacto, y este proyecto estaba pensado para acercar a los niños a aquellos textos de circulación social que por lo general no están a su alcance.

En segundo lugar, los manuales están asociados con la idea de la lectura obligatoria (acerca de lo cual ya nos referimos).

En tercer lugar, consideramos que son materiales que no favorecen la interacción y la toma de decisiones, ya que –en general– están asociados con la

práctica escolar de no fomentar la consulta de otras fuentes que permitan confrontar la información. De esta manera, el uso de un solo libro determinaría "no sólo lo que se va a aprender sino también la forma en que se debe hacerlo" (Arizpe Solana,1999:16).

Finalmente, los manuales no tenían información acerca de la mayoría de los temas elegidos por los niños.

Los temas elegidos fueron variados en ambos cursos, así como el número de integrantes de los equipos que osciló entre 2 y 4. Los niños de 3° "A" decidieron investigar acerca de: *Los dinosaurios, La Luna, Los perros, El veneno en los animales, Las serpientes, El huevo*. Los niños de 3° "B" prefirieron hacerse expertos en: *Más dinosaurios, El tigre, El oso panda, Antonio Berni y su obra, Las enfermedades: virus y bacterias, ¿Cómo crecemos?, ¿Cómo oímos?*

Después de las primeras lecturas, ante la cantidad de información que había acerca de algunos temas se hizo necesaria la tarea de acotarlos. Los niños, orientados por los adultos, tomaron decisiones acerca de qué querían investigar y qué comunicar luego a su futuro auditorio. Para ello no sólo pensaron qué les gustaba a ellos, sino qué podía resultar interesante para los destinatarios de los textos.

Segunda etapa: Investigación

En esta etapa, se llevaron a cabo distintas situaciones de lectura y escritura. Las docentes, la bibliotecaria y la animadora actuaron como coordinadoras en los distintos equipos.

◆ **Situaciones de lectura**

Conocer y compartir los propósitos y los pasos del proyecto hizo que leer cobrara sentido para los niños y que pudieran ajustar progresivamente la modalidad de lectura (exploratoria o exhaustiva, rápida o minuciosa) al propósito que perseguían y al texto que leían

En todas las situaciones de lectura se generaron condiciones para despertar la curiosidad por entender y cuestionarse qué decía el texto, para que los niños no cayeran en la repetición y la memorización. Al respecto, aprecia Isabel Solé:

"Aprender a leer comprensivamente es una condición necesaria para poder aprender a partir de los textos escritos. Las estrategias de lectura aprendidas en contextos significativos contribuyen a la consecución de la finalidad general de la educación, que consiste en que los alumnos aprendan a aprender" (Solé, 1993:177).

Por otra parte, las coordinadoras hicieron observar a los alumnos de qué manera estaba escrito el texto –"cómo decía"– ya que luego había que escribir uno.

Lectura exploratoria

Es importante destacar que fueron los niños quienes seleccionaron el material para investigar a partir de la exploración de la bibliografía ofrecida por la Sala de Lectura y la biblioteca escolar. Se hizo posible, de esta manera, que los mismos chicos fueran protagonistas de esta conducta lectora tan importante como saber escoger la bibliografía pertinente y luego localizar la información buscada.

Las coordinadoras de cada equipo, actuaron como modelos lectores y guías, ayudando a los niños a encontrar los caminos hacia el libro y los caminos posibles dentro del libro, permitiéndoles resolver las situaciones problemáticas que se les presentaban con distintas estrategias.

Lectura exhaustiva

Ya localizada en distintos materiales la información acerca del tema a investigar, se propiciaron en los equipos distintas situaciones de lectura exhaustiva.

Para comenzar, cada coordinadora eligió un texto que –por su dificultad– requería de una lectura asistida (compartida por el lector más experto y los niños). Antes de iniciar la lectura proponía plantear preguntas acerca del tema a investigar para ver si se encontraban las respuestas en el texto. A continuación, leía en voz alta mientras los niños seguían la lectura en el libro o revista. Cuando lo creía conveniente, interrumpía la lectura y aportaba información que consideraba necesaria para comprender el texto y permitir el avance de la lectura o proponía a los niños que buscaran por sí mismos la respuesta.

En los distintos equipos se previeron situaciones en las que los integrantes: releían para resolver contradicciones o dudas, relacionaban el texto con información que ya tenían acerca del tema, buscaban en el texto un fragmento para confirmar lo que ellos afirmaban, resolvían el significado de una palabra por el contexto, por su etimología o buscando en el diccionario, planteaban interrogantes para abordar la lectura de otro texto.

