

I ENCUENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN

Espacios de investigación y divulgación.

29, 30 y 31 de octubre de 2014

NEES - Facultad de Ciencias Humanas – UNCPBA

Tandil – Argentina

III.4. Representaciones sociales, subjetividades y educación

**Aproximación al análisis de discursos y prácticas docentes relacionadas con la
promoción de la lectura de textos literarios de Resistencia y Corrientes**

Benitez Rosende, Cristina Aymará
Universidad Nacional del Nordeste
ayma_rosende88@hotmail.com

Gusberti, Jimena Verónica
Universidad Nacional del Nordeste

Wingeyer, Hugo Roberto.
Universidad Nacional del Nordeste

0. Introducción

El objetivo central de nuestro trabajo de investigación es el análisis de acciones llevadas a cabo por los educadores, en su calidad de mediadores entre los jóvenes que asisten a la escuela secundaria y la literatura, desde las herramientas del análisis del discurso, en pos de determinar si las estrategias que utilizan -identificadas y sistematizadas en una primera etapa- se ajustan a las percepciones/creencias que enuncian sus actores como adecuadas, necesarias o favorecedoras para la tarea que desarrollan.

El método utilizado para la recolección de datos consistió en observaciones de escenas de lectura producidas durante clases de Lengua y Literatura, en donde los docentes, profesores en Letras, eran los mediadores. Las mismas fueron realizadas durante el año 2013 a 13 docentes de diferentes instituciones de Nivel Medio de las ciudades de Corrientes y Resistencia. Además, se consideraron sus autobiografías lectoras, las entrevistas semi-estructuradas a los docentes, y se entrevistó a los bibliotecarios de cada institución.

Concretamente, en el presente trabajo, se describe y analiza una confrontación entre las entrevistas semi-estructuradas realizadas a los profesores observados y los registros de las escenas de lectura realizadas. Para llevar a cabo lo mencionado se tomaron las ideas clave sobre las que se preguntaba en la entrevista y se compararon las respuestas de los 13 docentes para determinar la existencia de campos de sentido, de generalizaciones o de consenso entre las mismas. Dichas respuestas fueron a su vez confrontadas con las prácticas observadas en pos de identificar si acaso las mismas ideas que manifestaban en las entrevistas aparecían en su actuar como mediadores entre los adolescentes y la Literatura.

También, para la organización de esta información se recurre a las representaciones sociales en torno a la Literatura Infantil y Juvenil, que conforman una modalidad de pensamiento práctico y social, que guían el actuar docente en su papel de mediador. Para eso, tomamos a Jodelet, en sus diversas ópticas en la formulación de cómo se elabora la construcción psicológica y social de una representación social. Consideramos en este trabajo el punto de vista que trata la representación como una forma de discurso, que desprende sus características de las prácticas discursivas de sujetos situados en la sociedad.

1. Materiales y métodos:

La metodología utilizada para poder llevar a cabo lo expuesto consistió en observaciones de escenas de lectura producidas durante clases de Lengua y Literatura, en donde los docentes, Profesores en Letras, eran los mediadores. Realizamos un total de 45 observaciones a 13 docentes distintos. Las escuelas visitadas fueron, hasta el momento 9: 6 de Corrientes y 3 de Resistencia, y abarcaron instituciones públicas como privadas, periféricas y céntricas, religiosas y laicas. Para tal fin, se concertaron encuentros con los docentes por observar, ya que sólo nos interesaban las clases en las que se produjeran escenas de lectura específicas de literatura. Sobre este punto cabe aclarar que se realizó un seguimiento de cada uno de los profesores, a modo de “caso”, para poder caracterizarlos en su acción como mediadores e intentar vincular tal proceso con sus posibles representaciones sobre lo literario y su abordaje.

Al momento de realización de este trabajo, contamos, además, con entrevistas semi-estructuradas realizadas a los profesores observados, las autobiografías lectoras de la mayor parte de ellos y con entrevistas a agentes externos al aula, los bibliotecarios, cuya perspectiva asumimos sería complementaria en materia de promoción de la lectura (1). También utilizamos como insumo los programas de Lengua y Literatura que en cada institución se elaboraron para cada año del Ciclo Básico.

2. Desarrollo

A continuación exponemos los resultados del contraste entre los discursos de los docentes en torno a sus prácticas -abordados a partir de las entrevistas- y su accionar concreto como mediadores entre los adolescentes y la Literatura. Los apartados hacen referencia a las ideas centrales sobre las que giraron las respuestas.

