

1025

**Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Filosofía y Letras
Colegio de Pedagogía**

**Sistematización de experiencias de los talleres de Animación a la
Lectura en la Escuela 1992-2005**

**Informe Académico de Actividad Profesional que para obtener
el título de licenciada en Pedagogía presenta**

Cecilia Regalado Lobo

**Asesora
María del Carmen Saldaña**



Primavera 2005





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: REGALADO LOBO
CECILIA

FECHA: 23 DE JUNIO 2005

FIRMA: Cecilia Regalado

Índice

Primera parte

1. Introducción y planteamiento del problema.....4
2. Marco empírico..... 9
3. Marco teórico metodológico..... 13

Segunda parte: La travesía

1. De la fragmentación 1992 a la complejidad 2005..... 34
Propuesta inicial 1992.....43
Justificación. Definición. Objetivos. Estrategias. Aspectos metodológicos. Desarrollo del trabajo.
2. Sistematización de experiencias: Materiales para la asesoría y formación de promotores de lectura en la escuela.....57
Introducción. Leer para vivir.57
El taller de lectura.....72
3. Desescolarizando el taller de lectura.....81
Objetivos y estrategias..... 96
Organización de las sesiones: estrategias de seguimiento y evaluación.....129

Tercera parte: Los efectos insospechados. Evaluación de la práctica profesional.

1. Estado inicial del proyecto 1992. Una valoración cualitativa..... 141
2. Evaluación global de las experiencias en los diversos talleres

de animación a la lectura: 1992-2005	144
3. Las conclusiones.....	152

Bibliografía general

Introducción y planteamiento del problema para la Sistematización de experiencias en los talleres de animación a la lectura en la escuela como resultado de la actividad profesional 1992- 2005

Este trabajo es una recuperación y sistematización de mi práctica profesional en diversos talleres de lectura desde la perspectiva de un proceso global, no compartimentado. Una experiencia que nace en 1992 en el ámbito de las escuelas privadas de la ciudad de Morelia, Michoacán, y que va diversificándose con el tiempo hacia actividades de asesoría, formación, diseño y seguimiento de animadores y talleres de lectura, en las áreas de preescolar y educación básica. Incorpora también las actividades que actualmente realizo en la Cátedra para la Transdisciplinariedad en la Universidad de Valladolid, dentro del campo de la literatura infantil.

Uno de los problemas con los que me he enfrentado y continuo enfrentándome en mi práctica profesional es la delimitación de problemas cuya complejidad advierte su vasta articulación con otros fenómenos sociales. Sin embargo, una vez que se ha delimitado el problema y soy consciente de que puede volver a definirse indefinidamente -según sean las relaciones que establezcamos con sus múltiples causas y dimensiones-, me enfrento a la autocrítica de los posibles errores y las limitaciones de mi pensamiento, acostumbrado a la fragmentación y a la yuxtaposición: ¿cómo proponer tratamientos que disminuyan los problemas que apreciamos como fundamentales sin correr el riesgo de simplificarlos? ¿cómo renunciar a la tranquilidad de un pensamiento que nos aporta la seguridad de sus certezas; sus fantásticas generalizaciones que nos inducen a la creencia de seguir unos pasos rutinarios para obtener los mismos resultados? ¿Cómo desprenderse de

todo esto frente al temor que puede causar la incertidumbre que nos impulsa hacia la actitud, a veces ansiosa y estresante, de la innovación? ¿Cómo romper la resistencia al cambio que nos induce a la negación de los errores y de las contingencias para intentar permanecer en la confiabilidad de un programa? ¿Hasta dónde reconocer lo inacabado de una alternativa propuesta? A todas estas preguntas me enfrento en esta sistematización de experiencias.

Una primera intención en este trabajo es mostrar la travesía que ha recorrido mi objeto de conocimiento inicial: el problema de la lectura en los niños desde 1992, como un texto, objeto de conocimiento, fijo, sólido y predecible, hasta mi visión del mismo en el 2005, donde se convierte en un objeto móvil, fluido y por lo tanto, impredecible.

Establecer la relación del objeto de conocimiento con el contexto y con el sujeto cognoscente implicados en el proceso de los talleres, significó para mí relacionar la falta de interés por la lectura con un contexto que se define también móvil, fluido e impredecible lo que puede ser factor desorganizador de las acciones que ocurren en el ambiente del aula, aparentemente cerrado en la seguridad de sus cuatro paredes. Desorganización que me obliga a reconocermé también como cognoscente fluido, pues soy sujeto de mi contexto y de mi objeto al incorporar los azares, al reconocer los errores de un planteamiento, su limitada generalización, su imposibilidad de permanecer constante frente a una situación que día a día puede ser modificada que me impulsa a la reorganización. Relación texto/contexto/sujeto cognoscente¹ cognoscente; orden/desorden/reorganización que promueve la construcción y

¹ En este trabajo cada vez que aparece el signo / nos estamos refiriendo a la relación dialógica entre los términos implicados.

comprensión (sujeto/objeto/contexto) de un proceso que tiene la forma de una espiral creciente.

Esta sistematización de experiencias recorre desde 1992 a 2005 los consecutivos, las experiencias y los conocimientos obtenidos durante esos años en diversos talleres de animación a la lectura dentro del aula. Es una búsqueda de relaciones entre las partes que constituyen el proceso de lectura, el contexto global/local donde se produce y el sujeto que lo conduce. El resultado de este trabajo no es un programa, sino un conjunto de estrategias que tienen por objeto ser materiales útiles para la asesoría y la capacitación de las personas interesadas en promover el gusto por la lectura, las habilidades lectoras y la reflexión, no como una necesidad específicamente académica sino como una estrategia adaptativa para vivir y convivir.

He intentado seguir las características de contenido señaladas en el documento proporcionado por la Coordinación de Pedagogía para la modalidad del Informe Académico. Sin embargo, no ha resultado fácil incorporar un orden organizacional a la compartimentación de una estructura lineal. De esa manera el Marco referencial, empírico y teórico ocupan la primera parte de este informe.

La segunda parte: La travesía, inicia con un capítulo donde se contrastan los aspectos teóricos y metodológicos de la propuesta 1992 y los resultados de la sistematización de todas las experiencias de mi actividad profesional dentro del proceso de los talleres de lectura hasta el 2005 en forma de una nueva propuesta. En ella describo sintéticamente las modificaciones que he considerado más importantes de los elementos del taller, para dar

paso a una exposición más detallada de cada uno de ellos en los dos siguientes capítulos.

En el capítulo: *Propuesta inicial 1992*, la fragmentación, se exponen sin ningún retoque, los aspectos conceptuales y metodológicos, los objetivos y las estrategias para desarrollar el primer taller de lectura en el aula. De esta manera damos entrada al siguiente capítulo: *Sistematización de experiencias. Materiales para la asesoría y formación de promotores en la escuela*, donde, en una aproximación a la complejidad, se expone propiamente la sistematización de experiencias de mi práctica profesional desde mi visión y práctica actual. He cuidado que la exposición de este capítulo tenga la forma de materiales que puedan ser útiles a mis tareas de asesoría y capacitación para los promotores de lectura en las escuelas. Sin perder la importancia de las ideas con las que se relaciona la lectura en nuestro contexto, los materiales están narrados con un lenguaje amable, no técnico, de manera que puedan ser comprendidos por personas no especializadas. Los materiales contienen apartados donde se distinguen y se relacionan otras alternativas para animar y promover la lectura; se define el taller como una estructura abierta y la necesidad de la desescolarización de cada uno de los elementos que integran el taller. Para ello, he definido cada uno de estos elementos dentro de una estructura abierta y he establecido relaciones de concurrencia, complementariedad y diferencia con respecto a estos mismos elementos dentro de una estructura cerrada o escolarizada.

Es importante señalar que todo el documento es una evaluación crítica de la experiencia. Sin embargo, en la tercera parte de este trabajo: Los efectos insospechados, se incluye una valoración cualitativa del primer taller de

lectura, para dar paso al capítulo donde se expone, de manera global, una evaluación de la experiencia profesional relacionada con los talleres de animación a la lectura. Termino esta tercera parte con algunas conclusiones sobre la manera de trabajar los talleres como una estructura abierta y autoorganizacional. Por último, al final de este trabajo, se incorpora la bibliografía general.

Cecilia Regalado Lobo

Valladolid, España. Primavera 2005

1. Marco de referencia empírico²

Características de la Institución

La primera experiencia del taller para la promoción a la lectura se realiza en un colegio particular bilingüe en la ciudad de Morelia, Michoacán, en el año de 1992. Se desarrolló en los 18 grupos que integraban los seis grados de educación primaria: tres grupos por grado con una media de 40 niños por grupo. Esta experiencia se extendió al año siguiente a un colegio Montessori y dos años después a otro colegio bilingüe con una estructura menos rígida que el primero. Posteriormente, en 1996, la experiencia de los talleres se diversificó al mismo tiempo que se diversificaba el marco institucional de mi práctica profesional lo cual específico al final de este apartado.

Para el propósito de este trabajo expondré las características particulares del primer colegio “Instituto Thomas Jefferson” para el que fue diseñado el primer taller de lectura. Desde ahí partiré hacia la actual sistematización de experiencias.

En el año de 1992, la idea de *calidad educativa* que privaba en el colegio, estaba ligada a una estricta disciplina (disciplina como pautas de

² El orden expositivo obedece a los requisitos señalados en el documento que ofrece la Coordinación de Pedagogía para esta modalidad de titulación.

comportamiento), a la cantidad de servicios ofrecidos dentro del horario de clases: inglés, computación, un programa de enseñanza de los valores, instalaciones para diversas actividades deportivas, etcétera. La calidad educativa estaba ligada también a la exigencia de notas altas como referente del aprendizaje del alumno y la enseñanza del profesor y al tiempo que dedicaban los alumnos a la elaboración de las tareas escolares en casa.

La calidad académica debía distinguirse por el contenido de sus programas educativos, no sólo de los propuestos por la Secretaría de Educación Pública del estado, sino además, más allá de los propuestos por las escuelas particulares de la zona. Esta concepción de la calidad académica permeaba toda la institución educativa, su organización, sus relaciones y sus concepciones sobre lo que debería ser la educación, su desarrollo y su evaluación. La exigencia hacia el cumplimiento de los programas propuestos ejercía una fuerte presión sobre el profesorado sometido a evaluaciones constantes con respecto al avance y al resultado de su trabajo en los alumnos.

La propuesta de promoción a la lectura surge dentro de este marco institucional y como una propuesta del colegio frente a la preocupación de los padres de familia por la **baja actitud lectora** de sus hijos, el taller de promoción a la lectura emerge como un servicio más que la escuela se propuso ofrecer.

Los grupos estaban compuestos por niñas y niños entre los 7 y 12 años de edad. Si estableciésemos una valoración económica cualitativa entre los colegios de pago de la ciudad, en aquel año, podríamos decir que existían colegiaturas de cuota baja, media y alta. En ese sentido, los recursos

económicos de estos niños les permitían el pago de una mensualidad alta; alta también la cuota de inscripción y el costo de los útiles escolares.

Si bien el colegio se planteaba como no confesional, podían observarse actitudes tendientes al marco de la religión católica, tanto en el alumnado como en el profesorado. La composición de los grupos mostraba costumbres y creencias de aspectos culturales diversos. Niños que pertenecían a familias de los pueblos cercanos a la ciudad de Morelia, niños de familias que habían llegado del Distrito Federal (a partir del temblor en septiembre de 1985) y niños que pertenecían a la ciudad de Morelia.

B. Ubicación y descripción de la actividad laboral: área, puesto, objetivos y funciones.

En 1992 me encontraba trabajando en un proyecto para desarrollar estrategias de estudio en el bachillerato de una universidad particular en la ciudad de Morelia (UNLA), fue entonces que me llamaron del colegio para elaborar un programa que motivara el interés de los niños por la lectura.