Una vez que los niños habían atravesado por una o dos situaciones en las que un adulto leía, se promovieron instancias de lectura grupal, en las que se les proponía leer y tratar de entender solos, recurriendo a la coordinadora únicamente cuando no lograran resolver alguna dificultad por sí mismos. En estos casos, se intervenía haciendo notar aspectos que habían pasado inadvertidos por ellos.

Ante la cantidad de material a disposición de cada grupo, se les propuso a los niños leer individualmente, a fin de avanzar con la investigación. En caso de problemas a resolver, se proponía que los integrantes del equipo se consultaran y se ayudaran para solucionarlos.

En todas estas situaciones se trató de brindar a los niños la posibilidad de poner en acción distintas estrategias lectoras que les permitieran “apropiarse” significativamente de los textos.

“Promover actividades en las que los alumnos tengan que preguntar, predecir, recapitular para los compañeros, opinar, resumir, contrastar sus opiniones

respecto de lo leído, fomenta una lectura inteligente y crítica en la que el lector se ve a sí mismo como protagonista en el proceso de construcción de significados” (Solé, 1993:178).



La docente de tercer año asiste a los niños en la lectura de un texto ficticio sobre dinosaurios

◆ Situaciones de escritura

La escuela enseña a escribir pensando en el sentido futuro que tendrá para el niño esta práctica, pero es necesario –para que sea verdadera– que la misma tenga también sentido en el presente.

Las situaciones que a continuación se analizan surgieron de la necesidad real de escribir un texto, en el marco de un proyecto en el que *los escritores* estaban auténticamente involucrados.

Toma de notas

La toma de notas surgió como una manera de conservar información para luego elaborar el texto que leerían o expondrían ante los padres y otros alumnos.

En algunas ocasiones, las coordinadoras se acercaban a los equipos, leían con ellos y participaban en las decisiones acerca de qué consignar o no, mostrándose también como modelos de lectores/escritores en el uso de esta práctica de estudio. En otros momentos, se generaron espacios para que los niños trabajaran solos.

Cuando los equipos comenzaron a tomar notas, los chicos copiaban mucha información porque les costaba identificar lo pertinente de aquello que no lo era pero –a medida que se avanzaba en el proyecto– el propósito comunicativo claro (texto para leer o exponer en el Congreso de Expertos), el tiempo acordado para la lectura en el Congreso (cinco minutos), los destinatarios reales (público heterogéneo compuesto por padres, niños de otros cursos, docentes, directora, bibliotecaria, animadora, etc.) hicieron que “lo importante” comenzara a cobrar

sentido.

En este contexto de producción real, los niños discutían en cada equipo qué información debían conservar y cuál no. Aprendieron que la "toma de notas" no era el texto final, sino un escrito al cual recurrir para la elaboración del texto definitivo.

Datos bibliográficos

En algún momento de esta etapa se hizo necesario, dentro de cada equipo, consignar los datos de los libros y revistas consultadas por si se volvían a necesitar, ya que el material de la Sala de Lectura se prestaba transitoriamente.

Por otra parte, algunos equipos observaron a partir de la lectura que varios libros consignaban, generalmente en una página final, bibliografía para ampliar la información o aquella que había sido empleada para la realización del trabajo. Como decidieron hacer lo mismo en sus propios textos, guiados por las coordinadoras, observaron la forma en que se organizaban los datos y comenzaron a anotarlos en una hoja de sus carpetas de campo.

La cita bibliográfica aparece, entonces, como una necesidad de conservar la memoria, por una parte, y como registro de fuentes de información o de futuras consultas, en otra. En todos los casos, fue una práctica con sentido.

Borradores

Para resolver el tema de los borradores se les ofrecieron a los distintos equipos carpetas de cartulina en donde guardar el material escrito producido durante la toma de notas, los borradores del texto a leer ante los padres y otros alumnos, las ilustraciones elegidas en las primeras instancias de lectura, gráficos, cuadros, etc. Esto les permitía, en cada encuentro de trabajo, estar rápidamente en contacto con lo leído y lo escrito, cosa que no hubiera sido posible en el cuaderno que es usado luego para la tarea habitual de la escuela.

Por otra parte, disponer de esas carpetas de campo y de papeles borradores hizo que los niños se "soltaran" a la hora de tachar, hacer flechas u otras señalizaciones en los textos, conductas éstas habituales en lectores y escritores expertos.

El texto final

El texto final se escribió –en cada equipo– recurriendo a la toma de notas y, en algunos casos, a la relectura de la bibliografía consultada. Se trabajó integrando la información tomada de las distintas fuentes.