2.1 Importancia de la enseñanza de la LIJ:

En primer lugar, la mayor parte de los docentes entrevistados, (el 60 %), coincidió en responder que la importancia de la enseñanza de la LIJ en el Nivel Medio radica en el **conocimiento de otros mundos** por parte de los estudiantes. De hecho, el 80% de las novelas leídas durante las escenas de lectura versaban sobre problemáticas consideradas por los mismos docentes como “cercañas a los adolescentes actuales”, la

respuesta frecuente de “**presentar mundos alternativos**” excluye, al parecer, el género fantástico.

En segundo lugar, sobresalió la importancia de la necesaria **conexión de los alumnos con los personajes o situaciones**, y las tramas. Casi todos los docentes destacaron en sus entrevistas que seleccionaban narraciones que permitieran a los estudiantes la **extrapolación hacia su propia realidad**. Así, durante las escenas observadas predominaron las tramas en torno a problemáticas consideradas “actuales” de los adolescentes, protagonizadas principalmente por personajes de esas edades. Los profesores recalcaron que es esencial la identificación inmediata de los lectores, ya que ello permitiría la motivación hacia la lectura.

En tercer lugar se enunció como fundamento de la inclusión de escenas de lectura literaria **la estimulación y el desarrollo de la imaginación que ésta propicia**. Si bien, el 90% de los docentes destacaron que allí radica la riqueza de la literatura, lo señalado en los párrafos anteriores podría considerarse contraproducente en este sentido.

Nos parece útil, en este punto, reflexionar respecto del modelo de lector adolescente que se percibe del imaginario de los docentes, por el que, ciertamente, nunca se preguntó. Afirmamos con Jodelet que “*representar es re-presentar, hacer presente en la mente, en la conciencia. La representación es la reproducción mental de otra cosa. En la representación tenemos el contenido mental concreto de un acto de pensamiento que restituye simbólicamente algo ausente*” (1986: 475). Así, en las prácticas se puede restituir la concepción de “literatura para jóvenes” que los mismos tienen – como ya se dijo, signada por la capacidad del texto para vincularse con la realidad inmediata del lector- como también su idea de lector, que es, sin más, simétrico a la de las propuestas comerciales. Esto es: sin importar variables contextuales, los docentes creen que existe un lector-tipo que necesita de la vinculación afectiva con la obra –cimentada en la directa identificación con el personaje- para que ésta sea de su agrado y comprensión.

De hecho, de las 45 observaciones realizadas en 9 instituciones distintas, en el 80% de las escenas de lectura se abordaron textos que casi en su totalidad pertenecen a una sola editorial: Norma, Colección Zona Libre (2) cuyas tramas se ajustan a la descripción antes hecha. Ello sólo contribuye a reafirmar la sospecha de que lo que se

lee en las aulas es elegido por el mercado editorial al cual los docentes, explícitamente o no, adhieren.

2.2 Elección del material

Sobre un total de 45 observaciones pudimos determinar que la selección de los textos pertenecientes al "canon escolar"(3) representa una minoría, frente al 82% que corresponde lo que llamamos "las nuevas ofertas literarias" destinadas a niños y jóvenes, cuyo 70% pertenece a sólo dos grupos editoriales. Es interesante señalar que, en confrontación con las autobiografías lectoras de los profesores, tales textos no fueron leídos por ellos durante su recorrido lector, o bien, no fueron considerados estrictamente como "literarios" por ellos ya que no los incluyeron. ¿Cómo llegan, entonces a los programas de estudio? A partir de acuerdos institución-docente-editorial/es. Dicha hipótesis fue confirmada al visitar las bibliotecas escolares: en el 65% de los casos no existían suficientes ejemplares de los materiales seleccionados por los docentes de Lengua y Literatura, para disgusto de los bibliotecarios.

Sólo en tres casos los docentes señalaron que no seleccionan el material "por ellos mismos", sino que se atienen a los programas ya establecidos, tanto por la institución, como "por la Nación". Todos los demás mencionaron como determinantes el **gusto y los intereses** de los alumnos, como así también el hecho de que sea una **lectura atrapante**, entretenida, asociada, nuevamente, con que "*en cierta forma los conecte con algo de su realidad*".

Los profesores usaron expresiones como ponerse en "*la piel del adolescente*" lector para decidir qué podría llegar a gustarles; lograr el "*enganche*", y afirmaron en la entrevista que consideran sobremanera importante que los estudiantes sean incentivados a la lectura "*de cualquier manera*".

En concordancia con lo dicho, durante las escenas de lectura se abordaron textos con temáticas como: el sobrepeso, las enfermedades, los mitos populares regionales, las familias disfuncionales y la discriminación; en su mayoría los textos eran protagonizados por personajes de la misma edad de los lectores.