Área: Mis trabajos anteriores en educación no formal me llevaron a hacer una petición inicial a la institución: desarrollar un taller de lectura fuera del marco académico de la institución y que, por lo tanto, fuese una actividad no contemplada en las calificaciones mensuales. El taller sería evaluado desde dos aspectos: las estrategias de seguimiento y evaluación permanente que el propio taller proponía y la percepción, por parte de los profesores y, fundamentalmente, de los padres de familia hacia el aumento

del interés por la lectura en los niños. Suponía que los padres podrían ser un buen elemento de evaluación en el sentido de que, si podían dar cuenta de una actitud desinteresada por la lectura, podrían dar cuenta también de una modificación de esa misma actitud.

Puesto: Responsable del proyecto de promoción a la lectura. Administrativamente sería una trabajadora independiente de la institución pero asistiría a las reuniones de padres de familia y a las reuniones mensuales de avance y evaluación del trabajo de los profesores. Ello me permitiría hacer un seguimiento y evaluaciones cualitativamente significativas para observar el avance del proyecto.

Objetivo: Desarrollar el gusto por la lectura en los niños de la primaria (720 niños)

Funciones:

- Diseñar el taller de promoción a la lectura adecuado a los niños de los diferentes grados escolares de la primaria.
- Seleccionar los textos
- Desarrollar el programa y las estrategias del mismo
- Hacer el seguimiento y la evaluación del taller en cada uno de los grados escolares.

Referencias de las actividades comprendidas entre 1996-2005

Como he mencionado en la introducción, mi práctica inicia en escuelas particulares y poco a poco fue diversificándose. En 1996 abrí mi propio taller de animación a la lectura. El taller comprendía a niños desde los 4 hasta los

12 años, es decir, desde el periodo preescolar hasta 6° de primaria. Al mismo tiempo, continuaba con los talleres del colegio “Villa Montessori” y comencé mis actividades de asesoría y capacitación. En 2003 y a solicitud de dos personas interesadas en la ciudad de Morelia, diseñé dos talleres particulares y formé a las personas responsables de los mismos. Hasta el momento continúo con las actividades de asesoría y capacitación en diversas instituciones . Mi marco institucional actual está referido a la Cátedra para la Transdisciplinariedad de la Universidad de Valladolid, España de la cual soy miembro investigador. Esta Cátedra pertenece al Vicerrectorado de extensión Universitaria. Desde ahí continúo elaborando estrategias educativas para la ética de la comprensión de la naturaleza humana desde el ámbito de la literatura infantil. Actividades que han sido incorporadas a mis actividades de asesoría, capacitación y seguimiento .

2. Marco de referencia teórico

Este marco estará referido a los elementos teórico-metodológicos empleados para la sistematización de experiencias. Sistematización que tiene la finalidad de producir materiales útiles para la asesoría y capacitación de promotores de lectura, actividad que realizo en la actualidad de manera independiente. Los principios teórico metodológicos surgen de las propuestas del pensamiento complejo expuestas por Edgar Morin.

El método es un discurso, un ensayo prolongado de un camino que se piensa. Es un viaje, un desafío, una travesía, una estrategia que se

*ensaya para llegar a un final pensado, imaginado y al mismo tiempo insólito, imprevisto. No es el discurrir de un pensamiento seguro de sí mismo, es una búsqueda que se inventa y se reconstruye continuamente*³

Morín, Roger y Motta, incluyen para este caminar la experiencia y el ensayo, ensayo como expresión escrita de la actividad pensante y la reflexión. Procuraré por lo tanto, incorporar cada uno de los aspectos solicitados para el contenido del informe académico en un ensayo que pueda dar cuenta no solo del proceso evolutivo del taller, desde la fragmentación de la propuesta inicial hasta su concepción como totalidad, sino además, permita observar la tensión que provocaba en mi pensamiento el esfuerzo por comprender la complejidad del fenómeno de la lectura en una población con la que no había trabajado. De esa manera incorporaré los errores y su fecundidad y el modo en que las intervenciones causales retroactuaron informacionalmente en los aciertos. El taller de lectura fue un proceso que se inclinó por ser más una experiencia de aprendizaje y conocimiento que de fundamentaciones, pues se inicia sobre la fragilidad de un suelo caracterizado por la ausencia de certezas. Lejos de improvisaciones carentes de sentido, la sistematización de experiencias fue una búsqueda para valorar cada una de las estrategias iniciales del trabajo en donde la creación de estrategias no previstas estaba contemplada como una estrategia metodológica; todas las actividades propuestas permanecieron hasta el final de la experiencia pero todas también fueron resignificadas. En ese sentido, esta concepción de “método” como camino que se ensaya, que se experimenta, me permite mirarme y pensarme como sujeto que conoce y reconoce su forma de conocimiento y, por otro lado, me permite sistematizar la experiencia como construcción de nuevos

³ Morin E. Roger. E. Motta. Educar en la era planetaria, p.15.

conocimientos para continuar la búsqueda de relaciones que tienen que ver con la lectura y el interés de los niños hacia ella. Conocimientos no acabados sino abiertos a la posibilidad de nuevos descubrimientos y por lo tanto sujetos a nuevas inclusiones, complementariedades y contradicciones.

El resultado de la sistematización de experiencias no es un programa para la motivación a la lectura, tampoco es la constatación de una experiencia individual, es ante todo la posibilidad de encontrar significado a las acciones fracturadas y disueltas que en muchas ocasiones podemos proponer para la comprensión de los fenómenos. En ese sentido, el resultado de este trabajo es la producción de información útil para aquellas personas interesadas en promover la lectura: padres de familia, jóvenes animadores, profesores, abuelos, bibliotecarios, animadores culturales, etc.

Ciertamente mi camino en el taller se inició a partir de algo y se encaminó hacia una finalidad precisa, pero los conocimientos adquiridos en mi formación como pedagoga, la formación continua a través de lecturas, cursos, diplomados, etc., durante mi desempeño profesional con adultos y jóvenes, no constituyeron la teoría de mi conocimiento para el taller, fueron más bien la posibilidad del conocimiento para otra nueva experiencia; no propusieron soluciones, sino posibilidades para tratar un problema, y es aquí donde encuentro la relación más próxima entre teoría y método como caminar estratégico para esta sistematización.

Como mencionaba anteriormente y debido a las circunstancias y propósito del taller, la sistematización de experiencias no se propuso un programa para su desarrollo sino un conjunto de estrategias organizadas en

donde se incluyeron las de seguimiento y evaluación permanente. A continuación haré una distinción entre el concepto de programa y el concepto de estrategia:

El programa consiste en una organización predeterminada de la acción. La estrategia encuentra recursos y rodeos. El programa efectúa la repetición de lo mismo sobre lo mismo, es decir necesita de condiciones estables para su ejecución. La estrategia es abierta, evolutiva, afronta lo imprevisto, lo nuevo. El programa no improvisa ni innova en el proceso de su aplicación, la estrategia improvisa e innova. El programa como organización predeterminada solo puede experimentar una dosis débil y superficial de aleatoriedad y de obstáculos en su desarrollo. La estrategia se despliega ante las situaciones aleatorias, utiliza el obstáculo, la diversidad, para alcanzar sus fines. El programa, sólo puede tolerar una dosis débil y superficial de errores en su funcionamiento. La estrategia saca provecho de sus errores. El programa necesita del control y vigilancia computante. La estrategia no solo necesita del control y vigilancia, sino, en todo momento, competencia, iniciativa, decisión y reflexión⁴.

En la evaluación y sistematización de la experiencia de los talleres, expondré los conceptos iniciales, cómo fueron ampliándose y cómo se incorporaron otros; la resignificación de los objetivos y de las estrategias. Para este propósito utilizaré los siguientes principios del pensamiento complejo:

Principio sistémico organizacional: permite relacionar el conocimiento de las partes con el conocimiento del todo y viceversa. En donde el todo es más que la suma de las partes. Ese "más que" son los fenómenos cualitativamente nuevos a los que denominamos "emergencias". Estas emergencias son efectos organizacionales, producto de la disposición de las partes en el seno de la unidad sistémica. Pero también el todo es menos que la suma de sus partes,

⁴ Ibidem, p.25.

ese “menos” son las cualidades restringidas, inhibidas por el efecto de retroacción organizacional del todo sobre las partes⁵.

La propuesta inicial del taller parte de una concepción unilineal y unicausal en donde la suma de las partes que lo constituían: estrategias metodológicas, actividades, materiales, etc. tenderían al desarrollo de los objetivos. Sin embargo, en la medida que avanzaba en la sistematización de experiencias y la evaluación permanente, me anunciaba que la dinámica del taller iba más allá de la suma de las partes y me permitía observar que la relación entre cada una de las estrategias empleadas, las actividades, las actitudes del animador, los contenidos de los libros que se utilizaban para la lectura, los juegos, etc., estaban produciendo efectos insospechados, fundamentalmente en las actitudes de los niños. Esta dinámica a su vez, actuaba recursiva y retroactivamente sobre todos los elementos y sus relaciones.

Algunas emergencias⁶ he podido comprenderlas gracias al tiempo y a la manera de elaborar esta sistematización. Algunos efectos no se producen de inmediato (efectos restringidos); otras emergencias las he ido obteniendo a través de mi participación en las asesorías actuales, pero otras, permanecerán ocultas, no por ininteligibles, sino por mi ignorancia. De este modo, la experiencia continúa abierta a nuevas estrategias para comprender el significado de la lectura en nuestro contexto, la relación entre el interés del niño por leer y la seducción que pueden provocar los libros y su lectura.

⁵ Ibidem, p.29.

⁶ El término emergencia es utilizado en este trabajo como aquel elemento nuevo que surge al relacionar las partes de un todo. Una situación que no puede contemplarse si solo se considerara el todo como una sumatoria de las partes.

*Principio hologramático: como en un holograma, cada parte contiene prácticamente la totalidad de la información del objeto representado. En una organización compleja no sólo la parte está en el todo sino también el todo está en la parte.*⁷

Los niños representan una parte de la sociedad, una unidad diversa. Si bien encontramos elementos comunes: las edades, ciertos aspectos culturales, saberes, intereses y habilidades semejantes, también es cierto que conviven necesidades, habilidades e intereses diversos. Concepciones culturales que los identifican y los diferencian. Afectados también por el contexto escolar y el local, los niños no escapaban a la influencia de los fenómenos globales, principalmente la movilidad territorial y los efectos de las técnicas y medios de información.

Por otro lado, al evaluar los efectos de cada estrategia aplicando este principio hologramático, encontré efectos de la dinámica global del taller que interactuaban en cada elemento particular. El animador era una parte que contenía la información global del taller, su actitud era inseparable de esta información; la relación de las estrategias producía globalmente los objetivos. La evaluación, que partía de la observación de los niños en cada una de las actividades, se encontró con que éstos actuaban globalmente y no con respecto a la especificidad de cada uno de los objetivos, lo que hizo de la evaluación una actividad que se desplazaba constantemente entre la información global y el análisis de las especificidades de cada objetivo para observar el avance de cada uno de éstos en los niños.

Principio retroactivo: Con el concepto de bucle retroactivo se rompe con la causalidad lineal y nos situamos a otro nivel: no solo la causa

⁷ Ibidem, p.29.

*actúa sobre el efecto sino que el efecto retroactúa informacionalmente sobre la causa permitiendo la autonomía del sistema.*⁸

Las estrategias de animación propuestas por Montserrat Sarto fueron introducidas como elemento causal principal para la modificación de la actitud de los niños hacia la lectura, los resultados de la sistematización me permiten observar cómo cada estrategia de animación aportaba datos que modificaban las acciones previstas en el taller y retroactuaban con los objetivos, con otras estrategias propuestas, con las relaciones entre el niño y el animador, con las actitudes entre los niños y los libros, con el ambiente del aula, etc. La retroacción informacional entre las partes del taller, me permitió adecuar cada vez más la dinámica del taller a las características particulares de cada grupo.

