



Capacitación Docente

**Prácticas de la
Lectura Creadora**

**A
Construir**

Módulo I

Libros que buscan lectores vs. Lectores que buscan libros

“Es con afecto y emoción como evoco los años de mi vida pasada junto a adolescentes, intentando enseñarles a amar los libros, la lectura en profundidad, la posibilidad de expresarse.

Intentando hacerles sentir que el buen gusto es algo tan formativo que llega a constituir una norma de vida; que la sensibilidad nada tiene que ver con la sensiblería; que la posibilidad de aprender a leer con hondura embellece el vivir y amplía su ámbito, lo lleva más allá de sí mismo y, como la música, abre el pórtico del viaje sin que nos apartemos del sillón predilecto.”

María Hortensia Lacau

Objetivos

- Determinar el marco teórico desde el cual se abordará la lectura.
- Diferenciar los modos de lectura, el rol del lector, pasivo o activo frente a la lectura.

A continuación presentamos un cuadro comparativo donde se analizan los siguientes temas:

- Modos de lectura.
- Propósitos.
- Finalidad.
- Tipos de lectura.
- Para qué sirve leer.
- Lenguaje.
- Relación interpersonal.
- Marco teórico.
- Metodología didáctica.
- Metodología de la evaluación.
- Atmósfera y rol docente.
- Estructura didáctica.
- Función de la lectura.
- Lectura.
- Lectores.
- Actitud.
- Resultados.

Análisis comparativo de los distintos enfoques

LIBROS QUE BUSCAN LECTORES (FORMAR LECTORES)	LECTORES QUE BUSCAN LIBROS (POTENCIAR LA CAPACIDAD LECTORA)
<p>Lectura como "hábito". "Modo especial de proceder o conducirse adquirido por repetición de actos iguales o semejantes, u originado por tendencias instintivas. Facilidad que se adquiere por larga y constante práctica en un mismo ejercicio."¹</p> <p>Propósito: educar para obedecer. Claude Lévi-Strauss dice: "La aparición de la escritura (...) parece favorecer la explotación de los hombres antes que su iluminación (...). Si mi hipótesis es exacta, es necesario admitir que la función primaria de la comunicación escrita es la de facilitar el sometimiento. El empleo de la escritura con fines desinteresados en vista de obtener satisfacciones intelectuales y estéticas es un resultado secundario, aunque se reduzca muchas veces a un medio para reforzar, justificar o disimular al otro". "Si la escritura no bastó para consolidar los conocimientos, era indispensable para afianzar las dominaciones [...]. La acción sistemática en apoyo de la instrucción obligatoria [...] va de la mano con la extensión del servicio militar y la proletarización. Así, la lucha contra el analfabetismo se confunde con el refuerzo del control de los ciudadanos desde el poder. Porque es necesario que todos sepan leer para que este último pueda decir: se supone que nadie desconoce la ley."²</p> <p>Finalidad: utilitaria.</p> <p>Tipos de lectura:</p> <ul style="list-style-type: none">● Funcional.● Informativa. <p>Para qué sirve leer: para informarse, recibir información útil (las señales de tránsito, los avisos, los boletines); función cognoscitiva (necesidad de información); función instrumental (como herramienta de aprendizaje, para encon-</p>	<p>Lectura como actividad consciente y voluntaria. Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto. Es construir el significado del texto; interrogar al texto a partir de una expectativa real.</p> <p>Propósito: educar para pensar. Los lectores se forman de adentro hacia afuera. "Formar es tomar una materia prima y darle forma, moldearla, organizarla. Debemos rehusarnos a formar. La formación brota de la misma persona, crece de adentro hacia afuera."³</p> <p>Finalidad: gratuidad; leer por placer. Al decir de Robert Escarpit⁴, que satisfaga una necesidad cultural (no utilitaria).</p> <p>Tipos de lectura:</p> <ul style="list-style-type: none">● Literaria.● Argumentativa. <p>Para qué sirve leer: para distraerse (gratuidad, placer); para comunicarse; función cognoscitiva (satisfacer la curiosidad y necesidad de información); función instrumental (como herramienta de aprendizaje, para solucionar problemas, para</p>

trar información general o datos específicos, para seguir instrucciones con el fin de realizar una labor).

Lenguaje: monológico.

Relación interpersonal: yo-ello⁵
Reduce al otro a la condición de objeto.

Marco teórico: Conductismo.

Metodología didáctica: expositiva.

Metodología de la evaluación: se evalúa el producto.

Atmósfera y rol docente: Autocrática.⁶
El docente determina todas las políticas y los detalles. Toma las decisiones que estima oportunas, formula los objetivos del grupo, distribuye el trabajo y exige obediencia. Las direcciones se dan poco a poco. Las recompensas y los castigos se otorgan arbitrariamente. Se genera entonces una atmósfera de tensión, temor, ambivalencia ante la autoridad, rutina de la tarea.

Estructura didáctica: aula.
La distribución de mesas y sillas no permite el trabajo en equipo ni el intercambio de opiniones, sino que promueve el trabajo individual. El maestro está al frente y los alumnos en hileras.

Función de la lectura:
Texto informativo-funcional.
Cumple con una función: sirve para satisfacer

encontrar información general o datos específicos; con el fin de realizar una labor, para encontrar actividades que ocupen su tiempo libre).

Lenguaje: dialógico.

Relación interpersonal: yo-tú
Considera al otro como persona.

Marco teórico: Constructivismo.

Metodología didáctica: con participación activa de los grupos. Inferente.

Metodología de la evaluación: se evalúa el proceso.

Atmósfera y rol docente: Democrática.
Este grupo puede denominarse también participativo. Los miembros trabajan en conjunto para lograr una elevada cohesión. Se asigna gran importancia al crecimiento y desarrollo de todos los miembros, ninguno de los cuales es líder vitalicio: el liderazgo es distribuido, a veces, dentro de una misma reunión. Las decisiones son tomadas por el grupo. Se trabaja según el principio de consenso y se trata de obtener un elevado grado de relaciones interpersonales. Todos los objetivos y actividades son elegidos por el grupo y todos los miembros se identifican con ellos. El maestro o coordinador sólo asegura el orden. Suprime obstáculos, aclara malentendidos, contribuye a que la discusión vaya por los carriles normales. En general, en este tipo de grupo se "tarda en empezar a trabajar", ya que todos participan en cada discusión. Son grupos cohesionados y de duración estable.

Estructura didáctica: taller.
Es un espacio para trabajar, elaborar y transformar algo para ser utilizado. Un aprender trabajando en grupo.
La distribución de mesas y sillas se ajusta a las necesidades del momento.

Función de la lectura:
Texto literario.
Comprende un **plural de lecturas**. La lectura li-

necesidades cognitivas y el texto por lo general ofrece un **significado unívoco**; es un instrumento de aprendizaje; alcanza para buscar información general o datos específicos. Sólo requiere una lectura textual.

Lectura: denotativa (decodificar).

La lectura denotativa sólo alcanza para adquirir información. La denotación representa la incoherencia colectiva del lenguaje y nos ajusta al texto clásico.

Leedores:

Dice Collete Chilland: "La aptitud para reconocer los signos gráficos, para reunirlos, para descifrar las palabras, y aun los mensajes –ser lector–, se muestra separada del gusto de leer, del placer de sumergirse en un mundo que, siendo exterior gracias a los pequeños trazos impresos o manuscritos, es interior por los pensamientos, las imágenes, los sentimientos que moviliza –ser lector–".⁷

Actitud: pasiva frente al libro y la lectura.

Resultado: sometimiento del individuo.

tería tiene como único fin la gratuidad; se despliega en el terreno de la ficción y permite el desarrollo lúdico a través del cual el niño se constituye como sujeto.

El juego es el campo propio de la niñez. Según Freud, el juego en los niños es el equivalente de las fantasías en los adultos. Para Winnicott, el espacio de juego sienta las bases para el desarrollo de la creatividad y la experiencia cultural.

Lectura: connotativa (leer entre líneas); lectura valorativa, crítica y reflexiva.

La connotación es una determinación, una relación, un rasgo que tiene el poder de referirse a menciones anteriores, posteriores o exteriores, a otros lugares del texto o de otro texto.

Lectores:

"La pasión de Bastián Baltasar Bux eran los libros.

Quien haya pasado tardes enteras delante de un libro, con las orejas ardiéndole y el pelo caído sobre la cara, leyendo y leyendo, olvidado del mundo y sin darse cuenta de que tenía hambre o se estaba quedando helado..."⁸

Actitud: activa frente al libro y la lectura.

Resultado: liberación del individuo.

Lectura como hábito vs. Lectura como actividad consciente y voluntaria

Si hablamos de formar lectores, entendemos que no hay tal formación si no existe la voluntad personal de leer. Es por ello que el lector necesita buenas oportunidades, experiencias variadas, que le permitan sentir placer al leer. Y esto se logra a través de una metodología que propicie el gusto por el libro, el placer por descubrir mundos insospechados. El lector que lee por hábito, como todo lo rutinario, lo hace en forma maquinal, sin pensar en la profundidad que pueden encerrar las páginas de un libro. Es rutina levantarse, comer, acostarse, entrar y salir de la casa, hacer compras o visitar al médico. Pero no resulta rutinario para un niño o un adolescente jugar a juegos electrónicos o mirar un programa de televisión. Si eso les atrapa es porque son ellos los que lo deciden. Es exactamente lo que intentamos que suceda cuando hablamos de lectura como actividad consciente y vo-

luntaria. Hablamos de un lector activo que habla con el autor, pregunta, discute, goza; y no de un lector pasivo que lee porque hay que leer, para aprender o para pasar de año.

Educación para pensar

Es otra idea central de esta metodología. La persona tiene que pensar por sí, argumentar, dar su opinión, establecer su posición frente o junto con otros, porque de eso depende ser libre. Si se educa para obedecer, se mantiene el régimen establecido y no hay posibilidad de mejora o de cambio. Nada que sea rutinario, que implique la guía permanente y sin discusión del adulto, sirve para desplegar el pensamiento. Se puede alcanzar una actitud de uso como utilidad. Pero se pierde la amplitud que conlleva la actividad del pensamiento: un pensamiento que no tiene barreras, que goza con la búsqueda constante de nuevos caminos, que se realiza a través del descubrimiento de su propio descubrimiento. Así nace el gusto, el deleite por llegar a abarcar lo infinito. No hay reglas que restrinjan el vuelo del pensamiento.

Lenguaje dialógico

Mijail Bajtin es el primero en ampliar el panorama de las funciones del lenguaje. Profundiza en la búsqueda de la comprensión de un texto, de una conversación, de la comunicación en general. Y habla del contexto que rodea a una determinada situación comunicativa. Expresa que el texto está rodeado de múltiples voces. Son las voces ajenas que el emisor utiliza para elaborar su discurso.

Cuando se aboca al estudio de la lengua literaria y habla sobre los fenómenos discursivos dice que estos tienen un rasgo en común, que es la palabra con una doble orientación: como otra palabra hacia el discurso ajeno. Dichos fenómenos son: las estilizaciones, la parodia, el relato oral (*skaz*) y el diálogo.

Reconoce un discurso representado u objetivado, donde la característica fundamental es el discurso directo de los personajes. La palabra del personaje sería la palabra ajena, como discurso de una persona definida por su carácter o tipo, mientras que la palabra del autor se trabaja desde lo estilístico, según la orientación de su significado objetual directo.

En síntesis, la palabra de significado completo está dirigida a su objeto y representa la última instancia del sentido en los límites de un contexto dado. Si bien está dirigida sólo a su objeto, también se da como objeto de una orientación ajena –la del autor–. Discurre sobre el relato oral y dice que éste se introduce para representar la voz ajena socialmente determinada, y que aporta valoraciones que el autor está buscando. Bajtin carga de un elemento de valor a la palabra (connotación) y lo más interesante es la introducción de la voz del narrador, que la mayor parte de las veces pertenece a los estratos sociales más bajos. Por eso define el texto como un espacio democrático. La palabra de distintos núcleos sociales comienza a surgir. Hay entonces una apertura, una posibilidad de incorporar el entorno y la situación.

Bajtin hace una diferencia importante entre la orientación hacia la palabra ajena y la orientación hacia el habla en el relato oral representado. En éste, dice, debe verse no sólo el habla, sino toda una serie de fenómenos de entonación, sintaxis y otros de índole lingüística, que se explican en el relato oral por el carácter bivocal, por el cruce de dos voces y dos acentos.

¿Qué es leer?

El hombre conoce el mundo a medida que interacciona con él; comprende, establece relaciones y confronta para transformar los elementos en objetos significativos y estructurar los instrumentos intelectuales.

A medida que realiza el proceso de adaptación, incorpora los datos de la realidad según un propio esquema. Cada dato que incorpora hará que se modifique y reestructure el anterior. Es decir que hay un proceso permanente de adaptación, desequilibrio y reacomodación. Como este proceso es personal, nunca el conocimiento se aprende de igual forma ni es copia de la realidad, porque el sujeto y el objeto interactúan.

A modo de síntesis, la lectura es un hecho relacionado con la **comprensión** de significados, así como la escritura con la **producción** de significados. Son dos actividades distintas pero altamente complementarias. Sería tan nefasto hacer hincapié en la lectura sin tomar en cuenta la escritura, como a la inversa. Leer y escribir serían dos caras de la misma moneda.

Lectura denotativa y connotativa

Si repasamos el significado en el diccionario o enciclopedia, veremos que denotar es *designar, señalar, indicar, dar a entender*.

Si comparamos esta definición con la de connotar, hay diferencia:

Gram. *Significar la palabra dos ideas: una accesoria y otra principal. Y agrega: Connotación: suma de cualidades de una cosa u objeto determinados, sugeridas por el nombre con que tal cosa u objeto se conocen.*

Es decir que la connotación va más allá del significado literal, ya que sugiere otras cualidades, otra significación donde se amplía el espectro de la palabra literal que “significa”. Estamos hablando entonces de lo que la palabra sugiere entre líneas. Es ese doble sentido que el lector competente debe captar para comprender el verdadero sentido del texto. Hay connotación cuando aparecen valores semánticos que tienen un régimen especial. El lector sabe captar esos valores, que pueden ser diversos según sus posibilidades y su competencia lingüística. Los valores siempre están referidos a algo que no tiene que ver con el referente literal del discurso. Hay además significantes más diversificados que lo que se encuentra en lo denotativo. La connotación sugiere, pero está subordinada al contenido denotativo.

Rol del docente desde un enfoque constructivista

Según explica Zulma Prina en su libro *Hacia una mirada en la tarea alfabetizadora*⁹, antes de definir el rol del docente, tiene que quedar en claro quién es el sujeto que aprende. Es un sujeto activo, que construye su aprendizaje a partir de la interacción con el objeto de conocimiento (aprende a leer leyendo, aprende a escribir escribiendo).

La escuela debe hacerse cargo de muchos saberes y de otros tantos que tiene que reconocer que no sabe. Tiene que aceptar, por ejemplo, que muchos leen y escriben al llegar al jardín de infantes. Un niño de un año y medio o dos, en un entorno familiar donde todos leen, ya puede hacerlo también. Quiere decir que un texto le resulta significativo. Está en condiciones de tomar un libro, interpretar las imágenes y leer como puede hacerlo con la lógica propia de esa edad.