Asimismo, dos docentes señalaron que para que el texto sea "*atrapante*" es necesario tener en cuenta la extensión de la obra, pues no sólo debe acomodarse a los tiempos que disponen en la materia para leer, sino a la conducta lectora de los alumnos que en un 35% de las escenas observadas se podría calificar como escasa. También, los

mediadores resaltaron como relevante que la primera lectura sea realizada por el docente para que la lleve a cabo “*con entonación*”, al mismo tiempo que la misma admita interrupciones del profesor e intervenciones de los alumnos. Un 25%, sin embargo, adoptó durante las escenas otra opción: las preguntas destinadas a favorecer la interpretación se realizaban una vez terminado un capítulo, así no se interrumpía el hilo narrativo.

Resulta interesante que varios docentes hayan coincidido en que es necesario tener en cuenta también la **capacidad de abstracción** y la **dificultad de comprensión** de los alumnos, en el sentido de sus competencias para la interpretación, y sus conductas lectoras. Según lo que se observó, ninguno de los textos abordados durante las escenas de lectura supuso mayores dificultades para los estudiantes.

A modo de recapitulación: en la práctica áulica, la selección del material literario está estrechamente vinculada con las propuestas del mercado editorial, en este sentido “facilitador” ya que conoce “el gusto” del lector–tipo adolescente y se ajusta a él en cuanto a recursos de estilo, temática y extensión, atendiendo fundamentalmente a su “capacidad de abstracción” y “posibilidades de interpretación”.

2.3. Estrategias de promoción de la lectura

Si bien cada docente comparte una serie de construcciones acerca de lo que es literatura y para qué debe ser enseñada, suponemos que cada uno imprime sus propias concepciones a sus prácticas dependiendo de su formación, ya que no se trataría de “*simple reproducción, sino construcción, y conlleva en la comunicación una parte de autonomía y de creación individual o colectiva.*” (Jodelet, 1986: 476).

A partir de las entrevistas realizadas, se hizo evidente que las divergencias presentaban una constante vinculada con la formación de los mediadores: aquellos docentes educados en un instituto terciario privado y religioso fueron los únicos que contestaron de manera similar. Aquellos que egresaron de la universidad o de terciarios públicos locales, poseían todos puntos de vista distintos.

Las estrategias de promoción de la lectura que tuvieron mayor cantidad de coincidencias fueron: “*intercambiar opiniones acerca de ciertos libros*”, tanto entre alumnos como con el docente, acerca de lo leído en clase o de lo que leen por su propia cuenta, unida a la **recomendación de lecturas**. Los docentes que concordaron en esto afirmaron que lograban la promoción de la lectura de manera satisfactoria.

Otra respuesta alta en coincidencias mencionaba el “*deseo de querer saber más*” por parte de los alumnos, el “*juego con el suspenso*” y la generación de **curiosidad** acerca de otras lecturas.

Las demás, apuntaban a: “*entusiasmarlos desde el punto de que qué les gusta*”; “*la emisión de contenidos y conceptos que ellos necesiten o sientan la necesidad de ir a buscarlos en cuanto a literatura*” (sic) y “*explorar el fondo bibliográfico*”. (Ninguna de ellas fueron observadas durante el período del registro de prácticas áulicas)

Si bien los demás docentes no coincidieron en una respuesta concreta, sí estuvieron de acuerdo en que las actividades a llevar a cabo para lograr la promoción de la lectura debían ser entretenidas e interesantes. Así, proponían: mirar películas vinculadas con la temática o el género narrativo que se estuviese abordando; realizar dibujos; hacer preguntas de comprensión que fueran entretenidas y motivadoras.

Sólo una docente de escuela periférica –lo mencionamos por relevante– mencionó como importante para la promoción de la lectura, la buena lectura en voz alta que se haga en clase y el suministro de los materiales de lectura para que todos los alumnos *accedieran a ellos*.

Resulta interesante que el 80% de los docentes afirmen que “logran su objetivo” (en tanto promotores de lectura) en un 75 u 80%, o bien, califiquen resultados con adjetivos como “satisfactorio” o “bastante”. Sólo una docente de escuela periférica bajó la cifra a un 60%, y otra, perteneciente a un colegio privado, mencionó que el logro es siempre relativo y depende del grupo de alumnos que posea.