*Principio de recursividad: Un proceso recursivo es aquel cuyos productos son necesarios para la propia producción del proceso. Es una dinámica autoproductiva y auto-organizacional. Es un proceso en el que los efectos o productos al mismo tiempo son causantes y productores del proceso mismo*⁹.

El taller estaba organizado sobre la base de un ciclo de cuatro sesiones. Al finalizar un ciclo con la estrategia de animación, los grupos se modificaban de tal manera que el siguiente ciclo se realizaba sobre una población de niños afectada y modificada, al mismo tiempo que mi relación con respecto a ellos y a los objetivos también se afectaba y me obligaba a modificarme. Esto conducía a una constante reorganización que permitía seguir produciendo una dinámica que evolucionaba hacia los objetivos que buscaba.

⁸ Ibidem, p.30.

⁹ Ibidem, p.30.

Por otro lado, durante el proceso del taller, se produjeron dinámicas autoproducidas en los ambientes familiares de los niños como efecto recursivo de la dinámica del taller fuera del aula.

Principio dialógico: este principio permite pensar en un mismo espacio mental, lógicas que se complementan y excluyen. Este principio puede ser definido como la asociación compleja (concurrente/complementaria/ antagonista) de instancias necesarias para la existencia, funcionamiento y desarrollo de un fenómeno. No se podría concebir el universo sin la dialógica del orden/desorden/organización¹⁰.

Por un lado, el taller surge ya en una situación contradictoria, tenía que convertir el aula en una experiencia “desescolarizada” dentro de un ambiente que se distinguía por su rigor y nivel de escolarización. Trabajaba con grupos escolares acostumbrados a pensar y a actuar dentro de una normatividad y ante los cuales yo representaba el papel de otro profesor más. Mi objeto de trabajo eran los libros los cuales representaban para los niños, por un lado el esfuerzo de una actividad ligada fundamentalmente a la escuela: los libros como objeto de estudio, y por otro, la valoración de ese esfuerzo, a través de una calificación que los definía como buenos o malos estudiantes, valoración que tendía a ser representada más allá de su desempeño como estudiantes hacia la concepción y autoconcepción de ser buenos o malos niños.

La propuesta del taller era opuesta a la dinámica escolar, se proponía un ambiente desescolarizado alejado de toda intención didáctica, un libro amigo, la ausencia de calificaciones, un animador que tenía que romper su asociación con la imagen de profesor, etc., lógicas y estrategias distintas que fueron

¹⁰ Ibidem, p.31.

mostrándome la posibilidad de concurrir, de ser complementarias y de incluir las diferencias dentro del trabajo del taller.

Organizar el taller a partir de aquellas diferencias, sobre estrategias y no sobre un programa, hizo posible que las relaciones recursivas y retroactivas de los elementos que conformaban el taller dieran paso a la inclusión de las emergencias, los errores y los azares. Elementos que provocaban un desorden en la organización del taller y que me obligaban a la reorganización constante de mis concepciones y mis experiencias como profesional. Reorganización que me orientó a trabajar incorporando las contradicciones desde la óptica de su posibilidad más que de su imposibilidad. En ese sentido, también trabajé sistemáticamente con aquellos niños que no respondían, como la mayoría lo hacía, a los efectos de las estrategias de animación. Estos niños me indicaban el nivel de complejidad con el que estaba trabajando y que si no respondían al método que estaba utilizando, no significaba, incapacidad por parte de ellos, ni la inutilidad de las estrategias metodológicas. Tampoco significaba que el fenómeno fuese ininteligible, significaba que había que abordar el problema incorporando otras formas de tratamiento. Ello me indujo a ampliar ciertas estrategias metodológicas, a incorporar aspectos que en aquel momento no se sugerían en las experiencias de animación lectora existentes; nuevas estrategias que tenían un carácter más intuitivo. Así las cosas, me encontraba trabajando con aspectos teóricos, con aspectos que eran producto de una práctica sistematizada y con otros basados en la imaginación y la intuición.

Principio de reintroducción del cognoscente en todo conocimiento. Es preciso devolver el protagonismo a aquel que había sido excluido por un objetivismo epistemológico ciego. Hay que reintroducir el papel del sujeto observador/computador/conceptuador/estratega en todo

conocimiento. El sujeto no refleja la realidad. El sujeto construye la realidad por medio de los principios antes mencionados. Cuando la experiencia no es una fuente clara, inequívoca, del conocimiento. Cuando se sabe que el conocimiento no es la acumulación de datos o de información, sino su organización. También cuando la lógica pierde su valor perfecto y absoluto y al mismo tiempo, la sociedad y la cultura nos permite dudar de la ciencia en lugar de fundar el tabú de la creencia. Cuando se sabe que la teoría siempre está abierta, inacabada y es necesaria la crítica de la teoría y la teoría de la crítica¹¹.

Mi presencia en el taller fue reflexionada bajo una doble perspectiva: desde la óptica de quién desarrolla el taller y sus efectos (evaluación de la instrumentación teórica y práctica de la propuesta del taller de animación de lectura) y desde la óptica del sujeto que piensa sobre la manera en que está construyendo ese conocimiento. En ese sentido tuve que reconocer dos cosas centrales: por un lado no sólo mi objeto de conocimiento guardaba una relación interdependiente con su contexto, yo, como sujeto de conocimiento, también estaba sujeto a la interdependencia con mi contexto. Influencia que inevitablemente podría afectar mi interpretación acerca de los fenómenos y sus relaciones. Tuve que ser muy crítica acerca de los aspectos paradigmáticos que orientaban mi percepción y construcción del objeto de mi conocimiento; observar mis creencias, tanto en algunos conceptos que siempre habían apoyado mi trabajo, como en la transferencia de algunas experiencias prácticas, también debía estar atenta a mi creencia en la intuición. Para considerar el proyecto como una experiencia abierta y por lo tanto, modificable en el camino, tenía que vencer mi tendencia hacia la clausura del rigor del “método científico” y a su fragmentación, unilinealidad y unicausalidad. La incorporación de lo aleatorio me obligaba al esfuerzo por

¹¹ Op.cit.p.32

resistir a la tentación de negar aquello que no se acomodaba a la estructura de unos resultados generalizados que me permitieran la elaboración de un “programa infalible”, pero al mismo tiempo, me descubría en otro esfuerzo por la búsqueda de otros resultados generalizados “un nuevo programa infalible”. Esto y muchas cosas más, hacían de cada sesión del taller un escenario crítico y autocrítico donde se elaboraban preguntas constantes frente a los errores y los aciertos.

En el siguiente apartado, continuaré con los conceptos fundamentales que orientaron la propuesta inicial del taller para exponer, más tarde, la propuesta inicial, tal cual fue presentada para el taller de animación a la lectura en la escuela.

Antes de esta experiencia con niños, mi trabajo práctico había estado referido fundamentalmente a la Educación de adultos y jóvenes. El director del colegio y yo, asumimos la incertidumbre que representaba este riesgo. Contaba con una teoría referida principalmente a la educación de adultos, mi experiencia como profesional y como madre, mi capacidad para transferir adecuada o inadecuadamente la teoría y la experiencia, mi intuición y mi buena o mala capacidad de recreación a partir de estos elementos.

Conceptos y experiencias específicas que orientaron el contenido y la dinámica del taller de lectura:

Presentaré solo los conceptos centrales en los que se apoyó la propuesta original para el taller de animación. En la evaluación de la experiencia daré cuenta de las modificaciones conceptuales y la resignificación que los objetivos y estrategias del taller tuvieron en la sistematización.

Proceso lector: la elección por el análisis psicolingüístico que hace Kennet S Goodman en su trabajo: *“El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo”*¹², obedeció a los resultados que había obtenido durante tres años para desarrollar estrategias de estudio en los jóvenes de un bachillerato. Para el trabajo específico del taller eran interesantes algunas de sus consideraciones y las utilicé para apoyar la única propuesta práctica que pude obtener sobre estrategias de animación lectora en aquellos años. A partir de la conceptualización que Goodman hace sobre el proceso lector, derivé juegos y estrategias hacia los talleres de animación a la lectura destinados al desarrollo de las habilidades lectoras.

Kenneth S. Goodman menciona que el lenguaje escrito, como el lenguaje oral, son una invención social cuya función es comunicar. Para él, lo propio del lenguaje escrito es comunicar a través del tiempo y del espacio. Este propósito es común para la mayoría de las lenguas, independientemente de las diferencias ortográficas utilizadas en sus diversas manifestaciones. Estas consideraciones lo llevan a establecer que existe un proceso lector

¹² Ferreiro, E y Gómez Palacio, M. en Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.

generalizado que consiste en la obtención del significado de un texto. Esto me planteaba la pregunta ¿cómo posibilitar en los niños la obtención del significado de un texto? y plantear las estrategias para ello.

Goodman señalaba que la diferencia entre un lector capaz y otro que no lo es, no residía en el proceso por el cual se obtiene significado a partir del texto sino en lo bien que cada lector utiliza este proceso. ¿Cómo desarrollar el buen uso del proceso lector en los niños?

Pero para comprender el proceso lector, había de reconocer la participación del escritor, el lector y el texto. Entre el texto y el lector se implican una serie de transacciones cuya calidad depende tanto de las características del lector como de las del texto. Luego tendría que seleccionar los textos de acuerdo a los intereses y niveles lectores de los niños.

Toda lectura es interpretación y lo que el lector puede comprender y aprender a través de ella depende en gran medida de la biografía del lector y de su cultura. Todos estos antecedentes contribuirán de manera particular en la construcción del significado que el lector pueda elaborar. Por otra parte, la manera en la que un escritor muestra su sensibilidad para lograr representar el significado para un determinado público también influye en la comprensibilidad del texto. En este sentido, parte del éxito de la lectura depende del modo en que lector y escritor acuerden en las maneras de utilizar el lenguaje, en sus esquemas conceptuales, y en sus experiencias vitales. Estas apreciaciones de Goodman, me orientaron para hacer una selección de textos buscando aspectos culturalmente significativos cuya calidad literaria

favoreciera la construcción de significados, así como la posibilidad de que mostraran algunas experiencias que resultaran vitales para los niños.

El texto tiene una sintaxis, la sintaxis del lenguaje que esta representando para que el texto sea comprensible y tienen también estructuras semánticas. Aunque las historias varíen considerablemente, hay solo un número limitado de estructuras que pueden tener los textos. Ello se debe, por una parte a un hecho cultural y por otra parte a una costumbre (tradicción). Estas estructuras semánticas hacen predecibles los textos a los lectores; los textos tienen elementos cohesivos que ligan el texto y lo proveen de cierta unidad. Todas estas características son utilizadas por el lector al hacer predicciones por medio de inferencias para la construcción de significados. Esta apreciación de Goodman, me orientó hacia la búsqueda de estrategias que desarrollaran el uso de las estructuras semánticas de los textos y permitieran desarrollar la construcción de significados.

La lectura emplea estrategias para su desarrollo, un esquema amplio para obtener, evaluar y utilizar información. Los lectores desarrollan estrategias para tratar con el texto y construir significado. Estrategias que se desarrollan y se modifican a través de la lectura. De hecho, continúa Goodman diciendo, **no hay manera de desarrollar estrategias de lectura si no es a través de la lectura.** Los lectores desarrollan pautas de muestreo, selecciona la información que le es útil para evitar sobrecargarse de información innecesaria. El buen lector, elige solamente los índices más productivos a causa de las estrategias basadas en esquemas que el lector desarrolla para las características del texto y del significado. La afirmación de Goodman sobre la única manera de desarrollar estrategias de lectura, me proporcionó una certeza

para el inicio del taller. Sin embargo, tiempo más tarde, pude relativizar esta propuesta a partir de la dinámica del cuentacuentos.