Lo primero que tendría que hacer un docente, según un enfoque constructivista, es un diagnóstico para averiguar cómo lee y escribe cada uno de sus alumnos y llevar un registro periódico para evaluar los avances. Desarrollar actividades para promover y valorizar todo tipo de escritura por parte de los chicos, socializándolas.

En el proceso de lectura, también tendrá que realizar un diagnóstico, confeccionar registros periódicos y averiguar qué acceso tiene cada niño a los textos en el ámbito familiar. Los textos que seleccione el docente deberán ser significativos para ese grupo y promover la lectura de cuentos, poemas y material de todo tipo, accesible a su edad.

La Literatura Infantil permite conectar todas aquellas actividades que ayudan al niño y al joven a encontrarse con su vida afectiva. El adulto puede acercarse al mundo de ellos a través de la lectura literaria. Su lugar, entonces, si pretende transformarse en un facilitador, deberá ser el de coordinador; una presencia mediatizadora entre el **libro** y el **niño** o **adolescente**, un observador que sugiere, desaparece, espera y entrega a medias algunas claves para que cada niño o joven pueda descifrar el enigma por su cuenta y vivir el placer del descubrimiento propio. Es por eso correcto suponer que debemos generar la potencialidad lectora de los niños y jóvenes y rescatar el libro como objeto valioso dentro del orden material y de consumo de la sociedad actual.

:: Autoevaluación

Actividad de autoaprendizaje

En este módulo hemos trabajado en especial sobre la lectura. Por eso le planteamos algunas preguntas a modo de reflexión:

¿Qué imagen tengo de mí como lector?

.....

¿Me gusta leer?

.....

¿Qué es lo que más me gusta leer?

.....

¿Qué es lo que menos me agrada leer?

.....
¿Para qué leo? (para pasarla bien / para comunicarme / para distraerme / para informarme / para estudiar / para aprender)

.....
¿Cuándo leo?

.....
¿Con qué estados de ánimo leo? ¿Leo sola/o? ¿Leo a otro/s? ¿Leo con otros/as?

.....
¿Qué siento cuando leo?

.....
¿Cómo leo? (rápidamente / con tranquilidad / con interrupciones / con música de fondo)

.....
Mientras leo, ¿consulto diccionarios u otros libros?

.....
¿Releo? ¿Qué textos?

.....
¿Qué lecturas realicé durante las últimas semanas?

.....
¿Qué imagen tengo de mí con el desenvolvimiento de la escritura?

.....
¿Me gusta escribir?

.....
¿Qué es lo que más me gusta escribir?

.....
¿Qué es lo que menos me agrada escribir?

.....
¿Para qué escribo? (por placer / por trabajo / por necesidad...)

.....
¿Cuándo escribo?

.....
¿Mi escritura es manuscrita? ¿Escribo con lápiz? ¿Con lapicera o con computadora?

.....
¿Escribo en hojas sueltas o en cuadernos? ¿Hojas lisas, rayadas o cuadrículadas?

.....
¿Me preocupo por la ortografía, la gramática o la sintaxis?

.....
Mientras escribo, ¿consulto diccionarios u otros libros?

.....
¿Releo y corrijo lo que escribo? ¿Cuántas veces?

.....
¿Qué escribí durante las últimas semanas?

Módulo II

Las consignas. Falencias en la formulación de las consignas

Objetivo

- Plantear la necesidad de elaborar consignas claras que no predeterminen la respuesta que el docente quiera obtener, sino que posibiliten al alumno expresarse con libertad, pero comprendiendo el concepto de la consigna o pregunta formulada.

En este módulo trataremos los siguientes temas:

- Falencias en la formulación de las consignas.
- Distintos aspectos de las consignas.
 - Cómo formularlas.
 - Comprensión de las consignas
 - Operaciones intelectuales implicadas.
 - Pensamiento convergente y pensamiento divergente.
- Orientación de las consignas.

Falencias en la formulación de las consignas

Para comenzar este tramo, reproducimos un chiste de los que circulan en los correos electrónicos.

*Dos aficionados a volar en globo aerostático emprenden una travesía.
De repente, un viento inesperado los desvía de la trayectoria propuesta.
Cuando los dos amigos se dan cuenta de que están perdidos, disminuyen la altura hasta quedar sobre un campo donde unos campesinos labran la tierra y les preguntan:*

—¿Pueden decirnos dónde estamos?

—Sí, están en un globo.

Entonces uno de los tripulantes del globo le comenta al otro:

—¿Ves?, seguro que eran matemáticos.

—¿Y cómo lo sabés?

—Porque te dije una verdad, pero que no sirve para nada.

Moraleja: “Aprenda a preguntar correctamente”.

En muchos casos, las evaluaciones que el docente realiza con sus alumnos son desalentadoras, y en algunos casos pueden ser producto de consignas o preguntas mal elaboradas. Analicemos desde este enfoque otro de esos chistes que circulan en el ciberespacio:

*Paco era un inmigrante que tenía un gran amigo argentino, Juan.
En un viaje que Paco hizo a su tierra natal, sufrió un infarto y murió.
Juan se enteró y decidió tomarse un avión para ir al funeral de su amigo.
Al llegar al lugar donde estaban velando al muerto, Juan notó que junto al cajón se encontraba un tarro enorme lleno de crema facial y lo más curioso era que los dolientes, luego de darle el pésame a la madre de Paco, introducían la mano dentro del pote y procedían a embadurnar al difunto.
Juan, por respeto, decidió hacer lo mismo, pero su curiosidad lo llevó a acercarse cuidadosamente a la madre del difunto para preguntarle en voz baja:
—¿Por qué los deudos le están untando la cara a Paco con crema? ¿Fue por alguna petición especial o es una tradición acá en Galicia?
La anciana le dio una mirada de consternación y le contestó:
—¡Ah, pero bueno! ¿Ud. no sabía que Paco pidió que lo cremasen?*

Moraleja: “Al dejar instrucciones sea claro y preciso, y tenga en cuenta a los destinatarios”.

El docente debe tener en cuenta el vocabulario (a veces limitado) de sus alumnos, y la diversidad cultural que puede influir en la comprensión de una consigna.

Daremos algunos ejemplos según el español hablado en América Latina y en España. Las siguientes palabras son sinónimas, sin embargo pueden no ser comprendidas en una situación comunicativa en que el emisor y el receptor provienen de diferentes países: en España, “te tomaré una fotografía”; en Argentina, “te voy a sacar una foto” y en Paraguay, “te quito una foto”. Lo mismo puede suceder con alberca, piscina, natatorio o pileta de natación o con nuestro “mirar vidrieras”, en Chile “vitriñar”, en Colombia “mirar vitrinas”, en México “ver aparadores”, en Costa Rica “ver ventanas” o “escaparates” para otras culturas.

El docente debe hablar de manera que sus alumnos, no sólo lo entiendan, sino que también puedan comprenderlo y ampliar el vocabulario que utilizan para poder comunicarse mejor y leer libros editados en otros países o con traducciones diferentes.

En el caso de las consignas, el docente puede decir lo mismo de varias formas distintas, asegurándose de que será comprendido por sus alumnos y, cuando se trate de una consigna escrita, leerla en voz alta y preguntar qué entendieron antes de proceder a la escritura. De esta manera se asombrarán, por ejemplo, al comprobar que chicos de 5° grado de primaria no saben que la “prolongación” de una línea es su continuación.

Estas reflexiones no son para que el adulto “hable igual que los alumnos” porque de esa forma se empobrece el idioma, sino para que se tengan en cuenta y se pueda enriquecer su forma de expresarse.

Distintos aspectos de las consignas

Cómo formularlas

Las consignas tienen que apuntar al desarrollo de las diferentes operaciones intelectuales, como por ejemplo: definir, explicar, comparar, comentar, etc.

En su libro María Hortensia Lacau expresa:

“En verdad, y consecuentes con el principio ya expresado de que la educación debe preparar para la vida, he presentado siempre a los alumnos el aprendizaje de la materia como un constante resolver problemas que contribuyese a afinarlos, a hacerlos más perspicaces, a empezar la búsqueda y conocimiento de sus propios recursos; en una palabra, a capacitarlos, dándoles herramientas probadas de raciocinio, sensibilidad, personalidad, fantasía.

He procurado que forjasen como un arma sus propias posibilidades, entendiendo que así los ayudaba a formarse. Estos ejercicios permitían, en ese sentido, el planteo general de algunos temas, y eran muy aleccionadores para el profesor empeñado en conocer a sus alumnos adolescentes, a quienes debía ayudar a franquear las puertas de la vida, el mundo de los adultos.

Y agregaré que la experiencia era doblemente aleccionadora, porque de ella surgían resultados humanos y didácticos a menudo fusionados en forma íntima, y que a la vez me revelaban las reacciones individuales y me ayudaban a conocer a los jóvenes en su condición de seres humanos, lejos de esa entidad gris y amorfa llamada «el alumnado»; y me permitían extraer conclusiones didácticas acerca de cuáles eran los aspectos de lengua escrita más débiles y que, por lo tanto, necesitaban ser reforzados.”¹⁰

Hay dos tipos de pensamiento que no pueden omitirse en el trabajo escolar: el pensamiento convergente y el pensamiento divergente.

De la manera de formular las preguntas surge otro problema y para explicitarlo citaremos como ejemplo una experiencia de lectura realizada durante 1998, en una escuela primaria, donde se llevó a cabo un proyecto denominado “Chicos grandes leen a chicos chicos”. Alumnos de 7° año EGB leyeron el cuento *Uno y siete* de Gianni Rodari a alumnos de 3° año.

Luego de la lectura se esperaba un “intercambio de opiniones”, pero los alumnos se mostraron cohibidos y ansiosos por contestar las preguntas realizadas por las maestras, tratando de adivinar las respuestas que ellas deseaban escuchar. Y ellas guiaron las respuestas de manera que los chicos dijeron exactamente aquello que ellas deseaban oír; en ningún momento emitieron opiniones ni juicios propios.

Las tres preguntas iniciales fueron: “¿Les gustó? ¿Qué entendieron? ¿Cuál es el mensaje del cuento?” Fueron preguntas puntuales, en general dirigidas al nivel de lectura literal (textual o denotativo), que apuntaban a la interpretación que los adultos habían hecho, sin admitir otros criterios. No se logró que los niños expresasen lo que sintieron o lo que pen-

saban. Por otro lado, preguntas tales como el color del pelo de Jean, de la piel de Pablo o qué es una brocha gorda, aunque sean contestadas correctamente, no implican una **comprensión** y una lectura profunda del texto. Entonces surge la pregunta, ¿qué significa comprender un texto?

Comprensión de las consignas

Y para responder, volvamos al diccionario de la Real Academia Española para leer qué dice acerca de la comprensión en general:

Comprensión.

(De *comprehensión*).

1. f. *Acción de comprender.*
2. f. *Facultad, capacidad o perspicacia para entender y penetrar las cosas.*
3. f. *Actitud comprensiva o tolerante.*
4. f. *Fil. Conjunto de cualidades que integran una idea.*

Comprender.

(De *comprehender*).

1. tr. *Abrazar, ceñir, rodear por todas partes algo.*
2. tr. *Contener, incluir en sí algo. U. t. c. prnl.*
3. tr. *Entender, alcanzar, penetrar.*
4. tr. *Encontrar justificados o naturales los actos o sentimientos de otro. Comprendo sus temores. Comprendo tu protesta.*

En lo que se refiere a las consignas escritas u orales, nos interesa la acción de comprender y la facultad, capacidad o perspicacia para entender y penetrar las cosas, en este caso, la consigna.

Según Prácticas de lectura¹¹, “*la comprensión es un proceso dinámico e interactivo de construcción de significado a partir de combinar el conocimiento del lector con la información del texto*”.

Operaciones intelectuales implicadas

En cuanto a lo que nos dice el diccionario, “*Encontrar justificados o naturales los actos o sentimientos de otro*”. Si consideramos al texto como un “otro”, Sandra Laura Motta dice:

“Educar en la comprensión lectora implica estimular el desarrollo de las capacidades para recibir, interpretar, discriminar y juzgar la información recibida”.¹²

Dentro de las operaciones intelectuales implicadas se pueden mencionar las capacidades para analizar, interpretar, discriminar, juzgar, razonar. Y en ellas están presentes por lo menos dos tipos de pensamiento, el convergente y el divergente.

Pensamiento convergente

Este tipo de pensamiento permite asociar diferentes ideas o juicios, argumentos, para extraer la idea central donde “convergen” las diversas posturas. Es una actividad que exige una ejercitación constante y una exigencia intelectual profunda. Se trata de encontrar el punto de coincidencia de cada juicio o razonamiento. Todos “convergen” en un aspecto, dado que hay un nudo de discusión común.

La lectura como comprensión: pensamiento divergente

Contrariamente al pensamiento convergente, el pensamiento divergente realiza un proceso intelectual que va del centro hacia afuera. Es decir, que una idea, un planteo o razonamiento determinado puede abrirse en tantos caminos como pueda considerar el lector. Una idea, entonces, abre infinitas posibilidades en el campo del pensamiento. Es por eso que lo asociamos a la lectura como comprensión y, en especial, a la lectura literaria. Este posibilita interpretar de muchas maneras un texto, por lo que brinda libertad de pensamiento y profundización constante. Es un introducirse en cada palabra, en cada silencio, para arrancar el sentido intrínseco de la doble lectura.

La lectura es el hecho donde se pone el énfasis en el acto comprensivo. Numerosos autores contemporáneos consideran la lectura como una actividad esencialmente no visual (conocimiento del léxico y estructura gramatical de la lengua), siendo las anticipaciones el elemento esencial. Cuando el lector toma un texto para leer, lo primero que hace es clasificarlo según sea un libro, una revista de deportes, de entretenimientos, de estudio; si es un folleto, una propaganda, un cuento, un poema. Porque las experiencias anteriores ponen en marcha los conocimientos almacenados, entonces habrá anticipaciones frente al formato, al dibujo, al esquema, a la diagramación del texto, las puntuaciones, los espacios, la extensión.

Prevía a la lectura directa o específica de los signos, hay otra que “anticipa” o “intuye” lo que se va a leer. Mientras la vista recorre los signos, la experiencia del lector –que es distinta en todos los casos– irá adelantándose a lo que la vista capta.

¿Cómo se justifica que a veces se lea una palabra que no está consignada?

Si pudiéramos medir el tiempo, comprobaríamos que esa palabra “equivocada” fue leída antes que nuestra vista la alcance. Es evidente que se ha hecho una relación con elementos extraídos de la experiencia personal: conocimiento del léxico y estructura gramatical de la lengua.

En cuanto al aprendizaje de la lectura y escritura, los métodos tradicionales enseñan la relación existente entre las letras y las formas, entre el signo arbitrario que representa la escritura alfabética y el aspecto sonoro del habla. Supone además que todos los niños arrancan desde un mismo punto y continúan al mismo ritmo. Esto hace que no ofrezca dificultades para quienes se encuentran en la etapa alfabética, pero sí para los demás.