2.4. Secuencia ideal para abordar un texto literario

Todos los docentes entrevistados estuvieron de acuerdo en un mismo plan didáctico para trabajar con la literatura (más allá del texto y del contexto); coincidieron en que se debe partir con la realización de **hipótesis de lectura** por parte de los estudiantes para así trabajar el horizonte de expectativas. Casi todos ellos mencionaron que suelen partir del título del texto o de la tapa, en caso de tratarse de una novela. Sólo casos aislados mencionaron otro tipo de actividades antes de iniciar la lectura, como ser: “*hablar acerca de las experiencias lectoras de los alumnos*”. (Estas actividades pudieron observarse en muchas escenas de lectura, no obstante, tal vez ello se debió a que coincidió la observación con el inicio de la lectura de un nuevo texto). En aquellas escenas en que se abordaba una narración iniciada con anterioridad, se pasaba

directamente a la lectura de los capítulos, sin previa charla sobre lo analizado en clases anteriores.

El 100% de los profesores mencionó que una vez realizadas las hipótesis de lectura, debía comenzarse con la **lectura del texto**, generalmente en voz alta y alternando la voz de los alumnos y de los profesores. Muy pocos afirmaron que es necesario interrumpir la lectura cuando se encuentre algún punto interesante sobre el cual debatir o comentar con los estudiantes (4). Cabe destacar que en todas las escenas observadas se respetó la idea de la lectura alternada; en el 75% de los casos, la misma era “evaluada” y ello provocó un fuerte rechazo por la lectura. El 50% de los registros los docentes interrumpieron la lectura para plantear algún eje de discusión, o verificar si los alumnos estaban leyendo de manera atenta haciendo preguntas sobre información explícita. En las restantes escenas, los debates o consignas escritas eran realizadas al finalizar la lectura, justamente, evitando cualquier intercambio.

Todos los profesores aseguraron en la entrevista que luego de la lectura debe realizarse alguna **actividad de reflexión, investigación o análisis**. Algunos plantearon que las mismas se llevan a cabo de manera oral, en una primera instancia, y luego son plasmadas de manera escrita, mientras que otros comentaron que pasan directamente a las consignas escritas y posteriormente los alumnos comparten sus respuestas. Retomando a Montes, la autora afirma que en el proceso de lectura *“La maestra interviene (...) de la mejor manera, guía, acompaña, invita, escucha y permite que los lectores pongan voz a su lectura, compartan hipótesis, ocurrencias. No “enseña” su interpretación porque lo que está enseñando es “a leer”, a buscar, a construir personalmente un sentido”*. (Montes, 2007:10). En el 70% de las observaciones, los docentes pasaban directamente a la plasmación escrita de los análisis. En muy pocos casos se entabló una charla con los alumnos sobre lo leído, ya sea para realizar valoraciones o interpretaciones.

En las 45 observaciones, las actividades planteadas no presentaron prácticamente variación, tomando en cuenta edad, dinámica institucional, ni siquiera desde la variable socio-cultural, o la puntual selección del texto, es decir, más allá de cualquier diferencia, en clase se trabajó desde una construcción realizada por el grupo social “docentes de Lengua y Literatura” (Jodelet, 1986: 470) que regiría también en la selección del material literario -“lectura atrapante”.

Las posibilidades en este sentido, según nuestra sistematización, se agruparían en tres categorías: actividades relacionadas con el intercambio oral, las que proponían ejercicios de escritura, y aquellas que promovían la re-lectura del texto trabajado. Las actividades que se destacaron por estar presentes en casi todas las observaciones fueron las que involucraban la escritura, aunque no de un modo alentador: en un 80% de las escenas, los docentes pidieron a los alumnos que respondieran cuestionarios guías. En ellos, predominaban las preguntas sobre información explícita del texto en términos como: “*mencionar los personajes que aparecieron*”, por citar un ejemplo.

3. A modo de conclusión

En síntesis, las diferentes estrategias (de selección de textos, actividades afines y promoción de la lectura) se vinculan de modo general en el colectivo “docentes de Ciclo Básico de Lengua y Literatura”, pero divergen –al menos discursivamente- en relación con su formación de grado. Lamentablemente, en torno de la promoción de la lectura – de especial interés en esta comunicación- lo que mencionaron no pudo ser contrastado con los registros de las observaciones, debido a que no se presencié ninguna escena en la que se llevaran a cabo las actividades de las que hablaron en las entrevistas. Este caso de “ausencia de registro” se hizo notar tanto en las respuestas con mayor cantidad de coincidencias, como aquellas que se plantearon como únicas.

Una idea que sobresalió en las entrevistas fue la de promover actividades que fueran “entretenidas” o “interesantes” para continuar con el entusiasmo por la lectura. Tal vez sea lo más contrastante en relación con lo observado, ya que proliferaron ejercicios como identificación de personajes principales y secundarios y realización de resúmenes sobre el capítulo leído.