La estructura de los textos y el desarrollo de las estrategias lectoras permiten al lector predecir los textos y su significado. La inferencia es un medio poderoso por medio del cual las personas completan información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que ya poseen. Los lectores utilizan estrategias de inferencia para inferir lo que no está explícito en el texto.

Ya que el muestreo, las predicciones y las inferencias son estrategias básicas de lectura, los lectores están controlando constantemente su lectura para asegurarse que tenga sentido. El uso de estrategias tiene su riesgo, las predicciones pueden ser falsas. Por eso el lector tiene estrategias para rechazar o confirmar sus predicciones. Este proceso de autocontrol es la manera en la que el lector expresa su preocupación por la comprensión. Pero este mismo proceso es utilizado por el lector para poner a prueba y modificar sus estrategias. Esta actitud, obliga en ocasiones al lector a volver a partes anteriores del texto para buscar índices útiles adicionales para la mejor comprensión del texto. Esta forma de autocorrección es también una forma de autoaprendizaje. Estas apreciaciones de Goodman, me permitieron el desarrollo de estrategias que desarrollaran las habilidades de pensamiento que intervienen en el proceso lector, de manera que el buen uso del procedimiento lector facilitara la comprensión de los textos.

El lector está centrado en obtener sentido del texto. La atención está fundamentalmente concentrada en la elaboración de significado. Todo lo

demás (las letras, las palabras o gramática) solo recibe atención plena cuando el lector tiene dificultades para obtener el significado. El lector está saltando constantemente hacia las conclusiones.

La búsqueda de significado es la característica más importante del proceso de lectura y es donde el ciclo semántico adquiere todo su valor. El significado es construido mientras leemos, pero también es reconstruido ya que debemos acomodar continuamente nueva información y adaptar nuestro sentido de significado en formación. Concluye Goodman diciendo que a lo largo de la lectura de un texto, e incluso luego, el lector está constantemente reevaluando el significado, reconstruyéndolo en la medida que obtiene nuevas percepciones. La lectura es pues, un proceso dinámico muy activo. Los lectores utilizan todos sus esquemas conceptuales cuando tratan de comprender. Esta apreciación de Goodman, me hizo elaborar estrategias que vincularan algunas experiencias significativas de los niños con el contenido del texto antes de iniciar la lectura de algún texto.

Pero si bien Goodman señala que el lector va construyendo significados, no aclara qué es lo que le confiere a una lectura o a un aprendizaje el carácter significativo para un sujeto. En ese sentido es importante hacer algunas consideraciones: para Montserrat Moreno y colaboradores de la escuela de psicología genética constructivista, *“el individuo humano construye modelos de la realidad para orientarse y conocer gran parte del mundo que le rodea. Cada individuo selecciona y organiza una serie de datos a partir de lo cual construye lo que denominamos un modelo organizador.*

Concebimos un modelo organizador como una particular organización que el sujeto realiza de los datos que selecciona y elabora a partir de una situación

determinada, del significado que les atribuye y de las implicaciones que de ellos se derivan. Dichos datos proceden de las percepciones, de las acciones (tanto físicas como mentales) y del conocimiento general que el sujeto posee sobre una situación dada, así como de las inferencias que a partir de todo ello realiza. El conjunto resultante está organizado por un sistema de relaciones que le confieren una coherencia interna, la cual produce, en el sujeto que lo ha elaborado la idea de que mantiene también una coherencia externa, es decir una coherencia con la situación del mundo real que representa.

Un observador no retiene todos y cada uno de los elementos que es posible considerar para representarlos, sino sólo algunos, aquellos a los que, por diferentes razones, atribuye significado y con los cuales elabora su modelo organizador.”¹³

Partiendo de estos supuestos podemos decir que un aprendizaje significativo es aquella información nueva que le permite al sujeto guardar una coherencia interna con respecto a su representación de la realidad externa. En ese sentido podríamos decir que es una información que logra incorporarse a los modelos de pensamiento anteriores del sujeto. Esto me indicaba que los textos de lectura para los niños deberían ser presentados considerando sus modelos de pensamiento referenciales, es decir que las temáticas lectoras estuviesen referidas, en la medida de lo posible, a sus experiencias y conocimientos, y por otro lado, las lecturas fuesen adecuadas a sus niveles lectores, de manera que la información no solo fuese significativa sino además accesible a ser significada, de tal modo que la nueva información pudiese producir una reorganización de su modelo de pensamiento anterior.

¹³ M. Moreno, et al. *Conocimiento y cambio*. Los modelos organizadores en la construcción del conocimiento, p.68.

La incorporación de un dato significativo también puede mirarse desde la valoración social que el sujeto lector puede atribuirle a la nueva información, en el sentido de que le permita gestionar de una mejor manera su contexto. En ese sentido, la lectura no sólo busca significado lógico de la estructura del discurso, creo que la literatura puede provocar la búsqueda de significados que nutran el imaginario del lector, significados experienciales, es decir que le permitan comprenderse a sí mismo y su relación con el mundo y significados que le permitan gestionar el contexto en el que vive. Creo que todas estas maneras de significar pueden tener un carácter vital para el sujeto.

Por otro lado, Paulo Freire realizaba una pedagogía en donde el aprendizaje representaba una reflexión sobre el mundo, es decir sobre la realidad del sujeto educativo a través de un diálogo problematizador de la realidad. Freire construía los materiales de aprendizaje de lectura y escritura a partir de los problemas fundamentales del sujeto educativo en su contexto. Este diálogo problematizador, no se establecía verticalmente, es decir no se imponía una visión del problema desde fuera a manera de verter información sobre los cerebros vacíos de los educandos, sino que se construía a partir de la información que los sujetos educativos tenían sobre su contexto, lo que le permitía al educador construir socialmente el conocimiento. En ese sentido podemos comprender el significado de las relaciones horizontales en el proceso educativo freiriano, una construcción como resultado de la interacción del sujeto educativo y del sujeto educador. La reflexión conjunta del contenido del aprendizaje permitía acciones transformadoras del sujeto educativo sobre su contexto y esto hacía del proceso de aprendizaje un proceso significativo. Esto me permitió establecer una dinámica en los talleres en donde las relaciones con los niños pudiesen establecer un ambiente

adecuado para el diálogo entre ellos mismos y conmigo. En ese sentido los niños participaban en la elaboración de la dinámica del taller, cada quien con sus derechos y sus responsabilidades, incluyéndome por supuesto en este proceso.

La Animación a la lectura.

El concepto de animación a la lectura y las primeras estrategias de animación lectora, partieron de la propuesta de Montserrat Sarto. Ella había diseñado estrategias para descubrir el gozo de la lectura en un proyecto de bibliotecas ambulantes españolas.

Para ella, animación a la lectura era establecer un lazo afectivo entre el niño y el libro de manera que este lazo pudiese posteriormente generalizarse hacia los libros.

Las estrategias estaban elaboradas a partir de juegos para ser aplicados después de la lectura del libro, de tal manera que este juego animara la lectura del siguiente texto. Recomendaba alejar la lectura de todo interés didáctico por parte del animador y desarrollar las estrategias fuera del ambiente escolar. Las estrategias debían aplicarse al finalizar la lectura y siempre sobre libros, nunca sobre fotocopias. El ambiente para la aplicación de la estrategia de animación tendría siempre un carácter festivo cuidando de no provocar competencia entre los lectores.

Había que seleccionar las estrategias de acuerdo a las características de los textos, es decir: si el texto era rico en características de los personajes, se aplicaría una estrategia para jugar con los personajes; si era rico en

ilustraciones, la estrategia se inclinaría hacia un juego con las ilustraciones, etc., Esta propuesta de Sarto carecía de una secuencia para conducir los juegos hacia el desarrollo de habilidades lectoras concretas, en ese sentido, modifiqué la propuesta de Sarto: en lugar de adaptar la estrategia a los textos seleccionados, seleccionaría los textos de manera que estos se adecuaran a las estrategias para desarrollar las habilidades del proceso lector hacia la obtención de significados (mencionadas por Goodman) sin perder de vista la dinámica del juego que ella proponía.

Mis lecturas sobre el trabajo de Paulo Freire en los años setentas y la práctica en el trabajo de postalfabetización con adultos me había mostrado lo siguiente: cuando un material de lectura era accesible a la capacidad lectora de los adultos y el tema de lectura era interesante para ellos, realizaban el esfuerzo por leer y encontraban satisfacción en su lectura, es decir podían realizar una lectura significativa. Los materiales que había seleccionado para estos adultos tenían poco texto, mostraban el proceso para elaborar diferentes cosas a través de fotografías reales y en contextos semejantes a los suyos¹⁴. Por lo tanto seleccionaría los libros de acuerdo al interés de los niños y de acuerdo a su nivel lector para posibilitar una lectura significativa.

La propuesta de Freire para establecer una relación horizontal entre educando/educador-educador/educando, me había mostrado la posibilidad de actitudes que favorecieran un ambiente para el diálogo grupal, partiría de esta misma posición para favorecer ese ambiente con los niños dentro del aula y permitir así el intercambio de significados obtenidos en la lectura de los textos

¹⁴ Me refiero a la revista *Cómo hacer mejor* que editaba FONAPAS cuya temática estaba ligada a su programa de capacitación para el trabajo. Temas de agricultura, crianza de animales, cocina y nutrición, tecnologías alternativas o intermedias, salud, corte y confección, belleza, etc.

propuestos. Este ambiente horizontal podría disminuir también la posible asociación del animador con la figura del profesor que predominaba en la escuela. Más adelante pude observar la amplitud de la influencia del pensamiento de Freire, no solo con respecto al taller, sino en todo mi quehacer profesional (su propuesta estratégica sobre la práctica educativa: acción/reflexión/acción sobre la practica) que iba más allá de lo que me había imaginado.¹⁵

¹⁵ Mi practica como profesional está guiada por una continua reflexión sobre mis acciones, reflexión que me permite incorporar los errores de los diversos ensayos que realizo en mi práctica educativa y que me lleva a realizar modificaciones que van transformando mi quehacer disciplinar.

Segunda parte: La travesía

1. De la fragmentación 1992 a la complejidad 2005

En este capítulo mencionaré los aspectos fundamentales que se han visto modificados desde la propuesta inicial sistematizando todo el proceso consecuente hasta la propuesta actual a partir de la introducción de algunos aspectos del pensamiento complejo.

Importancia de la lectura

Observaremos que en la propuesta inicial la necesidad para desarrollar el gusto por la lectura estaba centrada en la velocidad con la que los conocimientos se producen actualmente y en la brevedad en que estos caducan. El taller se proponía entonces despertar el gusto por la lectura de manera que al desarrollar su habilidad lectora, el niño pudiera enfrentarse, en un futuro no lejano, a esta dinámica de actualización constante de información. La lectura estaba planteada como estrategia para obtener información.

La falta de interés en la lectura estaba referida a la forma en que los niños aprenden a leer y a la falta de oportunidades para relacionarse con los libros antes de ingresar al proceso de enseñanza de la lectura. Esta centración unilineal y unicausal del fenómeno, derivan en la percepción de estrategias de animación a la lectura como única causalidad para la modificación de la

actitud lectora. En ese sentido los objetivos y las estrategias son consecuentes a la justificación inicial del proyecto.

La propuesta actual incluye la relación recursiva de la dinámica global/local que amplía la percepción de la importancia de la lectura. La multirrelación del fenómeno de la lectura con otros fenómenos: la globalización; la sociedad de la información; la sociedad del conocimiento; los problemas de identidad manifestados en diversos conflictos de multiculturalidad, nos hacen reflexionar que en ocasiones, y desde el ámbito de una sola disciplina, es difícil el tratamiento de la multicausalidad y multidimensionalidad de los fenómenos sociales y humanos; La lectura puede mirarse desde diversos puntos de vista y adquiere diferentes importancias y funcionalidades.