Como ya dijéramos, la lectura denotativa apunta al descifrado de los signos. Es lo que el signo “denota”. Digamos entonces que estamos frente a una lectura **denotativa**. Nos ocupamos de leer las palabras, de descifrar los signos que componen el texto.

Según se expresa en el libro *Hacia una mirada en la tarea alfabetizadora*, transcribimos

las ideas de los siguientes investigadores:

Emilia Ferreiro¹³ dice que no hay que identificar la lectura con el descifrado y, en relación con la escritura, que no hay que identificarla con la copia de un modelo. En cuanto a los progresos de la lectura, tampoco hay que identificarlos con los avances en el descifrado y en la exactitud de la copia gráfica.

Goodman¹⁴ se expresa acerca de la lectura como hecho donde se pone el énfasis en el acto comprensivo:

“Si comprendemos que el cerebro es el órgano humano de procesamiento de la información, que el cerebro no es prisionero de los sentidos sino que controla los órganos sensoriales y selectivamente usa el INPUT que de ellos recibe, entonces no nos sorprenderá que lo que la boca dice en voz alta, no es lo que el ojo ha visto, sino lo que el cerebro ha producido para que la boca lo diga”.

Smith¹⁵ también insiste en que la lectura no es esencialmente un proceso visual. En un acto de lectura se usan dos tipos de información: visual y no visual. La competencia lingüística del lector tiene que ver con el sentido que tiene para el lector, que no sea algo desconocido. Si es algo no relevante, sin sentido, no va a haber competencia lingüística por parte del lector.

Para clarificar este concepto, veamos un ejemplo concreto con unos fragmentos:

El acto del habla

“Fónicamente, cada acto de habla se constituye como un continuum entre dos pausas sucesivas. La segmentación del continuum fónico –articulatorio– auditivo de un acto de habla en unidades discretas abstractas es el resultado de la aplicación de los parámetros y de sus valores”. (El texto es nuestro.)

Un lector no especializado en lingüística, podrá decir que se refiere a un tema de la lengua, de fonética, algo relacionado con el habla, pero estará lejos de su abordaje. Aquí encontramos un lenguaje específico que puede resultar incomprensible para un lector común.

Comparemos ahora con este otro fragmento de Ricardo Palma.

Dos millones¹⁶

“El 16 de julio de 1826 fue un día de gran agitación en Lima y el Callao, por todas partes se encontraban grupos en animada charla. No era en verdad un cataclismo ni gran acontecimiento político lo que motivaba esa excitación, sino la noticia de haber desaparecido del fondeadero el bergantín inglés Peruvian, cargado de dos millones de pesos en oro, barras de plata y monedas selladas.”

Este fragmento, en cambio, resulta claro, no posee palabras específicas, no es para especialistas. Se comprende porque el lector cuenta con una capacidad cognoscitiva que le permite acceder a él.

Hemos visto dos textos donde comprendemos o no, según una capacidad **semántica**, es decir, en relación al vocabulario: un tema es específico de la lingüística y el otro es común. Pero en lo referente a la forma como se enlazan las palabras entre sí, no es tan simple y es de competencia **sintáctica**. Hay casos en que, conociendo el significado de todas las palabras, no se alcanza a comprender de qué se trata.

Observemos el siguiente texto de Góngora:

*“(...) Sorda a mis voces, pues, ciega a mi llanto,
abrazado si bien de fácil cuerda,
un plomo fió grave a un corcho leve;
que algunas veces despedido cuanto
–penda o nade– la vista no le pierda,
el golpe solicita, el bulto mueve
prodigiosos moradores ciento
del líquido elemento. (...)”*

¿Podríamos decir cuál es el sentido? Sin embargo el vocabulario es comprensible para un lector común; pero el enlace, las relaciones sintácticas oscurecen el texto. Si dominamos el vocabulario en un texto de sintaxis simple, estaríamos en condiciones de comprender; no es así cuando la dificultad se centra en las relaciones sintácticas. De lo que se desprende que **leer no es pasar de los símbolos gráficos a los sonidos correspondientes**. Por lo tanto, no sirve repetir constantemente los sonidos, ya que la lectura no tiene que ver con el descifrado sino con la **comprensión**. La lectura en voz alta apunta a un mecanismo sonoro, a un aspecto formal que, por una parte inhibe a quien lee (pues debe enfrentarse con un público) y por otra, retrasa el proceso. Un lector adulto tarda mucho más en leer un texto en voz alta que en silencio, pues la articulación del lenguaje es más lenta que la captación visual. Es más, un lector asiduo no necesita leer íntegramente todas las palabras, ya que por la capacidad de anticipación aprehende el contenido sin necesidad del registro sonoro y se adelanta al campo óptico. ¿Cuál es entonces el registro primordial de la comprensión lectora? El del pensamiento.

Vemos entonces que no es tan sencillo el tema de la comprensión de un texto.

Encontramos elementos semánticos, sintácticos, aspectos relacionados con el contexto y contexto de situación. En cuanto a la selección de textos habrá que tener en cuenta muchos aspectos. Y, por supuesto, siempre presentar un texto **completo**.

Entonces, para comprender es necesario ser un lector competente. Cuantos más elementos lingüísticos domine, mejor será su comprensión lectora.

Módulo III

Cómo evaluar

Objetivo

- Reflexionar sobre el valor del error.
- Adquirir estrategias didácticas y pedagógicas que permitan a los docentes realizar las evaluaciones.

En este módulo trataremos los siguientes temas:

- Evaluar y calificar.
- Diferencia entre evaluación y prueba.
- Para qué y para quién enseña la institución.
- Papel del error en el aprendizaje.

Evaluar y calificar

Evaluación y calificación son dos palabras que se utilizan a diario en el ámbito escolar, pero que generalmente se confunden, perjudicando, muchas veces, el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se hace necesario, entonces, analizar someramente el significado de ambos términos.

La evaluación supone un proceso de análisis con el objeto de formular un juicio de valor. La calificación busca expresar este juicio en una escala y un orden útiles para certificar legal o administrativamente el fin de un curso o ciclo lectivo. Dos procesos unidos, pero diferentes.

No es posible realizar una calificación coherente sin una previa evaluación y aquí se presenta un nuevo reto: ¿cómo se evalúa, hay una sola manera o muchas?

La evaluación forma parte de nuestras vidas aunque no lo notemos: evaluamos nuestras acciones y desempeños para poder realizar o no, los cambios necesarios para alcanzar nuestras metas. El propósito fundamental de la evaluación es la acción posterior, las decisiones que se tomarán sobre la base de los juicios que se hayan podido elaborar al analizar los resultados de las evaluaciones.

El Diseño Curricular para la Escuela Primaria /Educación General Básica¹⁷ expresa con respecto a la evaluación en Prácticas del Lenguaje:

“El proceso de evaluación didáctica se concibe aquí como el análisis de las relaciones entre las condiciones brindadas por la enseñanza y los aprendizajes progre-

sivamente concretados por los alumnos. Desde esta perspectiva, es fundamental tomar en cuenta que:

- las condiciones efectivamente creadas por la enseñanza pueden ser evaluadas en sí mismas, analizándolas a la luz de los propósitos planteados;
- los aprendizajes de los alumnos sólo pueden ser evaluados tomando en consideración las condiciones didácticas concretas en que se produjeron;
- la evaluación didáctica se refiere exclusivamente al aprendizaje de los contenidos que fueron enseñados;
- idénticas condiciones de enseñanza generan diversos aprendizajes en niños diferentes, dado que en el aula se encuentran personas con diferentes historias, que pertenecen a diferentes grupos humanos cuyo patrimonio cultural no coincide exactamente y dado que el aprendizaje –lejos de ser un fiel reflejo de la enseñanza– supone un proceso activo de asimilación que cada sujeto pone en acción a partir de sus conocimientos previos.
- Poner en primer plano al evaluar la estrecha relación entre los aprendizajes escolares y las condiciones brindadas por la enseñanza es particularmente importante en el caso de Prácticas del Lenguaje, área tradicionalmente decisiva para el destino escolar de los niños.”

También resulta interesante lo que la Prof. Zulma E. Prina afirma al respecto en su libro *El arte y la creatividad en la escuela primaria*¹⁸. Lo transcribimos a continuación:

“La evaluación debe estar presente en todas y cada una de las actividades que se realicen, en forma oral, escrita y grupal. La corrección de errores por escrito no beneficia si es individualizada y lejos de la presencia del alumno. Este, mentalizado para captar un objetivo fundamental, que es la obtención de una nota, sólo mira la calificación final, para ver si aprobó y para compararla con el compañero y, en última instancia, rivalizar.

Lo que sucede en estos casos es que estamos confundiendo tal vez prueba con evaluación.”

Diferencia entre evaluación y prueba

Prueba es otra palabra que suele confundirse o utilizarse casi como sinónimo de evaluación. Y si bien las pruebas son una forma de evaluar, no son la única.

Y en este punto continuamos con lo que dice Zulma E. Prina¹⁹:

“La prueba es un instrumento que sirve para medir hasta dónde (el alumno) incorporó los conocimientos en marcha y si sabe relacionarlos. Es un escalón dentro de la evaluación, que es permanente.

Si la evaluación es oral y conjunta, la afluencia de ideas, la posibilidad de reco-

nocer el error y de que todos podemos equivocarnos, muestra que no somos perfectos, pero sí perfectibles. No se trata de eliminar ningún tipo de evaluación, sino de variar y dar la participación al alumno, que es el más interesado. Si él puede descubrir los errores propios y ajenos, estará mejor preparado para pensar y rever su tarea. Se va educando en el arte del autoaprendizaje y de la autocorrección, que significa que está realizando un trabajo consciente. Y esto es válido para cualquier tipo de actividad en cualquier área, porque todo debe concluir con una evaluación, que nunca será final, pues siempre hay posibilidad de volver a corregir para mejorar. Entonces estamos aplicando el razonamiento y el juicio crítico.

El docente, como facilitador, sugerirá pautas, hará preguntas, para que los mismos compañeros se incentiven entre ellos para modificar, probar nuevas experiencias, resolver situaciones por otras vías. Se rotarán los roles, para que todos puedan demostrar y demostrarse que son capaces de ejecutar una tarea. Se evaluará a partir de lo positivo, aportando cada uno todo lo que pueda ayudar a mejorar y crecer. Juntos.”

Así mismo, se puede evaluar mediante otros métodos: un cuestionario, problemas para resolver, la elaboración de una monografía, un proyecto o un diseño, un examen escrito de preguntas o de selección múltiple, un examen oral, una demostración o cualquier otra acción que los alumnos deban realizar.

Por este motivo es importante tener en claro la información que se desea obtener, ya que de esto dependerán fundamentalmente los instrumentos y criterios a utilizar.

Los procedimientos que utiliza el profesor para evaluar en la sala de clases reflejan lo que él espera que aprendan sus alumnos y las situaciones en las cuales él considera que estos aprendizajes deberían manifestarse.

Citamos nuevamente el Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires²⁰:

“Para establecer los progresos realizados por los niños, son instrumentos esenciales la observación y el registro de lo que sucede en la clase, de las diferentes respuestas de los alumnos frente a ciertas intervenciones de enseñanza, de los rasgos más significativos del desempeño de cada niño como lector y escritor y, en general, como practicante del lenguaje.

El proceso de evaluación se realiza entonces fundamentalmente a través del análisis de lo sucedido en las situaciones de aprendizaje. Sólo en algunos casos resulta necesario plantear actividades específicamente dirigidas a evaluar.”

Hay que saber **qué** es lo que se quiere evaluar. **Por qué** y **para qué**, son las cuestiones fundamentales al momento de elegir las herramientas para hacerlo. Es imprescindible tener claros los objetivos, la meta final del trabajo, ya que de otra manera no se podrá aprovechar lo realizado.

María Hortensia Lacau dice al respecto en *Didáctica para la lectura creadora*:

“Mediante la corrección expresa que realizaba de cada trabajo, procuraba ayudar al alumno a ver con claridad las características de su redacción, demostrándole además hasta qué punto el lenguaje era la manera de concretar todo lo anterior y cómo la incorrección y la pobreza dificultaban el ansioso mensaje de su propio mundo, que el adolescente quería expresar mediante la lectura creadora.”

...

“Me parece muy importante, por fin, una permanente evaluación de los trabajos de los alumnos, que se apoye en argumentos explícitos referidos a los aspectos positivos o negativos, pero concretos y bien fundamentados.

Nada hay que desmoralice más al adolescente que el saber que escribe mal, e ignorar las razones en las que se asienta el juicio. Y tampoco lo alienta, ni lo ayuda demasiado en su formación, saber que escribe bien, pero ignorar en qué consisten sus aciertos. Tanto el elogio como el señalamiento de los errores deben especificarse para que sean actuantes y contribuyan a la formación consciente del redactor. Hay que darle al lector creador la satisfacción de saber por qué.”

Para qué y para quién enseña la institución

Estas son preguntas que todos los docentes deberían formularse, pero que raramente se hacen. La Licenciada Mónica S. García Barthe²¹, al abordar el tema de las nuevas tecnologías, comienza indagando los antecedentes de la escuela, transcribimos algunos párrafos:

La escuela ayer, hoy y mañana

¿Cuáles han sido los determinantes y condicionamientos sociales de la escuela? ¿Cuál su determinación histórica? ¿Cómo, dónde, cuándo y para qué surge la escuela moderna?

Según J. Varela, plantear que la escuela existió siempre es naturalizarla y universalizarla, quitando la posibilidad de su cuestionamiento. Por el contrario, la escuela no es natural, sino que su lugar como forma de socialización privilegiada y su obligatoriedad responden a determinantes histórico-sociales. La escuela, en tanto maquinaria gubernamental en relación con la infancia, sería un producto de diversos dispositivos que emergieron o se configuraron a partir del siglo XVI y que se cristalizaron entre fines del siglo XIX y principios del XX en el sistema escolar obligatorio.

Lo que llamamos “moderno” es un producto del pensamiento de la Ilustración, en lo político, económico y educativo. Sabemos que el Estado Moderno se funda sobre las ruinas del Estado feudal, en un proceso que comienza en el siglo XVI, se extiende por varios siglos y llega a su máximo desarrollo en el XIX. Este nuevo orden se sustentaba desde lo conceptual en dos ideas fundantes: libertad e igualdad. Se privilegiaron entonces los derechos de los ciudadanos; surgió una nueva organiza-

ción del Estado y la institución escolar como el instrumento para legitimarlo. La escuela aparece entonces como sustento de un nuevo tipo de sociedad basada, en lo ideológico y cultural, en los ideales del iluminismo: conocimiento, razón, progreso. En este contexto, el sistema educativo tuvo un lugar muy definido. Para Mariano Fernández Enguita, sociólogo de la educación, el paso a la modernidad estuvo marcado por tres antítesis: en el orden político, el orden social liberal vs. el orden religioso; en el orden cultural, el conocimiento científico vs. el Dogma; y en el orden económico, el dinero (como acumulación) vs. la nobleza (como herencia), lo que da por resultado el surgimiento de la escuela moderna por oposición al orden tradicional, al servicio de estos tres órdenes (político, económico y cultural). Esta aparece entonces como una necesidad para la formación del ciudadano y del trabajador, no tanto en los aspectos técnicos de las tareas, sino como un trabajador socializado y disciplinado en la aceptación de las normas que exige el mundo del trabajo. La escuela diría, pues, qué conocimientos serían considerados legítimos, legitimando y dando justificación ideológica al orden social burgués, pero no podría haberlo hecho sin el ideario de la Ilustración.