Las coordinadoras orientaron la organización del texto sugiriendo el uso de títulos y subtítulos. Asimismo, hicieron notar a los niños algunos problemas de escritura que aparecían en los textos producidos y propusieron recurrir a los textos fuentes para buscar las soluciones posibles (cómo estaba organizada la información, cómo se usaba un signo de puntuación, un conector, etc.).

En todo momento se les recordaba que tuvieran en cuenta los destinatarios y el tiempo disponible para leer o exponer.

La versión final del texto fue pasada en limpio por los niños (escrita a mano, ya que la escuela no dispone de computadoras) y se colocó al comienzo de la carpeta de trabajo. A continuación se adjuntaron las hojas con las notas y los borradores.

Casi todos los equipos consideraron importante el uso de soportes gráficos para apoyar sus lecturas y/o exposiciones y decidieron elaborar afiches con dibujos y fotocopias acompañados por epígrafes explicativos. De un registro, se transcriben sus argumentos:

"Así es más entretenido. Y no se distraen los que te escuchan."

"Es más fácil para no olvidarte lo que tenés que decir."

"Ponemos la foto de Berni, así lo conocen, como lo conocimos nosotras."

"Y ven qué cuadros pintaba."

"Vamos a poner las partes del huevo, así entienden bien."

"De las razas (de perros) mejor hacemos un afiche con fotocopias y los nombres porque sino no nos vamos a acordar. Además hay gente que, si no le mostrás la raza, no la conoce."

"Nosotros vamos a hacer los dibujos de un virus y una bacteria para que se entienda más cuando leemos."

Tercera etapa: Exposición

Esta etapa se compuso de un primer momento que estuvo destinado a situaciones de lectura en voz alta y exposición por parte de los equipos, con el propósito de ensayar para el Congreso y realizar los ajustes necesarios a fin de optimizar la comunicación.

Los niños –orientados por las coordinadoras– tomaron la decisión acerca de leer o exponer. La mayoría prefirió leer ya que quedaba poco tiempo para practicar la exposición y de esa manera se sentían más seguros.

Cada equipo decidió de qué manera sus integrantes intervendrían en la comunicación. Algunos grupos eligieron un lector, un integrante que señalaba en el afiche mientras se leía y un tercero que contestaba las preguntas. Otros prefirieron dividir el texto y leer o exponer cada uno alguna parte. Se propició que –de una u otra forma– todos intervinieran activamente en la comunicación.

En un segundo momento, una vez que los grupos tuvieron organizada la comunicación de sus investigaciones, leyeron o expusieron ante integrantes de otros equipos que funcionaron a manera de auditorio, hicieron propuestas para mejorar e interrogaron a los expositores para que estos practicasen cómo responder. Se registraron y utilizaron sus opiniones:

"Van a tener que leer más fuerte, para que se escuche bien."

"Les conviene señalar en el afiche cuando él lee, así se entiende mejor. Nosotros lo vamos a hacer así."



La cantadora de la Sala Abierta de Lectura se muestra como modelo lector y ayuda a los niños a tomar decisiones acerca de qué consignar en la toma de notas

La puesta en común ante todos los equipos participantes de los dos terceros, que había sido planificada en el proyecto, no fue posible debido a falta de tiempo (paros, feriados, etc.).

Para la presentación en el Congreso los niños propusieron colocar mesas en las que se ordenaron las carpetas de trabajo con los textos finales y los borradores. En las paredes de la galería y en algunos pizarrones de pie se colocaron los afiches de cada equipo y el cartel que anunciaba "Congreso de Expertos".

Por turno, los expositores/lectores tomaron su lugar detrás de las mesas y comunicaron su investigación. En algunos casos, como los niños estaban nerviosos, las docentes orientaron la exposición con preguntas que ellos respondieron sin problemas puesto que el trabajo realizado les había proporcionado conocimientos suficientes acerca del tema.

Finalizada la comunicación de las investigaciones, los padres y alumnos se acercaron a observar los afiches y las carpetas de trabajo y dejaron sus opiniones en una mesa –con papeles y lapiceras– destinada a tal efecto.

¿Por qué la modalidad predominante en el proyecto fue grupal?

Se consideró que la modalidad de trabajo en equipos, agrupados según los temas elegidos por sus integrantes, daría la posibilidad de tomar parte activamente en clase a aquellos niños que en el trabajo colectivo no lo hacían porque habían adoptado un papel pasivo frente a aquellos "buenos alumnos" capaces de participar con "acertadas intervenciones".