El contexto global/local nos permite profundizar sobre la importancia de la lectura en un contexto donde los medios tecnológicos de información y comunicación pueden disminuir el uso de las habilidades de pensamiento necesarias para la abstracción y la conceptualización si estos medios no son utilizados críticamente. Hablamos entonces de la importancia de la lectura como instrumento para desarrollar habilidades fundamentales del pensamiento, como habilidad para obtener información valorarla y organizarla con el propósito de que se convierta en un conocimiento pertinente para el sujeto lector. Así mismo, al relacionar la dinámica global/local frente a los conflictos humanos, nos permite reconocer algunos de los riesgos que plantea la cultura de la insignificancia¹⁶, es decir que carece de significados

¹⁶ Un vano ejemplo, en el momento en que estoy escribiendo estas páginas: la entrega de los Oscars 2005. Nos anuncian con anticipación los 12 millones de dólares que los asistentes llevarán prácticamente puestos en

pertinentes para estar en el mundo. La propuesta actual incorpora la justificación para reflexionar la lectura hacia puntos determinados: la condición humana, la identidad y la multiculturalidad; *la unitas multiplex* que propone Edgar Morin, la unidad en la diversidad humana. Esta reconceptualización de la lectura, amplía y resignifica los objetivos actuales y su dinámica dentro y fuera del taller.

Al decentralizar las causas del fenómeno de la lectura pudieron observarse otras relaciones con el contexto de tal manera que la lectura puede ir más allá de ser un instrumento para obtener información y adquiere importancia para vivir y convivir en un mundo cada día más globalizado.

El concepto del taller de lectura en el aula

La propuesta inicial no definía el taller de lectura, definía, como concepto central, lo que era la animación a la lectura: una actividad aislada referida al establecimiento de un lazo afectivo hacia un libro en particular que pudiera extenderse hacia los libros en general¹⁷. Esta definición contemplaba estrategias metodológicas que excluía toda relación posible con el contexto escolar y fundamentalmente con las clases de español impartidas en la escuela, por lo tanto, no contemplaba las relaciones de concurrencia, complementariedad y diferencia entre las diversas actividades que se planteaban para el desarrollo de la lectura y el contexto escolar. Negación que impedía observar e incluir las interacciones del taller con el exterior.

joyas y vestidos. El ganador al Oscar por la mejor canción, no tendrá derecho a cantarla en la entrega de los Oscars porque no tiene la fama suficiente, en su lugar cantará Antonio Banderas. Aun, en los espectáculos donde la vanidad es la principal actriz, nos encontramos con el absurdo de preferir una copia (buena o mala) al original de una obra.

¹⁷ Sarto Montserrat. *La animación a la lectura: para hacer al niño lector*.

La propuesta inicial tampoco definía el ambiente del aula ni los elementos que intervenían en ella para el desarrollo del gusto lector. Esto era consecuencia de mi concepción unilineal y unicausal que prevalecía para el tratamiento de la falta de interés lector en los niños.

La propuesta actual no solo define lo que es animación a la lectura, distingue el taller de otras alternativas de promoción lectora y cómo pueden incorporarse dialógicamente a los fines del taller. Define también cada una de las partes que interactúan en el taller y al taller como un todo cuya dinámica contempla una estructura abierta hacia el contexto glocal.

La atmósfera o el ambiente desescolarizado también es cuidadosamente definido en esta propuesta actual, este ambiente influye de manera clara en cada una de las partes del taller. La desescolarización interactuaba recursiva y retroactivamente sobre cada una de las partes que intervenían en el taller: los libros, las relaciones animador-niño a través de las actitudes del animador, las evaluaciones como indicadores del avance del taller y no como calificadoras cuantitativas de la actitud del niño hacia la lectura, de las actividades, etc. A su vez, la relación entre todas estas partes producía el ambiente desescolarizado que el taller requería para su desarrollo.

La propuesta actual incluye la estrategia de la desescolarización del ambiente del aula y de todos sus elementos, estrategia que emerge a partir de la manifiesta asociación de la lectura con el estudio y que actualmente constituye una parte fundamental para el desarrollo del taller de lectura en la escuela.

La estructura abierta del taller y el ambiente desescolarizado permiten la incorporación de la incertidumbre, los azares y los errores como elementos productivos tanto para el desarrollo de los objetivos como para la producción del conocimiento sobre el problema de la falta de interés por la lectura. Esta incorporación transforma el papel del animador hacia un sujeto creativo y estrategia para el tratamiento de los diversos problemas que se presentan durante la realización del taller. Se redefine el papel de los libros como elementos activos para motivar el gusto lector y las habilidades de lectura. El grupo no es una unidad homogénea, acepta la diversidad y la pluralidad de sus integrantes y por lo tanto la posibilidad de diferentes ritmos lectores, diferentes actitudes e intereses lectores, diferentes interpretaciones de la lectura, es decir diferentes significaciones a partir de la experiencia y conocimientos de cada niño. El grupo se transforma en una unidad diversa. Los niños se convierten en actores y promotores de su proceso, a través de la mediación de las estrategias del animador.

Prácticamente el concepto de lectura descrito por Kenneth Goodman permanecen intacto, pero al relacionarlo con la problemática global se complejiza y se hace más productivo al amplían las estrategias, la finalidad del taller y la manera de desarrollarlo.

Estrategias y objetivos del taller de lectura en el aula

En la propuesta inicial podrán observarse los objetivos, sus estrategias y la forma en que se estos se organizan para desarrollar los objetivos.

Podemos observar que cada objetivo, está relacionado también de manera unilineal. Primero se descubre el libro como objeto de interés y luego puede desarrollarse el gusto por la lectura como alternativa de ocio creativo. La

estrategias están planteadas de manera específica para cada objetivo y no se relacionan unas con otras. Nuevamente asistimos a una visión compartimentada o fragmentada del fenómeno, cuyos resultados no pueden ir más allá del objetivo que se propone y si van más allá, no logra explicar esas contingencias en relación al desarrollo del taller. Podemos incluso observar que esta fragmentación deriva en una reflexión sobre la lectura a partir del agrado o desagrado de alguna situación que aparece en la historia, lo que podría estar favoreciendo un pensamiento dicotómico desligado de nuestro contexto cultural (entre lo que interpretamos como bueno y malo desde nuestra cultura).

Como hemos dicho en el apartado anterior, al recontextualizarse el taller como estructura abierta en donde las partes están interrelacionadas, se reconceptualizan y refuncionalizan sus elementos, entre ellos los objetivos y sus estrategias. En la propuesta actual, los objetivos se definen, pero no son concebidos de manera compartimentada, esto permite su interrelación y su interacción a través de las estrategias para su desarrollo global. La interacción y retroacción de los objetivos y las estrategias permiten la emergencia de nuevas estrategias, y la complejización de las ya existentes, de manera que cada actividad en el taller puede desarrollar varios o todos los objetivos a la vez. Esto permite ampliar la productividad de cada uno de los elementos constitutivos del taller y por lo tanto de la dinámica en general.

Tal vez la actividad que mayor transformación recibió al relacionar las estrategias, fue la del cuentacuentos que había sido pensada inicialmente como una actividad que permitiera a los niños descubrir la diversidad temática de los libros a través de su lectura en voz alta por parte del animador. Si bien

Goodman decía que solo se pueden desarrollar habilidades de lectura leyendo, el cuentacuentos nos mostró una forma de desarrollar aquellas habilidades que intervienen en el proceso lector de manera indirecta a través de la narración oral del cuento que los niños escuchaban cada sesión. Jerome Bruner en su texto: *El proceso de la educación*¹⁸ dice que existe una manera en el que el aprendizaje temprano hace que el desempeño ulterior de tareas sea más eficiente a través de la transferencia de principios y actitudes. *“En esencia, consiste en aprender inicialmente, no una habilidad, sino una idea general, que puede ser usada luego como base para reconocer subsiguientes problemas como casos especiales de la idea originalmente dominada...el continuo ensanchamiento y profundización del conocimiento en términos de ideas básicas y generales hablaba acerca de la transferencia de habilidades...La transferencia depende del dominio de la estructura de la materia en cuestión...”* ¿Por qué no ensayar las habilidades lectoras que intervienen en el proceso lector a través de la lectura de las historias que los niños escuchan? Es decir por qué no enseñar la estructura del proceso lector, no solo antes de entrar al proceso de la enseñanza de la lectura, como Bruner propone, sino además, en aquellos niños que necesitan desarrollar esas habilidades y que ya han pasado por el proceso de la enseñanza de la lectura. Podría mostrar esta estructura a través de estrategias que pudiesen aplicarse a los cuentos que los niños escuchan y luego, tal vez, ellos podrían transferirlas a la lectura de los libros¹⁹.

¹⁸ Bruner, Jerome S. El proceso de la Educación, p.27.

¹⁹ No sabía cómo medir los efectos, solo era una curiosidad, las actividades en los talleres me impedían el tiempo necesario para ello. Sin embargo, los profesores empezaron a notar un cambio en la actitud de escucha de los niños en clase. La actitud pasiva de algunos niños se había vuelto activa y comenzaban a obtener información relevante de las clases que impartían los profesores. Si bien esto era solo comentarios, abrí un grupo por las tardes con niños que aun no entraban en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura (entre los cuatro y los seis años de edad). Trabajé con ellos jugando con los procesos de elaborar y desechar hipótesis. A mitad del curso del taller, los niños que comenzaban a distinguir letras en el preescolar comenzaron rápidamente a leer cuentos cuyas páginas consistían en una frase, otros, comenzaron el proceso

Al articular las estrategias para favorecer a los objetivos en general, sin perder al mismo tiempo su especificidad, las estrategias de evaluación y seguimiento podían desplegarse en cada una de las actividades que se realizaban en el taller.

Evaluación y seguimiento del taller

En la propuesta inicial se contemplan dos actividades de evaluación y seguimiento, la primera a través de la observación de los ritmos lectores que el animador hace durante su recorrido en el taller mientras los niños leen, y la segunda a través de la participación individual en los juegos elaborados con el contenido de los libros.

Al relacionar todas las estrategias, las actividades podían estar desarrollando varios objetivos al mismo tiempo, ello permitía observar actitudes, preguntas y respuestas de los niños que podían ser referente del avance de un objetivo al que no se refiere una estrategia en particular. El cuentacuentos, por ejemplo puede informarnos acerca de las habilidades para elaborar hipótesis al mismo tiempo que puede aportar información acerca del interés que la historia está produciendo en los niños, de esa manera el animador recupera experiencias que le permiten observar el desarrollo de objetivos particulares: las habilidades lectoras, el gusto por la lectura a partir del descubrimiento de historias interesantes para el niño, lo que también abre la posibilidad de estar desarrollando la lectura como

de aprendizaje lector al salir del taller y lo desarrollaron no solo rápidamente sino eficazmente, es decir planteándose preguntas para predecir los textos y regresaban a releer cuando no encontraban concordancia entre su hipótesis y el contenido del texto. Este proceso fue apoyado con otra serie de juegos y que serían motivo para otra exposición de experiencias: el taller de lectura para los prelectores

alternativa de ocio creativo. Esto hace de las estrategias de evaluación y seguimiento una actividad constante. La propuesta actual, incluye las estrategias anteriores de evaluación y seguimiento pero despliega otras en las diferentes actividades del taller. Por eso actualmente se propone el “diario del animador” un consecutivo donde el animador hace observaciones sobre los efectos de las actividades en las actitudes y habilidades de los niños de manera general y particular; consecutivo donde se anotan aquellos elementos indicadores del movimiento de los objetivos: preguntas de los niños, actitudes con los libros juego, observación de su ritmo lector, participación en el juego del contenido de la lectura, preguntas y actitudes en la reflexión de la lectura, información que puede, además, retroactuar informacionalmente en las actividades del taller hacia la modificación de las lecturas, las estrategias y actividades para las siguientes sesiones. Este diario del animador es un elemento importante para la evaluación del taller en cada grupo y del taller en general como proyecto dentro de la escuela.