La profesionalización de la educación

Según Ángel Pérez Gómez, llamamos educación al proceso por el cual un grupo humano transmite a sus nuevas generaciones las conquistas de los medios materiales y simbólicos necesarios para la supervivencia, producción y reproducción del conjunto de sus bienes culturales. La complejización y especialización de las estructuras sociales tornaron ineficaces los modos de socialización directa, propios de épocas anteriores, que consistían en la participación de los niños y jóvenes de las actividades de los adultos. En las sociedades capitalistas de la modernidad surgen los sistemas obligatorios de escolarización, ubicando a la institución escolar como la forma específica y especializada en el proceso educativo para garantizar la reproducción social y la supervivencia del sistema. La escuela se especializó en el ejercicio de esta función de socialización contribuyendo a la interiorización de ideas, valores y normas de la comunidad.

Como institución de la modernidad, en su función económica, la escuela prepara para el mundo del trabajo, entendido no sólo como el desarrollo de destrezas y habilidades instrumentales específicas, sino también disposiciones, normas, aptitudes y pautas de comportamiento. En su función política, la escuela forma ciudadanos para su participación en la vida pública.

A través de los siguientes aspectos del desarrollo del currículum, la escuela utiliza mecanismos de socialización: selección y organización de contenidos, organización de las tareas académicas, del tiempo y del espacio, de la valoración de las actividades de sus alumnos y sus resultados, distribución de recompensas, formas de participación, convivencia e interacción. Todo esto confluye en el aula, conformándola como espacio de negociación surcado por contradicciones y conflictos.

Ahora bien, nos preguntamos si la escuela hoy sigue teniendo las mismas funciones

y lugar social que le dieron origen. La función educativa de la escuela en la sociedad contemporánea pos industrial debe centrarse en dos ejes:

- *Compensar las desigualdades de origen con la atención a la diversidad.*
- *La reconstrucción del conocimiento y la experiencia. La escuela ya no tiene la hegemonía en la transmisión y distribución de la información. Su nueva función es la de preparar a los alumnos para una reflexión crítica de otras experiencias y una organización de esa información.*

Para W. Carr, frente al reto postmodernista, es necesario el compromiso moral de los investigadores en educación. No se trata de abandonar los valores e ideales de la modernidad, sino de un nuevo compromiso. Con el surgimiento del Iluminismo se suponía que a través de la razón la condición humana marcharía hacia la liberación de las opresiones, fruto de la ignorancia y la superstición, expresadas en las instituciones religiosas y el orden social despótico. La tarea educativa lograría la emancipación a través del conocimiento. Esa era la función de la educación y sus ideales. La educación permitiría mejorar al hombre y por ende, a la sociedad, mediante la búsqueda del individuo racional autónomo que se desarrollara en un contexto democrático e igualitario.

Con el advenimiento del postmodernismo, estos ideales caen y, en este marco, la investigación y prácticas educativas enmarcadas en los mismos pierden credibilidad y legitimidad.

Si los marcos de la modernidad ya no sirven para dar sentido al mundo en que vivimos, sus ideales y valores tampoco. Frente a esta situación, se nos presentan las siguientes alternativas: la defensa acrítica de la modernidad o la abdicación de toda postura iluminista a favor de la posmodernidad, sin reconocer la validez de ninguno de sus aspectos. Esta segunda postura es escéptica e indiferente y se desentiende de todo valor educativo emancipador. Para este autor, el verdadero desafío de la posmodernidad no es que implique el abandono de todo lo previo, sino su reformulación en nuevos términos. El posmodernismo critica el concepto de sujeto autónomo y racional porque la racionalidad ya no es un valor absoluto sino relativo, la razón no es ahistórica, universal y preexistente ni el sujeto es autónomo e independiente de un mundo “real y objetivo” exterior a él. Es decir, no existe un ámbito de verdades objetivas. Es un sujeto escindido, descentrado en un mundo de significaciones construidas históricamente.

Pero estas cuestiones no deben hacernos desechar los valores de la Ilustración, puesto que las situaciones de desigualdad e injusticia que los inspiraron persisten. El ser humano se inserta en marcos valorativos, discursos y prácticas que, si bien no son absolutos, lo preexisten y si bien las metas educativas deben revisar su validez universal, deben ser revisadas en los marcos de cada circunstancia histórica. Es decir, lo que debemos desechar no son los ideales emancipadores de la modernidad sino la presunción de que se basan en fundamentos filosóficos universales. El

compromiso valorativo debe persistir exponiendo las contradicciones y tensiones entre los valores emancipadores y las políticas y prácticas existentes, con el fin de reconstruir las instituciones educativas para una acción que exprese esos ideales.”

Papel del error en el aprendizaje

Como dice Zulma E. Prina en su libro *Hacia una mirada en la tarea alfabetizadora*²² y que transcribimos textualmente:

“Ana María Kauffman (1990) al hablar del error y la corrección expresa en qué supuesto se basa la corrección tradicional:

«Los errores serían una desviación de lo aceptado como verdadero, una respuesta inapropiada que difiere o retrasa el curso de la respuesta correcta. Para evitar errores se gradúa y atomiza el conocimiento y es necesario evitarlo porque se fija».

¿Qué dificultades presenta este tipo de corrección?

Es complejo, agotador y difícil, porque no siempre hay una sola respuesta correcta.

¿Qué es un error sistemático?

Es un error que se presenta con regularidad, por el que todos los niños pasan.

El error sistemático es constructivo porque permite acceder a otras organizaciones más evolucionadas. Cuando el niño se encuentra con un conflicto, reelabora sus hipótesis.

¿Qué hace con el error constructivo el docente?

Según Ana María Kauffman (1990) no debe sancionarse ni evitarse porque se trabaja con él para su superación. Se acepta porque se considera una actividad inteligente.

El educador reemplaza la actividad de sancionar por el esfuerzo de entender por qué los niños hacen o dicen lo que dicen.

En esta actividad de resolución de problemas que plantea la producción o la interpretación de un texto, es donde se trabaja la superación del error.

Se hace necesario discutir y llegar a acuerdos con respecto al tema de la corrección, ya que parecería que no hay mínimos acuerdos en cuanto a conceptos clave en el desarrollo de estrategias y metodologías. Todavía se escucha a muchos docentes decir que, una vez en el aula, ellos mandan porque saben lo que hacen. Esta actitud deja de lado la noción de que el alumno tiene capacidad como para intercambiar opiniones, expresar de qué manera aprende mejor, por supuesto, si se le brindan varias formas de enseñanza y de aprendizaje y si el adulto puede llevar adelante su rol como facilitador y no como conductor que determina y juzga a modo de premio y castigo.

Estos conceptos de Raquel Barthe que transcribimos a continuación, apoyan lo que sostenemos:

“Pero... las teorías pedagógicas vigentes propuestas en los documentos curriculares dicen que el error sirve para la reelaboración de hipótesis por parte del alumno y que de esa forma se construye el aprendizaje. No obstante, se cumple con la tradicional corrección indeleble que el alumno recibe en forma de fracaso o castigo, ya que no tiene la menor oportunidad de modificar lo corregido.

Estos conceptos concuerdan con lo propuesto en los diseños curriculares. Sin embargo, en la mayoría de los casos, el proceso enseñanza y aprendizaje sigue poniendo el énfasis en la enseñanza, y olvida el aprendizaje; los maestros continúan con correcciones que no sirven al alumno, pero que ejercen presión sobre la enseñanza bajo la forma de control desde el más absoluto autoritarismo.

¿Dónde se produce el quiebre entre las teorías que emanan de la política educativa vigente y la práctica escolar? Quizá en los seres humanos que ocupan jerarquías intermedias y que creen que el cargo es suficiente como para decir «esto es así porque yo lo ordeno» a los que de ellos dependen.”

Muchas veces el problema que se presenta con el error es que no se le atribuye la importancia que tiene, lo útil que es a la hora del verdadero aprendizaje.

El error es tomado como algo no sólo malo sino vergonzante, una cosa que hay que ocultar, algo de lo que se es culpable. Cuando la realidad es que dentro del marco del aprendizaje representaría todo lo contrario, un error es casi liberador.

En la película y el libro basado en ella *La familia del futuro*²³, la familia Robinson no sólo no se decepciona ante un error o fracaso sino que lo festejan.

“—Se aprende de los fracasos, no de los éxitos. Y el tuyo estuvo genial —le dijeron a Lewis—. Y brindaron por él.”

Ningún docente incitará a sus alumnos a que se equivoquen a propósito, pero sí puede ayudarlos a ver que el error o un fracaso no es su culpa sino parte del proceso de aprendizaje, una forma de llegar a conocer mejor aquello que se quiere lograr, que es necesario tomarlo con naturalidad y seguir trabajando en ello.

:: Autoevaluación

Actividad de autoaprendizaje

1. ¿Cuáles son sus objetivos al evaluar?
2. ¿Cómo y cuándo realiza la calificación?
3. ¿Le da valor al error? ¿Cuál?

Módulo IV

Lectura y preparación para la vida

“Tenía, sí, el concepto de que educar era estimular la formación de la libre personalidad, era preparar para la vida, era ayudar a resolver problemas desarrollando la agudeza y claridad de la mente y enriqueciendo la sensibilidad; era crear posibilidades de elegir y, por lo tanto, de formar seres pensantes para una sociedad democrática.

Tenía la convicción de que había que vincular al joven, en función vital, con la materia de su estudio y que al hacerlo actuar, elegir, desechar, iba desarrollando en él su sentido de la responsabilidad y el empleo progresivo de su libertad.”

María Hortensia Lacau

Objetivo

- Reflexionar acerca de la problemática docente frente a la lectura total o parcial de obras por parte de los alumnos y a su falta de interés ante este tipo de trabajo.

Trataremos los siguientes temas:

- Cómo se lee: formas de realización y aprovechamiento de la lectura.
- Resumen de la obra.
- Comentario, opinión y/o juicio acerca de una obra literaria.
- Algunos tipos de juicios.
 - Estimativos
 - Axiológicos
 - Críticos
- Introducir al lector en la obra.

Cómo se lee: formas de realización y aprovechamiento de la lectura

No es fácil leer comprensivamente, pero tampoco lo es escribir. La dificultad reside, en parte, en el proceso de comunicación. La comunicación escrita es diferida porque emisor y receptor no están presentes ni es simultánea la comunicación. Este hecho obliga tanto al escritor como al lector a imaginar a un posible interlocutor. Si el escritor (emisor) debe imaginar un posible destinatario para adecuar el discurso, el lector (receptor) debe reconstruir la intencionalidad del emisor para lograr una mejor comprensión del texto escrito. Lo que el alumno puede encontrar en la lectura de un texto son puntos de coincidencia en-

tre las necesidades espirituales, sociales y el texto. Un texto, una obra, es tanto más valiosa cuantos más sentidos sea capaz de admitir. La lectura está más en el lector que en el propio texto. La riqueza es que éste pueda operar sobre el hombre.

Hay un doble proceso de producción, de lectura y relectura de un texto que incluye la elaboración de un plan (el qué, el para quién y el para qué). Se trata de buscar información, seleccionar y componer los elementos pertinentes para la resolución del texto.

La importancia de la lectura como enriquecimiento personal y social

“Un gran maestro o un gran crítico debe hacer florecer el deslumbramiento del lector. No trata de decirnos qué debemos amar y odiar, sino que rodea el texto con una serie de preguntas que, con suerte, permiten que la obra se abra un poco más. Podemos argumentar nuestro desacuerdo, hacerlo más rico o interesante, pero es imposible votar sobre la calidad.”

Steiner

El hombre es un ser en continuo cambio. Hay en él una necesidad constante de acercarse a nuevas experiencias, de crecer, de acompañar los cambios cada vez más vertiginosos de la historia. La lectura y, en especial de las obras literarias (aquellas que perduran en el tiempo), cumplen un rol fundamental en nuestra construcción a nivel personal y en la inserción como sujetos sociales.

En un pasaje de su obra, Marcel Proust habla acerca de la relación autor-lector. Él afirma que un lector avezado puede encontrar en una obra lo que ya tiene en su interior. El autor entonces ayudaría al lector a poner de manifiesto lo que está en él. De allí la necesidad de lograr una lectura en profundidad. La riqueza estará en aquello que el texto pueda operar sobre el hombre.

Según María Hortensia Lacau, la lectura en profundidad es *“la que va más allá de la letra de los libros y nos convierte en habitantes de mundos nacidos del hombre creador”*.²⁴ Se puede leer sólo la letra escrita (lectura denotativa) o desentrañar lo que subyace en el texto; aquello que no está dicho con palabras pero que, de alguna manera lo expresa; no en forma explícita, pero sí implícita. Es lo que llamamos una “lectura connotativa” o “leer entre líneas”. El lector interroga al texto sobre lo que el texto no dice, pero que de alguna manera llega al lector. Aunque muchas veces, esta significación no fue la que el autor quiso darle, pero ni aun él puede interferir en esa íntima relación que se establece entre el lector y su lectura. En el momento mismo de su publicación, el texto deja de pertenecerle al escritor y pasa a ser del lector. Éste tiene la libertad de apropiarse de lo escrito. Entonces, cada texto tendrá tantos significados como lectores y, desde un mismo lector, según los diferentes momentos en que es leído, tantos significados como lecturas realice de ese mismo texto: *“Diversos ángulos de enfoque de un mismo tema y obra, desde diversos lectores”*.²⁵

El texto literario tiene la particularidad de brindar múltiples lecturas y su calidad literaria está directamente vinculada a este plural de lecturas. Esta característica permite la relectura del texto, de la misma forma que la música se escucha muchas veces o un cuadro se contempla repetidamente. Cuando el mismo texto es leído con diferentes estados de ánimo o a distintas edades, puede ofrecer diversas interpretaciones y es esta multiplicidad de lecturas la que le da mayores valores literarios y lo mantiene vigente a través del tiempo. Pero un texto tiene un aspecto formal –dado por su estructura, lenguaje y estilo– y un contenido. Toda lectura remite a saberes previos que se actualizan en el acto de leer y que resignifican el texto. Cuando el lector sólo capta el argumento, su lectura es mucho más superficial que la de aquel que también tiene en cuenta el aspecto formal.

Según María Hortensia Lacau, parecería que el centro grávido del problema de ese lector que capta sólo el argumento se halla en los métodos de lectura y su aprovechamiento. Por lo tanto la pregunta clave sería, ¿cuál es la forma en que se realiza la lectura? ¿Ofrece posibilidades de que el joven lector transfiera a ella algo de su edad y mundo mágico, y de que lo que allí ocurre pueda hacerlo soñar o vivir a él mismo? O inversamente: dada la forma en que se realiza la lectura, ¿puede el alumno inyectarle algo de sus propias posibilidades de creación hipotética? Y dicho de otro modo: ¿qué perspectivas de vivir esa lectura se le brindan al lector? Según sus investigaciones, plasmadas en el libro *Didáctica de la lectura creadora*, resultó que los métodos más empleados como aprovechamiento de la lectura y como módulo de trabajo eran, en la enorme mayoría de los libros que se leían, de dos tipos de enfoque fundamental: resumen y comentario, opinión o juicio acerca de la obra literaria leída.