Finalmente, la noción de la lectura atrapante – “ideal” en la promoción de la lectura- rivaliza con la de lectura atenta (5), ya que la valoración última de lo leído (y comprendido) por los estudiantes se hará evidente para el docente cuando logre responder de manera satisfactoria las guías de lectura, abundantes en preguntas sobre información explícita.

Así, la idea de promover la lectura literaria como experiencia estética que expresa y recrea la realidad, colabora en la construcción de la propia subjetividad y hasta en la resistencia a procesos de marginación social (Petit, 1999: 17) parece reñirse,

hasta el momento, con las prácticas de aula más frecuentes en esta aproximación a nuestra muestra en estudio.

Notas

(1) "(...) Se trata de un campo de prácticas bastante heterogéneas que reúne actores diversos interesados fundamentalmente en la literatura infantil y juvenil y otros sistemas culturales ligados a la infancia y la adolescencia. Dentro de la escuela, como planteaba Graciela Montes en su artículo "Ilusiones en conflicto", hubo y hay maestros y bibliotecarios que quieren intentar otros caminos en "la vida del leer" y que entonces se posicionan del lado de la "promoción de la lectura" propiciando la entrada de esos otros actores culturales. En la mayoría de los casos estos actores múltiple, (...) plantean modos de relacionarse con la lectura que (...) intentan diferenciarse de algunas prácticas y tradiciones pedagógicas y curriculares muy arraigadas en la escuela —asociadas fundamentalmente con lo normativo, prescriptivo y academicista— (...). (Bajour, 2009).

(2) Los títulos incluyen: *Rafaela*, *Los ojos del perro siberiano*, *Si tu signo no es cáncer*, *Colgado de los tobillos*, *Cuentos de terror para Franco*, *El (h)ijo la libertad*, *Por favor vuelve a casa*, *El pianista sin rostro*, *Perros de nadie*, *La venganza de la vaca*, *Los vecinos mueren en las novelas*.

(3) María Teresa Andruetto (2004), en *Algunas cuestiones en torno al canon*, define al canon como una "(...) lectura del presente hacia el pasado, para decidir qué enseñar, qué antologar, cómo hacer para que ciertos libros permanezcan vivos y sean leídos por las generaciones que nos siguen. Lectura de lectores que nos arrogamos la facultad de dirigir las lecturas de los demás."

(4) Graciela Montes en "La gran ocasión" comenta acerca de la actividad de lectura y afirma que "El lector nunca deja de estar presente en su lectura. Hasta en el rechazo a leer está presente. Aunque no se le otorgue sino la moderada libertad de leer en voz alta el texto (...), marcará su presencia: el timbre de voz, la entonación, los titubeos, las pausas son reflejo de su actividad, su trabajo (...) Pequeñas intervenciones, comentarios, críticas, referencia a otros textos, preguntas a veces insólitas, gestos mínimos son las grietas por donde, muchas veces, la lectura personal se deja ver (...)" (Montes, 2007:5).

(5) Retomamos un concepto de Colomer en torno a la lectura comprensiva. Para esta autora: “*Ciertamente, poner simplemente en relación a los alumnos con los textos no soluciona el problema de la enseñanza literaria. También es necesario enseñar a pensar y a hablar sobre los textos. Pero si antes hemos aludido a la cuestión no resuelta de qué tipo de conocimientos resultan pertinentes en ese tipo de avance, no es menor el problema de determinar qué tipo de guía necesita la lectura de los alumnos para poder progresar de una lectura comprensiva –entendida como la lectura que se limita a explorar los elementos internos del enunciado, los sentidos denotados– hacia el enriquecimiento de la lectura interpretativa, entendida como la lectura que utiliza conocimientos externos para suscitar significados implícitos, sentidos segundos o símbolos que el lector debe hacer emerger.*” (Colomer, 2001)

Bibliografía

- ANDRUETTO, M. T. (2004). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba. Comunicarte.
- BAJOUR, C. (noviembre, 2009). ¿Qué tiene que ver la promoción de la lectura con la escuela? En. *Revista Imaginaria*. Web. 26 de junio. 2013.
- COLOMER, T. (diciembre, 2001). La enseñanza de la literatura como construcción del sentido. En: *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. N°4, Año 22.
- JODELET, D. (1986) *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*. En: *Pensamiento y vida social, psicología social y problemas sociales (psicología social VOL. 2)*. Moscovici, S. Barcelona. Paidós Ibérica.
- MONTES, G. (2007) *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires, Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, (segunda edición).
- PETIT, M. (1999) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México. FCE.