Otros elementos que se proponen actualmente para la evaluación y seguimiento, son producto de la incorporación del contexto como elemento interactuante con la dinámica del taller, como por ejemplo: las reuniones con los profesores y fundamentalmente con los padres de familia, en ellas podemos encontrar indicadores importantes para evaluar la modificación de la actitud lectora de los niños.

Algunos efectos insospechados que no se habían percibido con claridad antes de esta sistematización de experiencias, se abordan en el apartado de la evaluación del taller y las conclusiones.

2. Propuesta inicial 1992 para el taller de animación a la lectura: Aspectos conceptuales y metodológicos. Objetivos y estrategias. Desarrollo del trabajo

La propuesta inicial está derivada de la propuesta que hace Montserrat Sarto en su texto “Animación a la lectura”. Ella realizaba reuniones esporádicas con niños en bibliotecas, barrios y centros escolares y estaban referidas al funcionamiento de esa reunión exclusivamente. Hacían la introducción del libro, cada niño se llevaba su libro a su casa y regresaba después de un periodo breve a realizar un juego sobre el libro leído. Lo único que los niños necesitaban para participar en el juego era haber realizado, bien o mal, una lectura completa del libro. Mi primer reto consistió en elaborar una propuesta que debía alejarse del ambiente escolar dentro de una estructura escolar: salón de clases, grupos, duración de la sesión y una asistencia que estaba lejos de ser voluntaria como ella proponía. Diría que las estrategias metodológicas para el taller están referidas fundamentalmente a enfrentar este reto.

Me propuse hacer sesiones adecuadas a la duración de una clase: 50 minutos una vez por semana en cada grupo (18 en total de 1° a 6° de primaria) que me daban un total de cuatro sesiones al mes. Mi propuesta fue leer un libro por mes. En la cuarta sesión realizaría algunas de las estrategias de animación propuestas por Montserrat Sarto. Dividí la sesión en pequeños momentos que apoyaran el momento central: la lectura individual del texto. Y aunque K. Goodman señalaba que la única manera de desarrollar las

habilidades lectoras era a través de la lectura, era obvio que no podía mantener leyendo a los niños mucho tiempo antes de que se cansaran.

La sesión quedo dividida en tres momentos:

- a) El momento inicial, que tendría la función de apreciar cómo estaban los niños, agitados, tranquilos, preocupados y establecer un contacto con ellos a partir de su estado. Esto me permitiría establecer un ambiente para valorar cómo se van sintiendo los niños con la lectura del o los capítulos que proponemos para la lectura en casa.
- b) Momento de lectura. Apoyaría la lectura de algunos párrafos o capítulos, según los ritmos lectores y las características de los textos seleccionados, y la suspendería en una parte que atrapara la atención y el interés de los niños para que continuasen de manera individual la lectura de su libro.
- c) Para el tercer momento incorporé una actividad que siguiera despertando un lazo afectivo con los libros tenía un carácter festivo, tal cual lo señalaba Sarto: El cuentacuentos, apoyada en la fascinación que despiertan las palabras: “Había una vez...” esta actividad tenía la función de mostrar una diversidad temática de historias y libros diversos a través de su lectura en voz alta.

La última sesión del mes estaba dedicada a la estrategia de animación a la lectura tenía un carácter festivo, tal cual lo señalaba Sarto y concluía la estrategia con algunas reflexiones de los niños sobre el texto tendientes a manifestar lo que más les había gustado o lo que no les había gustado de la historia.

A partir de estas consideraciones, elaboré para el director y los padres de familia la siguiente propuesta para la animación a la lectura en la escuela:

Otoño 1992. Morelia, Michoacán.

Instituto Thomas Jefferson

"Cuando el niño lee, no está haciendo algo, se está haciendo alguien".

Jerónimo Feijoo

ANIMACION A LA LECTURA

Proponer un proyecto para animar a los niños no lectores hacia la lectura, parte del supuesto de que existen niños que rechazan la lectura. Han entrado en ella como una consecuencia del aprendizaje forzoso de la lengua escrita. El niño no siente necesidad de leer un texto porque no ha descubierto primero, como gozar con su lectura, y después comprender su valor y utilidad.

Podemos mencionar diversas razones por las que creemos que la lectura es importante como placer y como habilidad, no solo durante la infancia sino en las demás etapas del crecimiento humano:

Actualmente la producción de conocimientos se realiza a grandes velocidades, estos caducan en periodos cada vez más breves. Si un niño descubre como disfrutar con la lectura, estar en posibilidades de desarrollar habilidades que le permitan obtener información dentro y fuera de la escuela de acuerdo a sus propios intereses y necesidades.

Por otra parte, el sistema educativo hace homogéneo el aprendizaje. La lectura permite al niño crecer de una manera muy personal. La lectura posibilita al niño la apropiación de su mundo interno.

Otra ventaja de la lectura por placer es que plantea una alternativa al niño para el uso de su tiempo libre. La lectura por placer se convierte en ocio creativo. La información suministrada por la lectura enriquece la materia prima para la acción creadora. El pensamiento creativo no puede ejercitarse sobre el vacío, necesita de información almacenada en la memoria, si ,esta es pobre, el pensamiento carece de material para estructurar sus acciones.

¿QUE ES ANIMACION A LA LECTURA?

Cuando realizamos acciones en las que el niño y el contenido de un texto son la parte central del juego; cuando provocamos en el niño el deseo de leer otro libro para jugar con e,l, decimos que estamos animando a la lectura

La animación es una serie de acciones con la intención de producir un acercamiento afectivo e intelectual hacia un libro en particular, de manera que este contacto provoque una estimación genérica hacia los libros.

Los objetivos de la animación a la lectura no son que el niño aprenda a pasar correctamente las hojas de un texto, ni enseñarle la postura más adecuada para la lectura. Tampoco constituye nuestro objetivo el que el niño oralice su lectura de manera correcta, clara y fluida. La lectura no puede reducirse a una identificación de rasgos ortográficos, nombre de letras, relación entre letra-sonido, y así sucesivamente; sino que es un proceso en el que pensamiento y lenguaje están involucrados en continuas transacciones.

Leer implica el desarrollo de estrategias para obtener el significado; el desarrollo de esquemas acerca de la información que es representada en los textos.

Decimos que nuestro propósito no es que el niño lea en voz alta de manera correcta, clara y fluida (esta podría ser una habilidad muy importante dentro del área de Español); porque los lenguajes escritos no son modos de representación del lenguaje oral, son formas alternativas y paralelas del lenguaje oral en tanto modos de representar significados. Si solamente pudieran ser comprendidos por conversión al lenguaje oral, entonces no cumplirían propósitos especiales para los cuales se necesita el lenguaje escrito: principalmente la comunicación a través del tiempo y del espacio. A diferencia del lenguaje escrito, el lenguaje oral realiza la comunicación cara a cara, inmediata, aquí y ahora. Lo que diferencia la lengua oral de la lengua escrita son justamente las circunstancias de su uso.

La lectura es un proceso activo que necesita de una constante elaboración de significados por parte del lector. La lectura satisface

necesidades personales de comunicación y, como invento social, también satisface necesidades sociales.

OBJETIVOS:

1. Nuestro primer objetivo es que el niño no lector o poco lector descubra el libro, que comience a sentir que en los libros puede haber algo interesante para él; que comience a hojearlos, a mirarlos; a preguntarse qué dicen los títulos de algún cuento, qué significan las palabras que aparecen por debajo o por arriba de alguna ilustración. La insistencia de un niño para que le contemos un cuento, le leamos algún trozo de periódico, letrero, instrucciones, etc.; es el principio maravilloso del deseo o interés para leer. El niño o joven piensa que dentro de un libro puede existir algo de lo que tal vez quisiera enterarse. Si el niño no ha desarrollado su habilidad lectora, es probable que sienta un poco de pereza al iniciar la lectura, pero si el texto es adecuado y sobre todo, tiene significado para él, motiva su lectura completa. Qué sentido tiene para un niño iniciar con gran esfuerzo su aprendizaje lector a través de frases como: "la mano de mamá amasa la masa en la mesa". Qué puede tener de interesante: "ese oso se asea así". Depende de la persona que guía la lectura del niño; padre, madre, abuelos, maestro, etc., para que el deseo del niño por la lectura se construya o se destruya.

2. El segundo propósito es ayudar al niño a pasar de una lectura pasiva a una lectura activa. Esto es posible cuando el texto puede ser comprendido por el niño, permitiéndole ser parte de la historia. El niño comienza a elaborar

hipótesis sobre lo que pasará más adelante en el cuento, hipótesis que podrá comprobar o desechar para elaborar una nueva; compara la historia que está leyendo con algún suceso o experiencia parecida. Se formula preguntas sobre lo que se suscita en el texto, inclusive, juega a elaborar distintos finales de la historia o cuento. Este momento es una verdadera comunicación con el libro. El niño, no solo recibe información; sino que además la elabora y la devuelve al autor a través del texto.

3. El tercer objetivo es desarrollar en el lector el placer de leer. Poder disfrutar de una lectura como se disfruta de los maravillosos momentos compartidos con los amigos o de un buen programa de televisión. Cuando esto sucede, el lector ha logrado hacer del libro un instrumento de recreación. La lectura y el libro se han convertido en una grandiosa alternativa para el buen uso de su tiempo libre.

4. Nuestro cuarto propósito es ayudar al lector a descubrir la gran diversidad de temas en los libros. Afortunadamente existen los clásicos. Sin embargo, también existe una gran riqueza de temas y de autores modernos donde el lector podrá encontrar situaciones que lo motiven a leer. Es importante que en los procesos de animación a la lectura, el animador presente a los lectores una pequeña muestra de las diferentes corrientes que existen en la narración de cuentos, historias y leyendas. De tal manera que, poco a poco, el lector pueda ir definiendo su agrado o desagrado hacia algún tipo de tema o autor. Descubrir qué temas y cuáles autores les proveen de mayor significado, no solo definir su gusto por la lectura, sino que además, le ayude a conocerse y a definir tendencias en algunas de sus actividades futuras.

Conocer la diversidad de temas y autores es uno de los procesos más importante en el desarrollo del lector. Las diferentes experiencias que el niño o el muchacho obtenga a través de una lectura variada aumentan, no solo la comprensión hacia sí mismo, le permiten, además, observar las diferentes culturas y valores; comprender la necesidad de la tolerancia y la cooperación entre los hombres; enriquecer su capacidad y habilidades intelectuales, pero sobre todo, su naturaleza humana.

CARACTERÍSTICAS DE LOS TEXTOS PARA LA ANIMACIÓN

No podemos negar que existe una gran tendencia por iniciar al niño en la lectura con obras de la literatura clásica, o en su defecto, con aquellos libros que nosotros consideramos que tienen un fin didáctico y moralista acertado. Sin embargo, para este proyecto, hemos considerado las siguientes características para los textos que emplearemos con los niños:

1. Una lectura que pueda comprender
2. que pueda, además gozar
3. le permita reflexionar.

Los textos deben ser elegidos con un criterio de menor a mayor dificultad de acuerdo al grado de desarrollo que el niño obtiene en la lectura. Recurrir al principio a los libros más sencillos hasta alcanzar, con el mismo grupo, los más complejos.

ESTRATEGIAS DE ANIMACIÓN

Toda vez que el grupo finaliza la lectura de un texto, el animador elabora un juego con el contenido. A este juego le llamamos estrategia de animación. La selección adecuada y el buen uso de la estrategia de juego para cada texto constituyen una parte importante para el éxito del programa. Las estrategias pueden ser sugeridas por los diferentes textos dedicados a la animación a la lectura, también, pueden ser creadas por el propio animador.

Las estrategias no servirían si la práctica y la organización de las mismas no derivasen en una actitud hacia la lectura. Tampoco serían de utilidad si no estimularan el pensamiento.