Resumen de la obra

Entonces, María Hortensia Lacau nos señala que el resumen supone más bien “adelgazar” una obra y no sintetizarla, porque deja fuera otros aspectos literarios y extraliterarios pero consustanciados en la unidad; es decir los estratos del estilo y aspectos formales, que supuestamente son los que se abordaban al caracterizar a cada escritor a través del comentario de texto. De esta manera, lo que una obra puede decir de sí misma queda reducido a su argumento y menciona como ejemplo expresivo de ello *El casamiento de Laucha*, y se pregunta, “¿dónde quedaría la captación de los recursos de estilo mediante los cuales Payró logra crear la presencia del «auditorio fantasma» que escucha el relato de Laucha, y que sin aparecer expreso ni una sola vez está siempre presente, hasta el punto de que se perciben sus reacciones y hasta sus gestos?” Esto significaría que una obra literaria sólo puede interesar y ser abordada, fundamentalmente, por su argumento.

De esta manera el alumno queda frente a una lectura apresurada, dirigida sobre todo a recordar hechos o a asirse de alguna manera a lo anecdótico, que da por resultado “un trabajo escrito u oral, gris, superficial y desprovisto de personalidad”. Y María Hortensia Lacau vuelve a preguntarse: “¿Dónde quedaba, pues, la lectura inteligente, captadora de elementos sutiles e implicados, de la proyección del autor, de la génesis de la obra, capaz de despertar sugerencias e imaginación, de apresar el estudio de caracteres, de percibir

las afinidades para convertirlas en vivencias, etc.? Y se responde: “Nada de eso era posible con semejante enfoque. El resumen se convertía en una especie de diploma de una carrera que no se había cursado, y el adolescente, que percibía todo eso en forma intuitiva, sin poder razonarlo, lo rechazaba, ignorando también el porqué de su rechazo confusamente sentido que se extendía, inclusive, a dos planos distintos: al de los lectores natos, y al de las obras sentidas como verdaderamente atractivas”. Queda claro que no se pueden establecer escalas de valores si no se le enseña previamente a penetrarlos y a vivirlos porque también agrega que “El alumno adolescente sólo podrá escribir resúmenes de obras o expresar opiniones o juicios valorativos, cuando sea capaz de recomponer en una unidad los diversos aspectos de esas obras dentro de su estructura externa e interna, que previamente habrá ido viviendo, a través de enfoques extensos y profundos.

Y aún entonces será necesario que su profesor le indique hacia qué planos, y mediante qué recursos, deberá orientar su captación de esa síntesis significativa que es un resumen o la expresión de un juicio propio.

Ambos ejercicios sólo podrán realizarse una vez cumplido el proceso señalado y únicamente dentro de una serie de ejercitaciones varias, como una forma más de adiestramiento destinado a plantear un tipo especial de problema y dentro del cuadro general de problemas que de alguna manera tiendan a agudizar o sensibilizar al adolescente. Y en cada caso habrá que enseñarle un método de trabajo, conciencia de su empleo y clara discriminación del plano o aspecto a que va dirigido.

Sólo así se podrá enseñar a escribir, pensando.”

Comentario, opinión o juicio acerca de una obra literaria

Frente a este ítem, también reproduciremos textualmente lo que dice María Hortensia Lacau: “(...) ¿sabía el alumno exactamente qué era hacer un comentario, dar opinión o un juicio encaminado a evaluar una obra literaria? ¿Sabía hacia qué plano o aspecto de la obra debía ir dirigido? ¿Debía predominar lo personal o había que apoyarse en datos? Y en este caso: ¿sabía cómo emplearlos?”

Y nuestra pregunta es: ¿Sabe un docente de Nivel Inicial o Primario cómo y desde qué enfoque hacer un comentario literario sobre un texto leído?

Para que este trabajo resulte exitoso es necesario una guía o cuestionario indicativo de aspectos, orientando al lector dentro de un preciso perímetro de enfoques. Pero, si el propósito es que se formen lectores para toda la vida, ¿es importante realizar un trabajo tan técnico y agobiante, tanto para docentes como para alumnos?

Algunos tipos de juicio: estimativos, axiológicos y críticos

¿Qué es un juicio estimativo?

Como su palabra lo indica, se puede aventurar un juicio estimativo, en el caso de una lec-

tura previa a la lectura profunda de un libro, o de un artículo de opinión; de una acción que una persona o un grupo de personas ha realizado. Se emite un juicio sin tener una noción plena acerca de la cosa a evaluar. Por ejemplo, cuando queremos comprar un libro y leemos el paratexto, podemos abrir un juicio estimativo acerca del mismo. Podremos inferir de qué se trata aproximadamente, si resultará bueno o no de acuerdo con las necesidades y expectativas. Del mismo modo podemos abrir juicio estimativo en cualquier orden y área, ya sea intelectual o afectiva. Cuando hacemos un juicio acerca de una persona que conocemos poco, o que recién conocemos, hablamos de “intuición”. En realidad es dar un juicio estimativo sobre la persona, pues no hay un conocimiento más concreto o profundo para aventurar una opinión que se acerque más a la realidad.

Juicio axiológico

Si nos ubicamos en la raíz del término, comprobaremos que estos juicios no permiten refutación alguna. Se trata de axiomas; ellos son principios o sentencias muy claras y evidentes, tanto que no necesitan ser demostrados. La axiología es un estudio filosófico sobre los valores.

Juicio crítico

Si tenemos en cuenta que la palabra viene de crítica, habría que dejar de lado la idea de crítica como actitud de censura, ya que está acompañada por la idea de “juicio”.

Entonces este pensamiento apunta al pensamiento que viene del “criticismo”. Es un método de investigación que se utiliza para el trabajo científico, lo que implica la necesidad de hacer primero un análisis, examen de posibilidades sobre el conocimiento que se está tratando y de las fuentes que se aporten para el estudio. No olvidemos que es el sistema filosófico descubierto y utilizado por Kant. Este tipo de pensamiento requiere considerar el objeto desde diversas perspectivas y especialmente, desde el punto de vista del OTRO. Por lo tanto, entra en juego la multiplicidad de voces. Es un rasgo discursivo que se acomoda al discurso argumentativo.

Entre el juicio estimativo y el crítico hay una brecha muy grande y un camino a recorrer. Un trabajo equis puede comenzar por un juicio estimativo, de donde se puede pensar en una hipótesis. A partir del desarrollo del trabajo mediante el juicio crítico, se llegará a confirmar, modificar o rechazar la hipótesis.

En este tipo de razonamientos entra en juego el análisis, el desarrollo con la fundamentación a partir de la exposición de los argumentos. Puede intervenir el juicio axiológico, si hay algún axioma tan indiscutible que permita reforzar los argumentos expuestos.

Una vez vistos los distintos tipos de juicios, podemos hacer una apreciación sobre qué tipos de juicios son importantes para llevar adelante la comprensión de un texto literario.

Si nos remitimos a la pregunta anterior, podríamos responder que un juicio estimativo es el primero que tendríamos que hacer, ya que es el trabajo previo a la lectura profunda. Este avance nos permite saber si queremos o no leer dicho libro. Aquí interviene la elección. Y para leer literatura importa tener ganas, sentir placer frente a lo que deseamos leer.

Si algo es tan sentencioso, no forma parte de un juicio o de un comentario para un texto

literario. Nada hay que no pueda ser refutado en literatura. Sabemos que, si de interpretación se trata, cada lector aportará una interpretación o un juicio diferente. Nos queda entonces pensar en el juicio crítico. Sí, corresponde hacer un juicio crítico pero no siguiendo los pasos de una investigación, porque la literatura no es ciencia desde el punto de vista del estudio científico. Si interviene la creatividad, la imaginación, las emociones, éstas no concuerdan con el pensamiento científico.

Introducir al lector en la obra

Primero es necesario enseñar a leer, despertando el amor por la lectura para que los lectores hagan de ella una actividad consciente y voluntaria, tan deseada y querida que se vaya transformando poco a poco en parte de la vida. María Hortensia Lacau cuenta su experiencia de esta manera:

“Y nació entonces en mí la convicción de que como método inicial, y paralelo a los demás aspectos ya señalados, era preciso convertir al lector adolescente en colaborador, personaje, creador de proyectos completivos vinculados con la obra, polemista comprometido, testigo presencial, relator de gustos y vivencias, etc. En una palabra, establecer la vinculación emocional entre el adolescente, centro de su mundo, y el libro que leía.

Y que todo este cúmulo y desgranarse de situaciones debía nacer a una realidad expresiva rica y cambiante, a través de trabajos escritos y por medio de distintas obras literarias, meditadamente elegidas, y con diferentes temas y enfoques.

Y de este análisis y de esta determinación nació el intento de la lectura creadora, como un medio de enseñar a leer y a escribir.”

Contar el argumento e interpretar la obra

Supongamos que vemos una película y luego se la contamos a alguien. Puede ser con detalles o simplemente resumida. Lo mismo sucede con un cuento o una novela.

Esto es contar el argumento, qué pasa, qué acciones se desarrollan y cómo termina. Es decir, podríamos pensar que contamos la introducción, el desarrollo y las conclusiones.

Si hablamos de interpretar, estamos hablando de otra cosa. Y volvemos al diccionario de la Real Academia Española, que es a veces un buen recurso para empezar a pensar.

interpretación

(Del lat. *interpretatĭo, -ōnis*).

1. f. Acción y efecto de interpretar.

~ **auténtica.**

1. f. Der. La que de una ley hace el mismo legislador.

~ **de lenguas.**

1. f. Secretaría en que se traducen al español o a otras lenguas documentos y papeles legales.

~ **doctrinal.**

1. f. Der. La que se funda en las opiniones de los jurisconsultos.

~ **usual.**

1. f. Der. La autorizada por la jurisprudencia de los tribunales.

interpretar.

(Del lat. *interpretāri*).

1. tr. Explicar o declarar el sentido de algo, y principalmente el de un texto.

2. tr. Traducir de una lengua a otra, sobre todo cuando se hace oralmente.

3. tr. Explicar acciones, dichos o sucesos que pueden ser entendidos de diferentes modos.

4. tr. Concebir, ordenar o expresar de un modo personal la realidad.

5. tr. Representar una obra teatral, cinematográfica, etc.

6. tr. Ejecutar una pieza musical mediante canto o instrumentos.

7. tr. Ejecutar un baile con propósito artístico y siguiendo pautas coreográficas.

Para comprender mejor qué es **interpretar** un texto, veamos algunas interpretaciones del cuento *Uno y siete* (ya mencionado), pero esta vez realizada por adultos en un debate por correo electrónico:

Uno y siete

He conocido a un niño que era siete niños.

Vivía en Roma, se llamaba Paolo y su padre era tranviario.

Pero también vivía en París, se llamaba Jean y su padre trabajaba en una fábrica de automóviles.

Pero también vivía en Berlín; y allá se llamaba Kurt y su padre era profesor de violonchelo.

Pero también vivía en Moscú, se llamaba Yuri, como el astronauta Gagarin, y su padre era albañil y estudiaba matemáticas.

Pero también vivía en Nueva York, se llamaba Jimmy su padre tenía una gasolinera. ¿Cuántos he dicho? Cinco. Faltan dos:

Uno se llamaba Chu, vivía en Shanghai y su padre era pescador; el último se llamaba Pablo, vivía en Buenos Aires y su padre era pintor de brocha gorda.

Paolo, Jean, Kurt, Yuri, Jimmy, Chu y Pablo eran siete, pero eran a la vez el mismo niño que tenía ocho años, sabía leer y escribir e iba en bicicleta sin poner las manos en el manillar.

Paolo era moreno, Jean rubio y Kurt castaño, pero eran el mismo niño. Yuri tenía la piel blanca y Chu la piel amarilla, pero eran el mismo niño. Pablo iba al cine en español y Jimmy en inglés, pero eran el mismo niño y reían en el mismo idioma.

Ahora los siete son mayores y ya no podrán hacerse la guerra, porque los siete son un solo hombre.”²⁶

Interpretaciones

I.

Lo que sucede con este cuento es que hay que desentrañar cuál es el tema. Y eso casi siempre se esconde detrás de la trama. Está implícito.

El cuento de Rodari no es fácil. Él nunca quería decir lo que decía. Siempre hay mucho más dentro de sus textos. El verdadero significado subyace por debajo del texto escrito. Se oculta; está implícito y requiere una “lectura connotativa” (no denotativa), “leer entre líneas”. No resiste un análisis que se quede en la superficie (en lo literal), quizá descolgado de la palabra “guerra”.

Pero debemos pensar que se trata de una traducción y que quizá en el original, tenga otra connotación.

Hay que conocer la biografía de Rodari: un autor complejo que juega con la imaginación. Que busca el aspecto lúdico de la vida.

Con la obra de Rodari debemos ir a una lectura intertextual y relacionar este cuento con La gramática de la fantasía.

Creo que antes de sumergirnos en estas profundidades, hay que tratar de sintetizar el argumento (recensión). Porque es cuando uno quiere contar en dos palabras de qué se trata el cuentito y, entonces, aparece su esencia.

Pero es un desafío que nos brinda un motivo para debatirlo, para compartirlo con chicos y grandes. Acaso, ¿no dicen que “de la discusión nace la luz”?

Reitero mis interrogantes al cuento de Rodari:

“...un niño que era siete niños.”

Está bien claro que se refiere a un solo niño que, a la vez es siete niños.

Creo que hay diferencia con lo que la mayoría interpreta: “todos los niños son un solo niño.”

¿Es lo mismo ir de lo general a lo particular que de lo particular a lo general? ¿No son dos métodos científicos diferentes?

También dice textualmente: “...ya no podrán hacerse la guerra”.

Allí hay un verbo reflexivo; hacer-se, a sí mismo, hacia adentro.

Pero casi todos lo traducen por “hacer la guerra”, hacia afuera, hacia los otros.

¿El cuento dice lo que cada uno interpreta o interpretan lo que les gustaría que dijese?

Creo que hay que atenerse a lo escrito e interrogar al texto para obtener respuestas. No creo, además, que Rodari considerara a la Literatura Infantil como una forma de moralizar a los niños.

Y, ¿por qué “Ahora los siete son mayores y ya no podrán hacerse la guerra, porque los siete son un solo hombre”?

“Podrán”, ¿está indicando posibilidad o capacidad? ¿Cuando eran un solo niño se hacían la guerra? ¿Era un deseo o una necesidad? ¿A qué se refiere con que, ya adulto, no puede hacer-se la guerra? ¿Es acaso una capacidad que se pierde con la madurez? ¿A quién se la va a hacer, si es uno solo?

J.

II.

El cuento haría referencia al camino que recorre el niño antes de formar su propia identidad.

Va atravesando etapas con características propias de cada una de ellas, características que son distintas entre sí, las cuales muchas de las veces se contraponen. Se haría referencia a las mismas al mencionar cada uno de los siete niños (vivía en Roma, se llamaba Paolo y su padre era tranviario; vivía en París, se llamaba Jean, etc.)