Con un coordinador adulto cada uno o dos equipos, también se podría efectuar un trabajo más personalizado tendiente a beneficiar a los alumnos que – frente a todo el curso– no suelen expresar sus opiniones, ni preguntar cuando no entienden, ni intervenir contraargumentando frente a los otros que "saben más".

Es necesario señalar que estos niños no estaban habituados a resolver tareas en equipo, razón por la cual hubo un trabajo específico de las coordinadoras para equilibrar la participación de todos los integrantes.

La evaluación del proyecto

Volver a leer el proyecto periódicamente, para evaluar lo actuado y lo que restaba por hacer, fue clave para que los chicos tuvieran presente el sentido de la tarea que realizaban en cada momento.

Mientras leían y tomaban nota, a la pregunta: "¿Para qué les parece que estamos haciendo este trabajo?" los niños respondieron:

"Para conocer más sobre el oso panda."

"Para exponer después adelante de los papás."

"No es solamente leer y copiar. Hay que saber poner lo más importante."

"Para entender mejor cómo son algunas cosas."

"Para leer, dibujar, escribir y resumir entre todos lo que vamos a poner."

"Tenemos que informarnos mucho para ser expertos."

"Tenemos que leer, escribir, mirar libros. Hay que leer mucho."

"Para saber. Para investigar sobre el tema."

"Para leer libros."

En la reunión final de evaluación, tanto las docentes como la bibliotecaria y la animadora estimaron que el proyecto había sido altamente positivo y observaron que los niños, al finalizar el ciclo lectivo podían:

- Seleccionar material bibliográfico para investigar acerca de un tema.
- Localizar información dentro de una publicación (libros, revistas, enciclopedias, diccionarios).

- Explorar el contenido general de un texto.
- Buscar un dato específico en un texto.
- Seleccionar información pertinente y desechar la que no lo era.
- Intercambiar información con otros (niños, docentes, animadora, bibliotecaria).
- Comentar lo leído.
- Volver al texto para resolver dudas y cuestiones.
- Relacionar un texto con otro leído anteriormente.
- Tomar notas para conservar la información obtenida.
- Integrar información obtenida de varias fuentes.
- Elaborar un texto informativo.
- Leer en voz alta para comunicar a otros lo investigado.
- Responder preguntas acerca del tema investigado.
- Autoevaluar su participación y sus logros.

Asimismo, las docentes apreciaron que en las animaciones "se hizo un trabajo distinto"; que se desplegaron nuevas estrategias que luego pudieron llevar al aula y que las actividades desarrolladas fueron de gran apoyo para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Agregaron también que para la realización del proyecto fue importantísimo el aporte de material bibliográfico que se hizo desde la Sala de Lectura.²

Los niños también evaluaron su participación y sus logros. Al respecto consideraron que el trabajo realizado les había servido para:

"Aprender más de los dinosaurios."

"Aprender algo de lo que me interesaba."

"Informarnos y saber más sobre los osos: el oso panda."

"Interpretar cuadros de Antonio Berni."

"Para aprender y ser expertos."

"Sí, aprender mucho de un tema."

² Las apreciaciones han sido tomadas de las respuestas de las docentes a la Encuesta de Evaluación proporcionada por la animadora.

"Pero también para aprender a leer y qué poner en el resumen."

"Y si le tenés que hacer un dibujo para que en tiendan mejor lo que dice."

"Para leer más."

"Para escribir bien y que se entienda."

"Para leer en voz alta adelante de los demás. Pero todavía no leemos tan bien."

La bibliotecaria escolar apreció:

"Con la realización de este proyecto pudimos vivenciar que los textos difíciles no sólo son para aquellos alumnos a los cuales 'etiquetamos' como mejores sino también para estos niños cuyo único encuentro con los libros y otras publicaciones es el que les posibilita la escuela."



La bibliotecaria acompaña a un niño durante la escritura del borrador del texto sobre el veneno en los animales

Los padres que concurrieron a la exposición de los niños, escribieron sus opiniones acerca del trabajo realizado. La mayoría lo vio como muy satisfactorio porque:

"Así, desde chicos, los alumnos aprenden a expresarse en forma oral. Además se les hace notar el respeto por escuchar al compañero."

"Me pareció muy lindo que los chicos puedan investigar, que traten de expresarse, que juntos lean libros."

"Me pareció bárbaro el trabajo de todos por informarnos a los papás. Felicitaciones a los chicos por su expresión."

Asimismo observaron que "los chicos se tendrían que preparar un poco más para expresarse en un grupo más grande", con lo cual se coincide, ya que – por un lado– se agotó el tiempo para trabajar más profundamente con las exposiciones y –por otro– era la primera experiencia de este tipo que los niños y los docentes realizábamos.