Las estrategias son situaciones en las que el niño aprende, recuerda, define y soluciona problemas por sí mismo.

Las estrategias de animación, sobre todo las más elementales tienen carácter de juego y fiesta, porque entendemos que deben diferenciarse de toda acción escolar.

Excepto en las estrategias destinadas a los niños más pequeños, la condición indispensable para participar en una sesión es haber leído el libro fijado en su totalidad. El niño lo llevará bien o mal leído pero con una lectura completa.

Proponemos no premiar al participante que ha encontrado la mejor respuesta durante la animación que se realiza al terminar un texto. Sin embargo, pueden desarrollarse algunas estrategias en la que se invita a los niños para que ellos mismos destaquen al mejor participante, pero deber proponerse como parte de las condiciones del juego. Es importante aclarar, que el niño compite consigo mismo, con su pensamiento y creatividad.

Otro aspecto importante de las estrategias de animación es que son buenos indicadores del nivel grupal de lectura. El animador podrá valorar en cada juego final del texto quiénes realizaron una lectura completa del texto y si éste fue comprendido o no por la mayoría del grupo.

ASPECTOS METODÓLOGICOS

1. Diferenciar la animación de cualquier otra clase. La animación no debe tener aire didáctico.
2. La animación deber tener carácter de juego y fiesta. Este aspecto permitirá que el niño asocie la lectura con el juego. La lectura es como jugar.
3. Como consecuencia de la animación, no deber pedirse un "trabajo" de la lectura realizada.
4. Elegir los libros de acuerdo a la etapa lectora.

5. Las estrategias para jugar con la lectura no podrán ser realizadas nuevamente sobre el mismo libro.

6. Pueden aplicarse las mismas estrategias sobre libros diferentes.

7. Debe quedar muy clara la diferencia entre los libros utilizados para la animación y los empleados en clase.

8. La animación debe ser voluntaria.

9. El ritmo lector del texto grupal lo marca el grupo mismo; el animador lo apoya y lo motiva, de tal modo que si el grupo se cansa o se detiene en una parte que le resulta pesada o difícil, el animador puede leer en voz alta el texto hasta lograr captar nuevamente la atención y el interés del grupo sobre el texto.

10. Es responsabilidad del animador observar el ritmo lector entre texto y texto. Proponemos la lectura de un libro al mes. Sin embargo, algunos grupos quieren terminar todos los textos en muy poco tiempo pero al término del cuarto mes estarán agotados. Otros por el contrario, su ritmo lector por texto es lento y requieren un respiro mayor entre texto y texto. Recordemos que el objetivo es gozar con la lectura.

11. En la medida que el interés por la lectura aumente, podrán reducirse poco a poco los momentos de juego que apoya cada sesión. Recomendamos que el juego de animación que se realiza al finalizar la lectura del libro continúe a lo largo de todo el curso.

12. Al mismo tiempo que se reducen los momentos de juego y se disfruta más la lectura, pueden introducirse textos de interés individual. Este es el momento oportuno para enlazar el proyecto de la animación a la lectura con la biblioteca escolar. Los libros pueden ser sugeridos o elegidos libremente en la biblioteca de la escuela.

En este punto, el bibliotecario juega un papel importantísimo para el seguimiento y desarrollo de los lectores. El animador permite las lecturas individuales durante las sesiones. El momento del cuentacuentos se convierte ahora en la parte central de la animación. Los niños pueden ocupar el papel del cuentacuentos para compartir sus lecturas con los compañeros, puede incluso haber intercambio de cuentacuenteros entre grupos. Concurso grupales de cuentacuentos. Los mayores pueden contar cuentos a los más pequeños. El día del cuento, etc.

13. Con respecto a los clásicos: la lectura de algunos de los clásicos en la fase inicial del niño lector podría dificultar el goce de la lectura debido al bagaje que el niño necesitara para elaborar los significados tanto de las situaciones como del lenguaje que se presentan en estos textos. Sin embargo, no descartamos por ningún motivo la lectura de estos textos cuyo valor reside en la profundidad de los valores humanos y su calidad literaria. Planteamos tres alternativas para su introducción:

- a) El momento del cuentacuentos puede utilizarse para leer algún texto clásico o texto complejo. El animador puede ir "traduciendo" el contenido del texto a los niños.

- b) Pueden introducirse en la etapa o momento de lectura individual de acuerdo al interés temático del niño, su situación personal, nivel lector y universo vocabular. En esta actividad el bibliotecario y el animador trabajan muy estrechamente.
- c) Elegir alguna edición moderna, de buena calidad y que no desvirtúe el planteamiento y sentido original de la obra literaria.

LUGAR DE LA ANIMACIÓN

La animación puede darse en un jardín, en un patio escolar, en el salón de clases o en la biblioteca, etc. Depender de las características que el grupo presente al momento de realizarse la animación.

DESARROLLO DEL TRABAJO

Para el proyecto del Instituto Thomas Jefferson proponemos un trabajo de animación grupal durante los cuatro primeros meses con una lectura promedio de un libro por mes . En estos cuatro primeros meses el proyecto se aplicará en 1º, 2º y 3º de primaria, considerando tres grupos de 40 niños promedio por grado. Para el segundo cuatrimestre, el proyecto se aplicará en 4º, 5º y 6º de primaria , considerando tres grupos de 40 niños promedio por grado.

Cada sesión de animación tiene una duración de 40 minutos la cual queda distribuida en cuatro momentos:

1. Introducción a la sesión: saludos, preguntas, comentarios de los niños sobre cómo ha sido el día, la semana; cómo se sienten, que, les ha gustado de la lectura, que, no les ha gustado y por que,, etc. Este momento es muy importante, le permite al animador detectar cómo está la disposición del grupo para la sesión e intercalar los otros tres momentos de la manera más adecuada para la animación.
2. Cuentacuentos: El animador lee un cuento al grupo diferente al que todos están leyendo. Los niños pueden dibujar algo sobre lo que están escuchando o sobre otro tema que les atraiga en ese momento. También pueden escuchar solamente al animador sin hacer otra cosa. Esta actividad nos permite por un lado, que el niño disfrute de la habilidad del animador para contar cuentos y logre asociar ese gusto con el libro. Es decir, el libro tiene cosas interesantes y divertidas que decirle al niño. Por otro lado, el animador posibilita al niño el conocimiento de la diversidad temática de los libros
3. Tiempo de lectura individual del texto que todo el grupo está leyendo. Este momento le permite al animador observar el ritmo lector de cada niño valorando para cuándo puede estar terminada la lectura completa del texto. Estos momentos permiten establecer una fecha en la que el grupo se compromete a terminar la lectura del libro. El animador, por su parte, se compromete a elaborar el juego final para la fecha que el grupo ha indicado.

4. Cierre de la sesión: Cantos, juegos, adivinanzas, trabalenguas, refranes (que salen de un libro que trae el animador); comentarios sobre lo que más les gusto de la sesión. Si es necesario motivar más la lectura grupal, recomendamos que estas actividades hagan alusión hacia algún personaje o situación del texto. Si no fuese necesaria mayor motivación, pueden referirse a cualquier tema.

3. Sistematización de experiencias 2005

Materiales para la asesoría y formación de promotores de lectura en la escuela.

El texto siguiente forma parte de una propuesta actual para los talleres de lectura en la escuela. Es una justificación dirigida a aquellas personas interesadas en incorporar un taller de lectura en la escuela o estén interesadas en la promoción de la lectura en general. Por esta razón, he intentado no introducir términos “formales” o “académicos” y utilizar un lenguaje lo más amable posible, accesible a un lector no especializado pero dando una idea de la complejidad del fenómeno.

3.1 Leer para vivir: Introducción

En este capítulo hablaremos sobre la importancia que puede tener la lectura para vivir en “*la sociedad de la información*” y en la “*sociedad del*

conocimiento” en un mundo “*globalizado*”. No nos preocupemos por los términos, hablaremos de ellos más adelante.

No he querido reducir la lectura a la actividad necesaria para el aprendizaje y para el autoaprendizaje, sé que todos tenemos esa preocupación, yo también la tengo, pero la lectura nos regala un horizonte más amplio que pueden enriquecer no sólo nuestro aprendizaje sino nuestra manera de vivir. Por ello expondré algunas de las aportaciones más valiosas de la lectura: como habilidad para el desarrollo del pensamiento, como instrumento de conocimiento ,como oportunidad para gozar, imaginar y crear y como medio para comprender el mundo.

La sociedad de la información, leer para informarnos:

Es verdad que los conocimientos se producen hoy con mucha velocidad y al mismo tiempo caducan en periodos cada vez más breves. Comprender nuestro mundo con la velocidad de los cambios en la ciencias y las tecnologías, con los conflictos y posibilidades de convivencia humana, los cambios en la sociedad, en la economía, en la estructura laboral , en la política, etc. nos obliga a innovar y reorganizar nuestra forma de comprenderlo y de relacionarnos con él.

Actualmente los medios tecnológicos de información y comunicación nos permiten estar informados de una manera muy distinta al pasado. Recordemos que los puertos y algunas capitales del mundo, tuvieron en el pasado una importancia crucial para el desarrollo del conocimiento, en ellos se concentraba información sobre el comercio, el avance de las ciencias, los conflictos políticos y religiosos, los misterios de culturas próximas y lejanas.

Los interesados en conocer los nuevos descubrimientos viajaban entonces días, meses o años, por mar y tierra, para ir al encuentro de esa valiosa información. La historia del conocimiento ha sido la historia de muchas aventuras humanas.

Hoy, sin salir de casa, podemos estar informados y comunicados prácticamente con todo el mundo en tiempo presente a través de una computadora. Podemos mirar la televisión y ver imágenes de lo que está sucediendo en ese momento en otras partes del planeta. Desde nuestra casa podemos “asistir” a universidades nacionales e internacionales, a centros de información; leer el periódico de otros países. Las distancias y los tiempos para estar informados se han reducido notablemente. Pero también es cierto que hoy más que nunca, estamos expuestos a una cantidad de información que puede apabullarnos: ¡quinientos mil millones de páginas web! con todos los temas que podamos o no imaginar; con información buena y mala, mediocre; falsa y auténtica, medio falsa y medio verdadera y mucha también insignificante.²⁰

La manera en que los medios tecnológicos de comunicación nos presentan la información es muy importante. Cuando sólo se nos presentan fragmentos de entrevistas, de textos o discursos, es posible que no podamos comprender todo el significado de esa información, es decir: quién lo dice, por qué lo dice y en que circunstancias lo está diciendo. En ese sentido corremos el riesgo de desinformarnos.

²⁰ Millán J. Antonio. *La lectura y la sociedad del conocimiento*.

Las palabras que constituyen nuestro lenguaje son articulaciones de sonidos y signos a los que les hemos dado un significado. Por ejemplo: nosotros escribimos unas letras o signos para escribir la palabra *niña* mientras que los estadounidenses utilizan otras letras: *girl*, pero ambas palabras se refieren a una mujer de corta edad. Con esto quiero decir que el lenguaje escrito como el lenguaje oral, fueron creados por la sociedad para poder comunicarnos. Pero las palabras representan también contenidos culturales, por ejemplo: si leemos la palabra *niña*, nuestro pensamiento elabora la imagen de una niña vestida tal vez como acostumbra vestirse las niñas de nuestra cultura; podemos pensar en los comportamientos que las niñas suelen tener en nuestra sociedad ; incluso, en nuestra preferencia o no por las niñas; en niñas feas o bonitas de acuerdo a nuestros patrones culturales de género y belleza, etc. Todo esto sucede muy rápido y a través de diversas habilidades de nuestro pensamiento. Es un proceso que realizamos de manera inconsciente pues cuando leemos la palabra *niña* no nos proponemos analizar si las niñas nos gustan o no, o en el papel que las niñas tienen en nuestra sociedad. Sin embargo todo ello rodea en nuestra imagen mental a la palabra *niña* porque queramos o no, las palabras tienen un significado cultural. Esto es muy importante porque quiere decir que a través del lenguaje, nosotros participamos de la interpretación que una cultura hace del mundo.