De todos modos, el niño mantendría su esencia a lo largo del camino (“pero eran el mismo niño”), ya que se llamaban de distinta manera, estaban insertos en el mismo medio social (trabajaba en una fábrica de automóviles; su padre era albañil; etc.)

Finalmente los siete son mayores, se habían convertido en un solo hombre quien habría logrado la integración de su personalidad.

I.

III.

Rodari comienza el cuento breve, con una introducción donde presenta al personaje, para enseguida agregar un desdoblamiento del mismo en siete.

No hay ningún tipo de descripción, solamente se menciona al personaje y ya se plantea el conflicto.

Luego comienza el nudo del problema, con la descripción (no física, sino de lugar, nombre y características laborales del (los) padre(s). Esto apela a algo común en los chicos, que es nombrarse a sí mismos como reflejos de sus padres (parece ser una característica varonil).

Pero también nos da a nosotros, los adultos, una composición de lugar del ambiente que rodea a cada chico.

O sea, en suma, que es una descripción espacial (en todo sentido) de los siete niños.

Por último, cierra la descripción con una especie de enlace con lo que será el desenlace: cada uno es igual, de la misma edad, y características similares. También juegan y se divierten de la misma manera. Es una especie de resumen de la descripción detallada anteriormente.

Y el desenlace o cierre, está dado en las dos últimas líneas, y lleva un mensaje de paz. Es una forma práctica de enseñar lo que es el “otro”, cómo comportarse con él, ser solidario, en fin: saber ponerse en el lugar extraño a uno, y practicar la “humanidad”.

S.

IV.

Cuando leí el cuento por primera vez el tema de la IGUALDAD o HERMANDAD (me inclinaba más por este último), aparecía como bastante obvio, luego no pensé más en el asunto hasta que llegó tu mail que me incitó a releer el cuento varias veces y reflexionar bastante sobre el asunto.

UNO Y SIETE es un bello cuento, pero nos puede conducir a algunos errores de interpretación porque requiere un análisis más profundo y mucha reflexión sobre su sig-

nificado. Es simbólico, pero no alcanzaba a dar con su significado.

El hecho de haber leído al autor en muchas oportunidades (Gramática de la fantasía, Cuentos para jugar, Cuentos escritos a máquina y el maravilloso poema “Un señor maduro con una oreja verde”), me ayudó bastante.

Como te decía, al principio me atrapó la HERMANDAD (más que la IGUALDAD) como tema. Reconocerse hermanos traerá la paz, terminará con las exclusiones sociales, nos conducirá al “mundo feliz” tan soñado por Rodari, a la utopía largamente esperada. Pero si bien Rodari era profundamente democrático, creía en la igualdad de los seres humanos, buceaba constantemente en el alma infantil, no era tan ingenuo como para creer que la igualdad era una práctica corriente o fácil de alcanzar. Por eso me incliné por hermandad, porque al reconocerse hermanos, aceptando las diferencias, la humanidad daría un paso gigante hacia la utopía.

Nuevamente me asaltó la duda. ¿Por qué? Porque la “gramática” de Rodari está muy alejada de la fórmula “fábula = moraleja”, o sea, reproducción de modelos culturales preestablecidos, restrictivos. Entonces lo obvio en el cuento, es decir, el tema tan claramente vislumbrado, ya no me satisfizo.

Había que profundizar aún más, buscar a Rodari, interrogar a cada uno de los pocos renglones del cuento. Pocos pero tan oscuros. ¿Oscuros? No, sólo había que saber mirar, leer con los ojos entrecerrados, reflexionar, volver a leer.

De a poquito surgieron ante mí dos planos de reflexión, se imponían, reclamaban una explicación: un plano social, colectivo, consciente y un plano personal, individual, inconsciente.

Desde lo social los siete niños son un solo niño. Niño que desde su más tierna infancia tuvo oportunidad de jugar, crear y aprender; imaginar, reír y soñar. Niño que cada espejo que lo reflejó le devolvió una imagen positiva, querida, valorada, fortaleciendo su autoestima, ayudándolo a construirse sanamente, sin importar que sea hijo de obrero, científico, intelectual o comerciante. Sin importar si era chino, ruso, norteamericano o argentino. Importando sólo su condición de niño, su risa inocente, su imaginación creadora, sus juegos. Rodari sabía que la utopía era alcanzable y siendo un gran conocedor del alma infantil y de su psicología, también sabía que los primeros años de vida eran los más importantes para la afirmación de la personalidad del niño. Por aquello de “el niño es el padre del hombre”.

“Y mientras los historiadores suelen buscar en las batallas de ayer las causas de las de hoy, nosotros en cambio nos preguntamos cómo crea cada generación de padres e hijos los problemas que después se plantean en la vida pública.” (Lloyd de Mause, Historia de la Infancia, Alianza Universidad, Capítulo 1, página 15).

Este niño, capaz de crecer en las condiciones que Rodari anhelaba que creciera, se convertiría en un adulto responsable y feliz, capaz de comprender la miseria de las guerras, de las exclusiones sociales, de la discriminación, aboliéndolas definitivamente de la práctica humana.

Hasta aquí las razones por las que creo en este primer plano de reflexión social. Pero ¡ay Rodari, qué complicada me la hiciste! ¿Por qué escribiste en el último renglón “ya no podrán hacerse la guerra”? Y este camino me conduce directa y rápidamente al inconsciente infantil.

Siete niños, ocho años, un adulto. Números más que simbólicos. Según el psicoanálisis a esta edad “la suerte ya está echada”.

Estos siete niños son el mismo niño que año tras año, desde el vientre materno se construyó imitando modelos, aceptándolos o rechazándolos, luchando interiormente contra todo tipo de fantasmas que atentaban contra su integridad, queriendo, siendo aceptado.

Niño que, siendo muchos niños en su largo camino hacia la adultez, se encuentra, se integra, se reconoce en un adulto, en el adulto de la utopía de Rodari, que también es la mía y te agradezco que, con tus preguntas lanzadas (¿al azar?) en varias direcciones, me hayas permitido encontrar en este cuento lo que creo que significa, lo que creo que simboliza.

M. I.

V.

Realmente este cuento nos está dando bastante para pensar. No comparto la idea de que siete niños, todos los niños, son uno solo, sino que lo que yo creo es que Rodari puso en SIETE el devenir adulto de UNO, EL NIÑO.

Uno, siete, nuevamente uno, pocas palabras en el cuento pero muy significativas, muchas referencias a números, uno y siete repetidos varias veces. Veamos lo que tienen para decirnos los Diccionarios de símbolos al respecto.

“UNO:

Este número es un símbolo indivisible de la unidad. Es símbolo del ser y principio de la actividad. «El uno –observa Aeppli– no es en sí mismo ningún número, y sólo llega a serlo después de hallarse en relación con otros datos numéricos. El uno es la unidad originaria e indivisible, lo simple, lo sólido: como número de orden, el comienzo, la situación de partida, el supremo rango».”

(Pérez-Rioja José Antonio, Diccionario de Símbolos y Mitos: Las ciencias y las artes en su expresión figurada, Tecnos, Madrid, 1980, pág. 411.)

“UNO:

El uno es igualmente el principio. No estando manifestado, de él deriva sin embargo toda manifestación y a él retorna una vez agotada su existencia efímera; es el principio activo; el creador. El uno es el lugar simbólico del ser; fuente y fin de todas las cosas, centro cósmico y ontológico.

Símbolo del ser, pero también de la revelación, que es la mediatrix para elevar al hombre por el conocimiento a un nivel de ser superior. El uno es también el centro místico, desde donde irradia el Espíritu, como un sol.

C. G. Jung distingue toda una serie de símbolos que él llama unificadores. Son aquellos que tienden a conciliar los contrarios, a realizar una síntesis de los opuestos.

El símbolo unificador estaría cargado de una energía psíquica extremadamente poderosa. No aparece en los sueños, según las observaciones de Jacques de Rocheterie, más que cuando el proceso de individualización está ya avanzado. El sujeto es entonces capaz de asumir toda la energía del símbolo unificador para consumir en él la armonía de lo consciente y lo inconsciente, para realizar el equilibrio dinámico de los contrarios reconciliados, la cohabitación de lo irracional y lo racional, del intelecto y lo imaginario, de lo real y lo ideal, de lo concreto y lo abstracto. La totalidad se unifica en su persona, y su persona florece en la totalidad.”

(Chevalier Jean, Gheerbrant Alain, Diccionario de los símbolos, Herder, Barcelona, 1995, pág. 1039-1040.)

SIETE:

Sobre el valor simbólico del número siete ha escrito Bayard: “Si las siete mujeres de Barba Azul o los siete hermanos de Pulgarcito, las siete hadas de la Bella Durmiente del Bosque, las siete hijas del ogro y las siete mujeres del gigante pueden relacionarse con los siete días de la semana, el valor de este número es extraordinario. Tenemos las siete solemnidades del judaísmo, los siete brazos del candelabro de oro y los siete hermanos Macabeos, mientras que Tobías es el séptimo esposo de Sara. El Espíritu Santo tiene siete dones, la Virgen siete dolores, el Evangelio siete demonios y siete ángeles planetarios. Pero tenemos también los siete Sacramentos, los siete diáconos, los siete sellos del Apocalipsis, los siete pecados capitales, las siete virtudes, los siete colores del rayo luminoso o espectro solar, las siete notas de la música, las siete maravillas del mundo...El siete sería el símbolo de la vida eterna, de la acción y de la evolución; la misma iniciación tiene siete grados”. Además del Espíritu Santo, el siete es el número de la caridad y de la gracia. Para los autores antiguos, era también el número de la perfección. Por otra parte –como observa Ferrando Roig–, el siete, suma del tres (= mundo espiritual) y del cuatro (= mundo material), simboliza la vida y la naturaleza humana, compuesta de materia y espíritu. Por ser el séptimo el día del descanso del Señor, simboliza asimismo la Eternidad.

(Pérez-Rioja José Antonio, Diccionario de Símbolos y Mitos: Las ciencias y las artes en su expresión figurada, Tecnos, Madrid, 1980, pág. 386.)

SIETE:

Siete corresponde a los siete días de la semana, a los siete planetas, a los siete grados de la perfección, a las siete esferas o niveles celestes, a los siete pétalos de la rosa, a las siete cabezas del naja de Angkor, a las siete ramas del árbol cósmico y sacrificial del chamamismo, etc.

Algunos septenarios son símbolos de otros septenarios, así la rosa de siete pétalos evocaría los siete cielos, las siete jerarquías angélicas, ambos conjuntos perfectos. Siete designa la totalidad de los órdenes planetario y angélico, la totalidad de las moradas celestiales, la totalidad del orden moral y la totalidad de las energías, principalmente en el orden espiritual. Era entre los egipcios símbolo de vida eterna. Simboliza un ciclo completo, una perfección dinámica. Siete indica el sentido de un cambio después de un ciclo consumado y de una renovación positiva.

Las ceremonias apolíneas se celebraban el séptimo día del mes. En China las fiestas populares tenían lugar un séptimo día. El siete aparece en innumerables tradiciones y leyendas griegas: las siete Hespérides, las siete puertas de Tebas, los siete hijos y las siete hijas de Níobe, las siete cuerdas de la lira, las siete esferas, etc.

Las seis direcciones del espacio tienen un punto medio o central, que da el número siete. Simboliza la totalidad del espacio y la totalidad del tiempo.

Asociando el número cuatro, que simboliza la tierra (con sus cuatro puntos cardinales) y el número tres, que simboliza el cielo, el siete representa la totalidad del universo en movimiento.

El septenario resume también la totalidad de la vida moral, adicionando a las tres virtudes teologales, fe, esperanza y caridad, las cuatro virtudes cardinales, prudencia, templanza, justicia y fortaleza.

Los siete colores del arco iris y las siete notas de la gama diatónica revelan el septenario como un regulador de las vibraciones, vibraciones que para muchas tradiciones primitivas constituyen la esencia de la materia.

Se atribuye a Hipócrates la siguiente sentencia: el número siete, por sus virtudes escondidas, mantiene todas las cosas en el ser, dispensa vida y movimiento, influye hasta a los seres celestiales.

Creado que hubo el mundo en seis días, Dios descansó el séptimo, e hizo de éste un día santo.

Una tradición hindú atribuye al sol siete rayos: seis corresponden a las direcciones del espacio y el séptimo al centro. De modo semejante, el arco iris no tiene siete colores sino seis: el séptimo es el blanco, síntesis de los otros seis.

“De Dios, corazón del universo –escribe San Clemente de Alejandría–, emanan las seis extensiones y las seis fases del tiempo: en eso está el secreto del número siete”; el retorno al centro, al principio, al acabar el desarrollo senario, completa el septenario. El número siete es casi universalmente el símbolo de una totalidad, pero de una totalidad en movimiento o de un dinamismo total. Es, como tal, la clave del Apocalipsis (7 Iglesias, 7 estrellas, 7 espíritus de Dios, 7 sellos, 7 trompetas, 7 truenos, 7 cabezas, 7 plagas, 7 copas, 7 reyes...)

El número siete es frecuentemente utilizado en la Biblia: candelabro de siete brazos, siete espíritus reposando sobre la vara de Jesé, siete cielos donde habitan los órdenes angélicos; Salomón construye el templo en siete años. No solamente el séptimo día sino el séptimo año son de reposo. Cada siete años los servidores son liberados y los deudores eximidos. Siete se utiliza 77 veces en el Antiguo Testamento. La cifra siete, por la transformación que inaugura, posee en sí misma un poder; es un número mágico. En la toma de Jericó, siete sacerdotes que llevan siete trompetas deben, el séptimo día, dar siete vueltas a la ciudad. Eliseo estornuda siete veces y el niño resucita. Un leproso se sumerge siete veces en el Jordán y sale curado. Siete animales puros de cada especie serán salvados del diluvio.

Siete implica sin embargo una ansiedad por el hecho de que indica el paso de lo conocido a lo desconocido: un ciclo se ha completado ¿cuál será el siguiente?

En el Islam, siete es igualmente un número fausto, símbolo de perfección: siete cielos, siete tierras, siete mares, siete divisiones del infierno, siete puertas.

Si se pone un sable desnudo ante un niño de siete días de edad, éste se volverá valeroso.

Los místicos musulmanes declaran que el Corán encierra siete sentidos.

El siete es número del hombre perfecto –es decir, del hombre perfectamente realizado–. En los cuentos y en las leyendas, este número expresaría los siete estados de la materia, los siete grados de la consciencia, las siete etapas de la evolución:

- 1. Conciencia del cuerpo físico: deseos apaciguados de manera elemental y brutal;*
- 2. Conciencia de la emoción: las pulsiones se complican con sentimiento e imaginación;*
- 3. Conciencia de la inteligencia: el sujeto clasifica, ordena, razona;*
- 4. Conciencia de la intuición: se perciben las relaciones con lo inconsciente;*
- 5. Conciencia de la espiritualidad: desapego de la vida material;*
- 6. Conciencia de la voluntad: que hace pasar el saber a la acción;*
- 7. Conciencia de la vida: que dirige toda actividad hacia la vida eterna y la salvación.*

Loeffler-Delachaux ve en Pulgarcito y sus hermanos símbolos de cada uno de estos estados de consciencia.