¿Es posible realizar este tipo de proyectos en la escuela?

Si bien proyectos como éste son concebidos como una posible respuesta a problemáticas detectadas en el aula, la tensión entre los contenidos planificados y el tiempo didáctico a destinar a estas experiencias siempre aparece a la hora de tomar decisiones. Resolver esta tensión no es algo sencillo; por lo general, se piensa que este tipo de trabajo suele ser "interesante" pero que en la escuela hay que dar "otros contenidos".

Analizar situaciones de este tipo permite determinar que cuando el docente lee con los niños, o los niños leen, le hacen preguntas al texto, elaboran interpretaciones, discuten acerca de lo leído, toman notas, escriben un texto que luego comunicarán a otros, practican para leer o exponer, etc. se están trabajando –en acción– numerosos e importantes contenidos y que los logros son muchos.

Poner en marcha experiencias como éstas en la escuela implica generar una importante posibilidad de aprendizaje no sólo para los niños sino para aquellos directores, docentes, bibliotecarios, equipos orientadores, animadores a la lectura que están dispuestos a aprender cooperativamente.

"El maestro, al igual que sus alumnos, debe leer, pensar, revisar y cuestionar sus propias ideas, pedir información. Tampoco para él será provechoso un trabajo solitario. La interacción con otros docentes que compartan su inquietud, que se encuentren en la misma búsqueda, encarando la misma labor, le permitirá enriquecerse profesional y personalmente. Dar y recibir sigue siendo, tanto para los niños como para los adultos, una de las mejores experiencias vitales, esencial para ir construyendo el propio camino que, al decir de Antonio Machado, se hace al andar" (Kaufman, 1998a:110).

Haciendo camino

A lo largo de este artículo, distintas voces han tomado la palabra porque creemos que educar es responsabilidad de todos: teóricos de la educación, directores, docentes, bibliotecarios, padres, animadores a la lectura, niños.

Por eso, queremos cerrar este espacio con las voces de dos de los tantos protagonistas de este proyecto. Lo hacemos así porque consideramos que ambos testimonios son una invitación para seguir haciendo camino.

"Hace nueve años que soy Bibliotecaria en esta escuela. Siempre estuve y estoy atenta y preocupada porque los chicos lean, estén con libros, valoren la biblioteca. Después del trabajo realizado puedo afirmar que, si a los chicos se les ofrecen los medios, si se hace el espacio en la escuela para que lean, escriban, estudien, crezcan... estamos sembrando para poder recoger" (Graciela Mordentti).

"Nos gustaba hacer de expertos. Y nos gustaba mucho... ¡Y nos gustaba leer y escribir!" (Leguizamón, a su maestra de cuarto grado).

Agradecemos a la Escuela N° 32 de Tandil, a Marta Castelli –directora en el momento de realizar la experiencia –, a las docentes Liliana Fortunato y Carolina Rodríguez, a la bibliotecaria Graciela Mordentti y a los niños de los terceros grados. Este trabajo fue posible gracias a todos ellos.

Bibliografía

- Arizpe Solana, Evelyn (1999) "Más o menos letrados: adolescentes y comunidades lectoras en la escuela secundaria en México." **Lectura y Vida**, Año 20, N° 3.
- Kaufman, A.M. (1998a) **La lectoescritura y la escuela**. Buenos Aires, Aula XXI-Santillana.
- Kaufman, A.M. (1998b) **Alfabetización temprana... ¿y después? Acerca de la continuidad de la enseñanza de la lectura y la escritura**. Buenos Aires, Aula XXI-Santillana.
- Lerner, D. (1998) "Lectura y escritura. Apuntes desde la perspectiva curricular." **Textos en Contexto 4. La escuela y la formación de lectores**. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura/Lectura y Vida.
- Lerner, D. y otros (1997) **Documento de actualización Curricular en Lengua N° 4**, Dirección de Curricula, Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Pipkin Embón, M. (1999) **La lectura y los lectores. ¿Cómo dialogar con el texto?** Rosario, Homo Sapiens.
- Solé, I. (1993) **Estrategias de lectura**. Barcelona, Graó/ICE Universitat de Barcelona.
- Tolchinsky, L. (1999) "Prefacio". En M. Pipkin Embón, **La lectura y los lectores. ¿Cómo dialogar con el texto?** Rosario, Homo Sapiens.

*Este artículo fue recibido en **LECTURA Y VIDA** en octubre de 2001; se le solicitaron modificaciones en marzo de 2001; la versión definitiva fue recibida nuevamente en diciembre de 2001 y aceptada para su publicación en abril de 2002.*