(Chevalier Jean, Gheerbrant Alain, Diccionario de los símbolos, Herder, Barcelona, 1995, pág. 941-947.)

Es muy interesante lo que dicen los diccionarios. Símbolos remotos, ancestrales. Los subrayados son míos y veremos qué sale de todo esto.

Marc Soriano habla de Gianni Rodari:

“Obras comprometidas, a menudo militantes, que se esfuerzan por desmitificar los ídolos de la sociedad de consumo, pero que, al mismo tiempo, se caracterizan por una fantasía y por una invención perpetuas.

El fantástico de Rodari jamás es gratuito y se asemeja bastante a la anticipación. Su tono, tan espontáneo, recuerda mucho el de los improvisadores y narradores dotados; y llaman la atención su humor, a la vez tierno y grave, y su lenguaje personal y pintoresco, repleto de juegos de palabras y de hallazgos expresivos.”

Pero nadie mejor que Rodari para hablar de Rodari:

“El uso total de la palabra para todos me parece un buen lema, de bello sonido democrático. No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo” (Gramática de la fantasía²⁷, pág. 8.)

“Aquí puedo notar cómo en el proceso aparentemente mecánico se cuela, como en un molde, pero a la vez modificándolo, mi ideología. Siento el eco de lecturas antiguas y recientes. Los mundos de los marginados reclaman con prepotencia, ser nombrados: orfanatos, reformatorios, asilos para viejos, manicomios, aulas escolares. La realidad hace irrupción en el ejercicio surrealista. A fin de cuentas, quizás, si el pueblo musi-

cal se convierte en una historia, no se tratará de un fantaseo evasivo, sino, muy al contrario, de un modo de redescubrir y representar con nuevas formas la realidad”. (En pág. 12)

“Se puede contemplar el mundo a la altura del hombre, pero también desde lo alto de una nube (con los aviones es fácil). Se puede entrar en la realidad por la puerta principal o escurrirse en ella –es más divertido– por una ventanita”. (En pág. 29)

Tenemos entonces a un Rodari comprometido, militante, consciente de la realidad que le toca vivir y deseoso de cambiarla, su ventanita es la fantasía, la literatura puesta al servicio de los niños, para liberarse y liberarlos, para prometerse y prometerles un mundo mejor; para comprometerse a luchar para que esa realidad sea muy distinta. Una vez conocido el fin último de Rodari vayamos a la simbología del cuento. El trayecto comienza en UNO, sigue en SIETE y finaliza en UNO. Un niño que es siete niños que es un adulto.

Uno, el principio, unidad originaria e indivisible, la partida.

Siete, simboliza la vida y la naturaleza humana, materia y espíritu. Indica el sentido de un cambio después de un ciclo consumado y de una renovación positiva, símbolo de una totalidad, pero de una totalidad en movimiento. Paso de lo conocido a lo desconocido, un ciclo se ha completado ¿cuál será el siguiente? (pregunta que se deben hacer los niños de esta edad con bastante frecuencia). Siete es el número del hombre perfectamente realizado, representa los siete estados de la consciencia, las siete etapas de la evolución.

Uno, lugar simbólico del ser, fuente y fin de todas las cosas. Símbolo unificador que consume en el sujeto la armonía de lo consciente y lo inconsciente, para realizar el equilibrio dinámico de los contrarios reconciliados (...ya no podrán hacerse la guerra...), la cohabitación de lo irracional y lo racional, del intelecto y lo imaginario, de lo real y lo ideal, de lo concreto y lo abstracto. La totalidad se unifica en su persona, y su persona florece en la totalidad.

En definitiva el cuento de Rodari se refiere al niño en su proceso de crecimiento y autoafirmación. En su lucha por ser, en sus ganas de crecer.

Hay algo más y que es pura especulación. El cuento parece tener 11 párrafos, si la transcripción es correcta. Por pura curiosidad vuelvo al Diccionario de Símbolos y leo:

ONCE:

Añadiéndose a la plenitud del 10, que simboliza un ciclo completo, el 11 es el signo del exceso, de la desmesura, del desbordamiento en cualquier orden: incontinencia, violencia, juicio excesivo; este número anuncia un conflicto virtual. Su ambivalencia reside en que el exceso que significa puede verse, ya sea como el comienzo de una renovación, ya como una ruptura y un deterioro del 10, una falla del universo. En este sentido San Agustín afirma que el número 11 es el escudo de armas del pecado. Su acción perturbadora puede concebirse como un desdoblamiento hipertrófico y desequilibrante de uno de los elementos constructivos del universo (10): lo que define el desorden, la enfermedad o la falta.

De modo general este número es el de ‘la iniciativa individual, pero ejercida sin vin-

culaciones con la armonía cósmica, y en consecuencia más bien desfavorable’.
Once sería entonces “el símbolo de la lucha interior, de la disonancia, de la rebelión, del extravío...de la transgresión de la ley...del pecado humano...de la rebelión de los ángeles”.

(Chevalier Jean, Gheerbrant Alain, Diccionario de los símbolos, Herder, Barcelona, 1995, pág. 779.)

¿Denuncia de Rodari? ¿Anticipación?

¿Quién sino nosotros somos responsables por la situación actual de nuestros niños?

M. I.

VI.

He conocido a un niño que era siete niños.

Insisto en algunos puntos. ¿Por qué si dice que un niño era siete niños, todos interpretan al revés y dicen que los siete niños son un solo niño?

¿Es lo mismo ir de lo particular a lo general, que de lo general a lo particular?

Un niño en Roma, su padre era tranviario.

¿Por qué Roma, por qué tranviario?

Vivía en Roma, se llamaba Paolo y su padre era tranviario.

El otro niño –el mismo niño– vivía en París se llamaba Jean, su padre en una fábrica de automóviles.

¿Por qué París, por qué en una fábrica de automóviles?

Pero también vivía en París, se llamaba Jean y su padre trabajaba en una fábrica de automóviles.

Otro –el mismo– en Berlín, se llamaba Kurt, su padre profesor de violonchelo.

¿Por qué Berlín, por qué profesor de violonchelo?

Pero también vivía en Berlín; y allá se llamaba Kurt y su padre era profesor de violonchelo.

Otro –el mismo– en Moscú, se llamaba Yuri, su padre albañil y estudiante de Matemáticas.

¿Por qué Moscú, por qué albañil y estudiante de matemáticas?

Pero también vivía en Moscú, se llamaba Yuri, como el astronauta Gagarin, y su padre era albañil y estudiaba matemáticas.

Otro –el mismo– en Nueva York, se llamaba Jimmy, su padre dueño de una gasolinera.

¿Por qué Nueva York, por qué dueño de una gasolinera?

Pero también vivía en Nueva York, se llamaba Jimmy su padre tenía una gasolinera.

¿Cuántos he dicho? Cinco. Faltan dos:

Otro –el mismo–.

Uno se llamaba Chu, vivía en Shanghai y su padre era pescador: el último se llamaba Pablo, vivía en Buenos Aires y su padre era pintor de brocha gorda.

Paolo, Jean, Kurt, Yuri, Jimmy, Chu y Pablo eran siete, pero eran a la vez el mismo niño que tenía ocho años, sabía leer y escribir e iba en bicicleta sin poner las manos en el manillar.

Paolo era moreno, Jean rubio y Kurt castaño, pero eran el mismo niño. Yuri tenía la piel blanca y Chu la piel amarilla, pero eran el mismo niño. Pablo iba al cine en español y Jimmy en inglés, pero eran el mismo niño y reían en el mismo idioma.

Ahora los siete son mayores y ya no podrán hacerse la guerra, porque los siete son un solo hombre.

Y este final... “hacerse” es un verbo reflexivo. ¿En qué momento el niño se hizo la guerra a sí mismo?

Coincido con varias de las interpretaciones, pero aún tengo interrogantes y sigo buscando respuestas...

J.

VII.

Los niños son uno y son todos los niños por la calidad de la niñez y por lo que representa: inocencia, el porvenir, la esperanza, la autenticidad, desde un polo hasta el otro de la tierra, hablen el idioma que hablen y estén haciendo cualquier actividad. Esta nueva mirada desde la diversidad es la que nos da la posibilidad de ver así la esencia humana.

Ahora los siete son mayores y ya no podrán hacerse la guerra, porque los siete son un solo hombre.

Es la esperanza, la utopía. El día en que todos y cada uno desde la niñez concebamos al hombre nuevo así: uno y siete, pero no desde la igualdad en el aspecto físico, el contexto, la historia, la religión, la Geografía, sino desde el vínculo que tejemos entre los pares, un vínculo de igualdad, es decir de hermandad, de apertura, de solidaridad: cuando se piensa en el otro como si fuera uno mismo.

“No voy a hacerle al otro lo que no me gustaría hacerme a mí” –se acabaron las guerras.

COMENTARIO FINAL

Nacen iguales –el mismo niño–.

Las diferencias se establecen desde el afuera: el lugar donde nace.

La ideología imperante en ese lugar en ese tiempo.

Lugares e ideologías en pugna: comunismo (Rusia), capitalismo (Nueva York), comunismo (Shangai).

Profesiones diferentes de sus padres: albañil, dueño de una gasolinera.

Esas diferencias que separan, esas diferencias que la historia y la cultura tradicionalmente promueven las divisiones y hasta las guerras.

Se ha educado para las diferencias y la discriminación.

Se tiene que educar para mantener la naturaleza humana.

Se tiene que educar por y para la diversidad.

De esa manera seremos uno y siete.

La guerra está insinuada por los lugares donde se ubican los niños, lugares antagónicos que luchan por el poder y las diferencias socioculturales por los oficios de los padres. Diferencias que tradicionalmente promueven la discriminación.

*Había una vez un niño que había nacido en...
Ese mismo niño había nacido en...
Cuando fueron adultos...
Educados para la diversidad, vivieron en paz.
ESTAMOS EN ESE PROCESO, ¿no crees?*

P.

VIII.

*Siempre me llamó la atención en este cuento que al final dice “hacerSE la guerra”.
Y en ninguna parte del cuento habla de violencia.
Ninguno de los chicos pelea con los otros.
Y ese SE que se vuelve hacia sí mismo...
Me parece que hay algo más.
Mi interpretación a esta parte es:*

1. El reflexivo “se”:

“hacerSE la guerra” está en la oración que dice: “Ahora los siete son mayores y ya no podrán hacerse la guerra, porque los siete son un solo hombre”. Ese reflexivo “se” se refiere al plural, a “ellos”, según lo aprecio en el texto. Por supuesto, que luego el autor dice que AHORA, ya no podrán hacerse la guerra porque son UN SOLO HOMBRE, y este hombre no podrá hacerse la guerra a sí mismo.

2. ¿Por qué puse la palabra VIOLENCIA?

Porque la guerra es una forma de violencia.

3. ¿Por qué se me ocurrió interpretar que en el pasado se hacían la guerra?

CREO QUE ESTÁ ESCONDIDO EN EL SUBTEXTO. Aquello que yace por debajo de las palabras o de las formas en una obra de arte. Voy a ver si me puedo explicar.

Hay dos tiempos evidentes:

● comienza en tiempo pasado

*“He conocido a un niño que era siete niños”. Aquí el niño estaba **dividido** en todos los niños de las naciones. Esta división (= guerra, conflicto, violencia) es detallada por Rodari al describir las diferencias de los “siete” niños. No dice que los niños se pelearan. Habla de sus diferencias. ERA UNO DIVIDIDO.*

*Curiosamente, este niño dividido en siete niños “iba en bicicleta **sin poner las manos en el manillar**”, siendo el manillar lo que debe tomarse firmemente para darle sentido a la conducción de la bicicleta.*

En esta etapa pasada, se marca la edad de los niños –niño: ocho años. Marca deliberadamente una etapa de su crecimiento, la niñez, en que el niño estaba dividido en siete niños.

*Sin embargo, también el autor deja ver lo que tienen de común y **su unidad potencial** en este pasado: su edad, sus capacidades, su falta de orientación, su risa.*

● *Termina en tiempo presente diciendo que: “Ahora los siete son mayores y ya no podrán hacerse la guerra...” lo que me está diciendo que ANTES LA HACÍAN. Antes estaban divididos, el niño ERA SIETE NIÑOS. En cambio ahora, ya no la podrán hacer porque se acabó la división “porque los siete son UN SOLO HOMBRE”. La unidad ahora es acto.*

4. Estoy de acuerdo en que ese “se” se vuelve hacia sí mismo. El hacerse la guerra en el pasado, era hacerse la guerra a sí mismo. Era no percibir que en la diversidad también puede haber unidad y que todas las diferencias hacen falta (el tranviario, el fabricante de automóviles, el músico, etc.) para vivir en esa unidad. Yo había interpretado que esa unidad podía verse en lo que teníamos de humanos, EN LA “HUMANIDAD”.

...Y conociendo a Rodari, no creo que sea tan simple la interpretación.

Por eso agregué sus datos biográficos.

Y encuadré el cuento dentro del contexto en el que nació...

Creo que da para una lectura más profunda.

Hay algo más que se esconde en la trama.

No sé qué decir. Los datos biográficos me dicen tres cosas que relaciono con este cuento: 1) que el autor pasó por la Segunda Guerra Mundial, lo que se relaciona con el tema de la guerra y del deseo de que la guerra no exista más. También plantea una propuesta o una esperanza en su visión del mundo;

2) que el autor es un experto en jugar con la gramática, lo que se evidencia en los juegos que realiza con los tiempos (pasado-presente) y los números (singular-plural). Juega con las formas haciéndonos percibir las partes (plurales) como unidad (singular).

3) que era maestro y periodista. Se evidencia en el cuento lo rico del mensaje (aunque mi interpretación sea “simple”, me dice mucho) desde el punto de vista pedagógico. Como periodista, supongo y sólo supongo, que la visión de la guerra habrá sido mucho más amplia y desgarradora, lo que habrá dejado en él una huella muy profunda. No conozco otras obras de Rodari por lo que mi contextualización del cuento ha de ser bastante pobre.

No sé la interpretación que deba darle. Esta es lo que veo desde mis propios anteojos. Me gustaría que me dijeran algo sobre la estructura, si la analicé bien o mal, o cómo debo hacerlo.

Personalmente, estimo que los “TEMAS” pueden ser muchos dependiendo no sólo de lo que nos da el texto sino también del bagaje del lector o el punto de vista que quiera adquirir. Tal vez pueda leerlo dentro de un mes y percibir otras cosas con mayor fuerza o desde otro ángulo.

G.

Después de estas interpretaciones, queda claro que hay una gran diferencia entre **contar el argumento e interpretar**. La interpretación requiere un análisis exhaustivo de la obra, un compenetrarse con el texto, ir más allá de la letra escrita, de lo denotativo y leer entre líneas. Dar nuestra propia idea, lo que sentimos y nos transmite el texto. Por eso, toda interpretación de un texto literario tendrá su lado, su ángulo de mirada según el lector, según su capacidad de análisis, sus experiencias de vida, su historia.

Esto quiere decir que, en relación con nuestro planteo de ese plural de lecturas, cada lector tendrá una interpretación distinta. No depende del adulto, del docente que promueve su propia interpretación y dice cuál es la correcta. Si el adulto es un facilitador, en lugar de hacer las preguntas que guíen al niño hacia las respuestas que él quiere obtener, ayudará a **profundizar** la lectura, haciendo preguntas que orienten hacia el descubrimiento de esos vacíos de información, característicos de los textos literarios.

:: Autoevaluación

Actividad de autoaprendizaje

Indagación en cuanto a las obras

Reflexionar y buscar respuestas a los siguientes planteos:

- Las obras recomendadas para ser leídas, ¿son todas, en realidad, adecuadas para nuestros alumnos (niños o adolescentes)?
- ¿Tienen verdaderamente afinidad o relación con los lectores en cuanto a edad, sensibilidad, tiempo y lugar en que les ha tocado vivir?
- ¿La elección no responderá más bien, en muchos casos, a que son libros aptos para ser leídos porque no ofrecen páginas de alguna manera escabrosas, o porque tocan o rozan temas presumiblemente vinculados con etapas de la vida infantil o adolescente?
- ¿Es suficiente con que un libro relate escenas de la infancia o de la adolescencia o tenga por protagonista a un niño o a un joven, para que sea del gusto de ellos?
- ¿Los libros señalados para ser leídos a causa de sus elementos literarios, históricos, etc., poseen a la vez el caudal de recursos poéticos o humanos necesarios para que el adolescente transfiera algo de su edad y mundo mágico, y para que los haga vivir y soñar lo que se cuenta o expresa en ellos? O de manera inversa: ¿pueden los lectores adolescentes inyectarle a la obra algo de sus propias posibilidades de creación hipotética? ¿Se les brinda esa circunstancia?

Módulo V

Metodología de la lectura creadora

Objetivo

- Diferenciar la metodología de análisis de un texto literario de la de un texto informativo.

En este módulo trataremos los siguientes temas:

- Qué es metodología.
- La metodología, según la Didáctica de la lectura creadora.
- Diferencias entre el análisis de un texto literario y un texto informativo.
- Resumir un texto informativo vs. contar el argumento de un texto literario.

Qué es metodología

Antes de abordar la Metodología según la Didáctica de la Lectura Creadora se hace necesario pensar acerca de lo que es Metodología.

Según el Diccionario de la Real Academia Española:

metodología

(Del gr. μέθοδος, método, y -logía).

1. f. Ciencia del método.

2. f. Conjunto de métodos que se siguen en una investigación científica o en una exposición doctrinal.

método

(Del lat. methōdus, y este del gr. μέθοδος).

1. m. Modo de decir o hacer con orden.

2. m. Modo de obrar o proceder; hábito o costumbre que cada uno tiene y observa.

3. m. Obra que enseña los elementos de una ciencia o arte.

4. m. Fil. Procedimiento que se sigue en las ciencias para hallar la verdad y enseñarla.

~ **real**.

1. m. Vía administrativa del Estado para la tramitación de las preces de los fieles a la Santa Sede.

“Metodología, del griego (metà “más allá“, odòs “camino”, logos “estudio”). Se refiere a los métodos de investigación que se siguen para alcanzar una gama de objetivos en una ciencia, aun cuando el término puede ser aplicado a las artes cuando es necesario efectuar una observación o análisis más riguroso o explicar una forma de interpretar la obra de arte. En resumen, son el conjunto de métodos que se rigen en una investigación científica o en una exposición doctrinal.

La metodología es etapa específica que dimana de una posición teórica y epistemológica y que da pie a la selección de técnicas concretas de investigación (Gamaliel López I, 1986:47). La postura filosófica acerca de la ciencia de la que parte el investigador, orientará su elección metodológica, es decir, lo guiará a la hora de resolver: cómo investigar el problema de investigación, con bases racionalistas, empiristas, pragmáticas, constructivistas, con un sentido crítico, escéptico o dogmático, con un enfoque positivista o dialéctico hermenéutico, ¿es el sujeto un ente pasivo o constructor del conocimiento? La metodología dependerá de los postulados que el investigador considere como válidos; de aquello que considere objeto de la ciencia y conocimiento científico, pues será a través de la acción metodológica como recolecte, ordene y analice la realidad estudiada.”

www.es.wikipedia.org

La metodología, según la Didáctica de la lectura creadora

Pero si vamos a aplicar una metodología en la enseñanza de la lectura, veamos cómo la plantea María Hortensia Lacau en su *Didáctica de la lectura creadora*:

“Quien pasa por el aula sin haber enseñado métodos de trabajo, que son las formas de abordar de manera inteligente las dificultades de la vida, quien pasa por el aula sin dejar discípulos, es decir, seres que algún día van a recordarlo con la sensación de haber recibido el estímulo humano verdaderamente auténtico, quien pasa por la vida sin ser imitado jamás, casi habrá pasado en vano, y su labor de maestro o profesor sólo habrá quedado en la inestable memoria del viento, que se lleva las palabras vacías.”

Diferencias entre el análisis de un texto literario y un texto informativo

Para comenzar, veremos cuáles son las diferencias entre el análisis de un texto literario y uno informativo, pero para ello habrá que considerar primero las diferencias entre ambos tipos de textos.

Texto informativo

Este tipo de texto tiene la característica de ser concreto, puntual, con sentido unívoco y enmarcado en la realidad. Estas características hacen que el vocabulario utilizado sea sencillo, sin adornos, con poca adjetivación (la necesaria) y generalmente se utilizan los verbos en modo indicativo (modo que indica realidad) y las oraciones subordinadas con modo subjuntivo (que señala posibilidad, condición o deseo). El emisor, por lo general, se presenta en tercera persona o tercera impersonal. Dijimos que era “unívoco” porque todos los lectores deben comprender el mismo significado.

Texto literario

En cuanto al el texto literario, podríamos decir que refuerza el mensaje por el mensaje mismo, ya que su objetivo principal no es el QUÉ sino el CÓMO. Encontramos que en este tipo de textos hay un estudio acabado de la lengua, de los recursos estilísticos; un detenerse en la escritura, un jugar con el lenguaje, con las reglas, transgrediendo, ocultando. Está atravesado por la subjetividad y la persona verbal puede ir desde una primera del singular o del plural hasta una tercera impersonal. El narrador juega con el YO, TÚ, ÉL, como forma de construir los personajes.

Diferencias

Contrariamente al texto informativo que debe enmarcarse dentro de la realidad, haciendo referencia al mundo de lo concreto, de lo real o posible, el texto literario debe ser “creíble” y verosímil, aunque sea ficcional.

Los textos informativos en cambio, utilizan, como ya dijimos, un lenguaje claro, conciso, directo, porque la función es **informar**. Se trata de evitar los juegos de palabras; no hay vacíos y se intenta ser objetivo, mientras que el texto literario utiliza recursos estilísticos como la metáfora, la repetición, la anáfora, la sinonimia, la comparación, el hipérbaton, la onomatopeya, la antítesis, el oxímoron, etc.

Entonces, para analizar un texto informativo es necesario determinar cuál es la idea principal y poder sintetizarla. Al ser unívoco, no permite la posibilidad de multiplicidad de lecturas. El texto informativo (además de otras funciones) sirve para que el alumno pueda estudiar e incorporar nuevos conocimientos y por eso es importante que pueda realizar una correcta “comprensión lectora”. Tiene, entonces, que poder resumir y sintetizar sus lecturas informativas. El lector tiene que poder aplicar el pensamiento convergente y divergente.

Es importante que el docente comprenda que no se puede utilizar la misma metodología para analizar un texto literario porque si lo hiciera, le estaría quitando el plural de lecturas que una obra literaria posee. Y, al mismo tiempo, estaría influyendo en el alumno al imponerle su criterio y comprensión de lo leído. Como ya dijimos, el texto literario esconde lo dicho sin palabras, que subyace en la obra y que consideramos como “vacíos” que deberá descubrir un lector en profundidad.

Notas

- ¹ Real Academia Española, *Diccionario de la Lengua española*, 21ª ed., Espasa Calpe, Madrid, 1994.
- ² LÉVI-STRAUSS Claude, *Tristes trópicos*, Eudeba, Buenos Aires, 1969.
- ³ BARYLKO Jaime. En: *Magisterio del Río de la Plata*. Revista N° 2, Año 7, 1993.
- ⁴ ESCARPIT Robert, *Sociología de la literatura*, Los libros del Mirasol, Buenos Aires, 1962.
- ⁵ LÓPEZ QUINTÁS Alfonso, *Estrategia del lenguaje y manipulación del hombre*, 4ª ed., Narcea, Madrid, 1988.
- ⁶ Ministerio de Cultura y Educación, Consejo Nacional de Educación, *Educación para la reconstrucción: técnicas generales de aprendizaje* (n° 5), CNE, Buenos Aires, 1973, pág. 7.
- ⁷ PATTE Geneviève, *Si nos dejan leer...*, Colección Cultura y Educación, CERLALC Procultura y Kapelusz, Bogotá, 1984.
- ⁸ ENDE Michael, *La historia interminable*, Alfaguara, Madrid, 1991.
- ⁹ PRINA Zulma, *Hacia una mirada en la tarea alfabetizadora*, Kimeln Grupo Editor, Haedo, 2008.
- ¹⁰ LACAU María Hortensia, *Didáctica de la lectura creadora*, Kapelusz, Buenos Aires, 1986.
- ¹¹ MOTTA Sandra Laura, *Prácticas de lectura*, Kimeln, Buenos Aires, 2007, pág. 158.
- ¹² *Ibid.*
- ¹³ FERREIRO Emilia, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Siglo XXI, México, 9ª edición, Cap. VIII.
- ¹⁴ GOODMAN Kennet, "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo". En FERREIRO Emilia, GÓMEZ PALACIO Margarita (comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, Siglo XXI, México, 1986.
- ¹⁵ SMITH Frank, *La relación entre el lenguaje escrito y el lenguaje hablado*, Trillas, México, 1983.
- ¹⁶ PALMA Ricardo, *Tradiciones peruanas*, Troquel, Clásicos Troquel, Buenos Aires, 6ª edición, pág. 41.
- ¹⁷ GCBA, SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, *Diseño curricular para la escuela primaria: segundo ciclo de la escuela primaria: educación general básica*, Buenos Aires, 2004.
- ¹⁸ PRINA Zulma E., *El arte y la creatividad en la escuela primaria*, Plus Ultra, Buenos Aires, 1986.
- ¹⁹ *Ibid.*
- ²⁰ *Ibid.*
- ²¹ En "La escuela y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación: ¿alianza o competencia?", Fascículo coleccionable A *Construir, abordaje pedagógico*, N° 2-abril, colección 2008, Buenos Aires, 2008.
- ²² PRINA Zulma E., *Hacia una mirada en la tarea alfabetizadora*, Kimeln Grupo Editor, Haedo, 2008.
- ²³ Arte Gráfico Editorial Argentino S.A., *Grandes clásicos de oro Disney: La familia del futuro*, 1ª ed., Arte Gráfico Editorial Argentino S.A., Buenos Aires, 2008.
- ²⁴ En LACAU María Hortensia. *Didáctica de la lectura creadora*. <http://www.libronauta.com> pág. 20.
- ²⁵ *Op. cit.*, pág. 73.
- ²⁶ RODARI Gianni, "Uno y siete". En *Cuentos por teléfono*, Juventud, Barcelona, 1998.
- ²⁷ RODARI Gianni, *Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias*, Argos Vergara, Barcelona, 1984.

Bibliografía

- MARTE GRÁFICO EDITORIAL ARGENTINO S.A., *Grandes clásicos de oro Disney: La familia del futuro, Arte gráfico editorial Argentino*, Buenos Aires, 2008.
- BETTELHEIM Bruno, *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Crítica, Barcelona, 1986.
- BRASLAVSKY Cecilia y otros, *Curriculum presente, ciencia ausente: normas, teorías y críticas*, Miño y Dávila, Buenos Aires, 1992.
- BRATOSEVICH Nicolás, RODRÍGUEZ Susana, *Expresión oral y escrita: método para primaria y secundaria*, Guadalupe, Buenos Aires, 1988.
- BRUDER Mónica, *El cuento y los afectos: los afectos no son cuento*, Galerna, Buenos Aires, 2000.
- COLUCCIO Félix, *Cuentos de Pedro Urdemales*, Plus Ultra, Buenos Aires, 1992.
- DOISE Willem, Introducción al libro de FERRET CLERMONT, *La construcción de la inteligencia en la interacción social*, Visor, Madrid, 1984.
- ENDE Michael, *La historia interminable*, Alfaguara, Madrid, 1991.
- ESCARPIT Robert, *Sociología de la literatura*, Los libros del Mirasol, Buenos Aires, 1962.
- ETCHEBARNE Dora Pastoriza de, *El cuento en la Literatura Infantil: ensayo crítico*, Kapelusz, Buenos Aires, 1989.
- GOODMAN Kennet, *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo*. En FERREIRO Emilia, GÓMEZ PALACIO Margarita (comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, Siglo XXI, México, 1986.
- HELD Jaqueline, *Los niños y la literatura fantástica*, Paidós, Barcelona, 1977.
- LACAU María Hortensia, *Didáctica de la lectura creadora*, Ethos, Buenos Aires, 2002.
- LACAU María Hortensia, *Didáctica de la lectura creadora*, Kapelusz, Buenos Aires, 1986.
- LACAU María Hortensia, *Didáctica de la lectura creadora*, Kimeln Grupo Editor, Haedo, 2008.
- LACAU María Hortensia, *El pollito pícaro y consentido*, Plus Ultra, Buenos Aires, 1981.
- LACAU María Hortensia, *Gris Buenos Aires*, Emecé, Buenos Aires, 1984.
- LÓPEZ QUINTÁS Alfonso, *Estrategia del lenguaje y manipulación del hombre*, 4ª ed., Narcea, Madrid, 1988.
- MÉNDEZ de SEGUÍ María Fernanda, CÓRDOBA Claudia, *La evaluación: un punto de partida para mejorar la práctica*, Colección Nivel Inicial, Kimeln Grupo Editor, Haedo, 2007.
- MOTTA Sandra Laura, *Prácticas de lectura*, Kimeln Grupo Editor, Buenos Aires, 2007.

- MUJICA LÁINEZ Manuel, *El hombrecito del azulejo*, Sudamericana, Buenos Aires, 2007.
- NICKERSON y otros, *Enseñar a pensar: Aspectos de la aptitud intelectual*, Paidós, Madrid, 1987.
- PATTE Geneviève, *Si nos dejaran leer...*, Colección Cultura y Educación, CERLALC Procultura y Kapelusz, Bogotá, 1984.
- PRINA Zulma E., *El arte y la creatividad en la escuela primaria*, Plus Ultra, Buenos Aires, 1986.
- PRINA Zulma E., *Hacia una mirada en la tarea alfabetizadora*, Kimeln Grupo Editor, Haedo, 2008.
- PUTNAM H., “El significado del significado”. En VALDÉS VILLANUEVA L., *La búsqueda del significado*, Tecnos, Madrid, 1991.
- TEBEROSKY Ana, “Construcción de escrituras a través de la interacción grupal”. En Ferreiro, Gómez Palacio (comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, Siglo XXI, México, 1982.