Es nuestra cultura la que nos dota de un almacén imaginario para comprendernos los unos a los otros. Pongamos otro ejemplo: si yo le escribo a un mexicano que voy a *festejar el día de muertos*, es posible que cuando lea mi mensaje se imagine las ofrendas de muertos sobre las tumbas rodeadas de flores amarillas y moradas, las velas iluminando la oscuridad de la noche, las catrinas, las calaveras de azúcar, el pan de muerto y la fiesta nocturna, entre

otras cosas. Mi amigo mexicano tendrá una imagen en el pensamiento, un cuadro con todo el contexto del *día de muertos* en México. Pero si yo me comunico con un español de Castilla y le escribo que voy a “*festejar el día de muertos*” es posible que no comprenda mi “festejo”, tal vez para un español de Castilla *día de muertos* lo lleve a imaginar un pequeño ramillete de flores, lápidas ordenadas y estandarizadas a lo largo de unos corredores, personas que circulan con cierto aire de solemnidad pero por supuesto: ¡ninguna fiesta! Así, aunque mexicanos y españoles utilicemos los mismos signos para escribir *día de muertos*, nuestro significado es diferente. El almacén imaginario de nuestra cultura nos permite elaborar significados colectivos, es decir significados con los que toda nuestra sociedad se identifica y por lo tanto nos facilita comunicarnos y comprendernos.

Por otro lado, vivimos en una sociedad donde las imágenes han logrado obtener una atención mayor a la palabra escrita: imágenes complejas y sencillas que requieren de habilidades para su interpretación e imágenes simples que no lo requieren. Éstas últimas imágenes son las que más abundan en los medios de información y ello es comprensible, es más fácil comprender este tipo de imágenes que tener que hacer un esfuerzo para pensar el significado de lo que quieren decir las imágenes o los textos más complejos.

Pensemos en las mujeres que anuncian cosméticos de belleza, ropa, autos, etc. Esas imágenes no solo nos transmiten información sobre los productos que anuncian, nos dicen además que las mujeres bellas tienen una piel impecable, libre de arrugas y manchas, son delgadas, con un cabello estupendo, se visten a la moda, su modo de estar en el mundo toca los extremos : uno donde su belleza ejerce una agresión dominadora o bien, su ser

bello parece de una naturaleza angelical; nos transmiten también que la belleza es posibilidad de riqueza y de consumo. Las imágenes nos conducen a mirar el envejecimiento como enfermedad, sin darnos cuenta niñas, jóvenes y mujeres maduras podemos adoptar una presión psicológica que nos puede conducir hacia alteraciones de comportamiento y de salud muy graves como la anorexia y la bulimia, actitudes de rechazo hacia nuestros cuerpos femeninos hasta el grado de sentir la necesidad de modificarlo quirúrgicamente, porque siempre tendremos una parte de nuestro cuerpo y de nuestras maneras de ser que no coincide con los patrones de belleza que nos venden . Las palabras y las imágenes transmiten valores, tendencias políticas, religiosas, formas de relacionarnos con los otros y con el mundo. La velocidad con la que estos tipos de imágenes se suceden en los medios no nos permiten reflexionar críticamente, se instalan en nuestro pensamiento sin permiso.

Pero pensemos un poco sobre los cambios que pueden producirse en el pensamiento si sólo nos informamos a través de imágenes simples y fragmentos de información escrita:

El gran riesgo de pasar muchas horas frente a los medios de comunicación que utilizan imágenes simples y fragmentos de textos, orales o escritos, no radica tanto en que dejemos de leer o no, sino en que no necesitan del esfuerzo de nuestro pensamiento para construir una imagen en nuestra mente, nos regalan el proceso de “digestión” para comprender su significado. Lo que va sucediendo es que perdemos habilidades para construir imágenes en nuestra mente, habilidades de abstracción y conceptualización; perdemos habilidades para seleccionar y evaluar críticamente formas de valorar el mundo. Es decir, **perdemos habilidades que nos aportan los materiales con**

los que pensamos²¹, poco a poco dejamos de practicar nuestra propia construcción de imágenes y significados y adoptamos los ya elaborados por los medios de información y comunicación. Al no obtener significados propios, nuestra memoria tendrá una carencia de contenidos significativos que nos permiten participar de ese gran almacén imaginario donde se conservan los significados más profundos de nuestra sociedad y del mundo.

Este vacío imaginario puede impedirnos algo muy importante: darle significado a lo que hacemos y a lo que pensamos dentro y fuera de nuestro contexto, con el peligro de disminuir la comprensión entre nosotros. Nuestro pensamiento comienza entonces a darle acceso a lo insignificante, a lo que no necesita significarse. Hoy, los medios tecnológicos de información y comunicación nos permiten tener acceso a una cultura del *conocimiento* pero al mismo tiempo, nos facilitan también el acceso a una cultura de lo insignificante. Una cultura insignificante produce acciones, pensamientos y relaciones insignificantes hacia nosotros mismos, hacia los otros y hacia el mundo. Ese es el gran riesgo de los medios tecnológicos de información si no sabemos utilizarlos a nuestro favor; no es tanto que nos distraigan de la lectura, es sobre todo porque tienen un atractivo poder para distraernos de pensar el mundo. Sin darnos cuenta podemos creer que nos informamos cuando en realidad estamos siendo desinformados.

Al disminuir nuestra capacidad de pensar críticamente damos paso a la cultura del mínimo esfuerzo queremos que todo lo que hacemos y pensamos se realice con la mayor velocidad, queremos eficacia. Es verdad que la eficacia es muy importante y puede y debe aplicarse a muchos procesos,

²¹ Sartori G. *Homo videns. La sociedad teledirigida.*

podemos informarnos eficazmente, es decir, sin mucho esfuerzo y en corto tiempo. Pero pensar, construir conocimiento, requiere de trabajo y tiempo. Nuestra sociedad está produciendo personas que demandan un aprendizaje rápido y sin esfuerzo. Confundimos información con conocimiento.

La sociedad del conocimiento: La lectura para el conocimiento

La riqueza que podemos encontrar en la red es inmensa ¿Cómo podemos aprovecharla? Una de las actividades a través de las cuales nuestro pensamiento entra en fructífera acción es la lectura. Por el momento diré que para obtener el significado de un texto, debemos seleccionar datos, hacer inferencias, elaborar hipótesis que nos ayudan a predecir el texto para luego confirmarlas o desecharlas²²; interpretamos los gráficos y las ilustraciones que apoyan lo que estamos leyendo; relacionamos las ideas que obtenemos con otras que ya teníamos, construimos nuevos significados y reconstruimos los anteriores; los recuerdos y los afectos interactúan²³... Todo esto sucede en nuestro pensamiento para elaborar el significado del texto y comprenderlo. En ese sentido la lectura es posibilidad para desarrollar habilidades de pensamiento que nos permiten estar bien informados y ampliar nuestro almacén imaginario.

Cuando un buen lector ha desarrollado su capacidad lectora está en posibilidades de navegar eficientemente por las redes y aplicar sus habilidades para buscar datos, seleccionarlos, interpretarlos, compararlos y

²² Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. Compiladoras: *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*.

²³ Morin E. *La lectura: Una aproximación a los siete saberes fundamentales del pensamiento complejo*. Doc.mim.

evaluarlos, es decir, tiene las condiciones para empezar a construir conocimientos.

Recordemos que la sociedad de la información tiende hacia una sociedad del conocimiento: ¿qué significa esto? Que la sociedad de la información es una sociedad que se caracteriza por tener una gran información disponible para el que quiera tener acceso a ella, pero poseer información no es lo mismo que poseer conocimiento. La sociedad del conocimiento es una sociedad en la que no sólo se está informado sino que además, se sabe qué hacer con la información: organizarla para transformarla en conocimiento y aplicarla, lo que significa organizar y reorganizar la información en nuevos conceptos, más amplios, más complejos y por lo tanto, más útiles para comprender lo que sucede en el mundo y poder participar en él.

La sociedad del conocimiento se caracteriza por una nueva figura de trabajador: el trabajador del conocimiento, personas que organizan su trabajo de manera autónoma²⁴. Sus instrumentos de trabajo son sus conocimientos a través de los cuales producen más conocimientos para un mercado que los requiere constantemente. El trabajador del conocimiento pueden realizar su trabajo desde cualquier parte del mundo, es decir, no necesitan estar en una oficina ni en ningún lugar específico. Son trabajadores que organizan su trabajo, con su propio horario a través de las redes de internet. El trabajador del conocimiento produce conocimiento útil para otros. Esta es la sociedad a

²⁴ Esta idea es tratada ampliamente por Manuel Castells en: CASTELLS Manuel et al. **Globalización, tecnología, trabajo, empleo, y empresa**. En: *la transformación del trabajo*. Edit. Los libros de la Factoría. España 1999. pp. 21-48

la que parece nos dirigimos a grandes velocidades y cuya característica principal es la producción de conocimientos.

El buen lector que sabe obtener información, ha utilizado tiempo y esfuerzo en muchas horas de lectura, ha tenido la experiencia de leer una gran diversidad de temas y ha aprendido a relacionar las ideas de un texto con las ideas de otros textos; ha desarrollado un pensamiento más complejo que le permite producir conocimientos más acordes a nuestra realidad lo que le permite tener condiciones más favorables para estar en un mundo cada vez más globalizado. Pero estar en el mundo, no es lo mismo que *vivir* en el mundo.

La globalización: La lectura para comprender el mundo

¿Qué quiere decir estar en un mundo cada vez más globalizado?

La economía

La tecnología de la información permite comunicaciones instantáneas. Esto ha permitido que los grupos comerciales y financieros se interrelacionen y se instalen en los mercados de todo el planeta . Con beneficio y perjuicio para algunas naciones, los mercados se globalizan.²⁵

²⁵ Sanpedro J. L. *El mercado y la globalización*.

La política

Al parecer no sólo se trata de globalizar los mercados, algunos países se ven obligados a obedecer ciertas políticas impuestas por los países más poderosos, incluso llegan a imponer por la fuerza su forma de gobernar y su cultura, es decir, su manera de pensar y de actuar en el mundo.

La multiculturalidad

Por un lado y como consecuencia de la globalización económica y política, las personas viajan a través de las fronteras de los países: algunas por motivos de trabajo en las diversas organizaciones internacionales, otras por conflictos políticos como las guerras, y otras, buscan mejores condiciones de vida que por diversos motivos no encuentran en sus país. Por otro lado, a través de los medios de información y comunicación nos informamos y nos relacionamos con otras culturas.

Todas estas razones hacen que hoy nos comuniquemos y convivamos con personas de diversas culturas. ¿Pero todo esto qué tiene de importante? Decíamos que nosotros podemos comprendemos gracias a ese almacén imaginario que nos ofrece la cultura del país en el que nacemos.

Volvamos al ejemplo de mis amigos. Mi amigo mexicano pudo comprender de una manera más amplia mi festejo de día de muertos, pudo saber, incluso, cómo podría sentirme; mi amigo español comprendió mi mensaje solo como información. Mi amigo mexicano y yo nacimos en el mismo país y podemos identificarnos con las costumbres, los valores, los conocimientos y los sentimientos de nuestra cultura: ambos tenemos una

identidad *mexicana* compartimos incluso un mismo *sentido común*, no necesito explicarle qué son las catrinas ni las calaveras de azúcar: lo doy por supuesto. Pero a mi amigo español tengo que explicarle lo que para los mexicanos es obvio, de lo contrario se quedaría simplemente informado y no podría comprender lo que significa para mí el día de muertos. Esto es necesario porque tiene una identidad diferente a la mía, otra cultura: la española.

Decíamos que en un mundo globalizado convivimos con personas de otros países, de otras culturas. Esto quiere decir que posiblemente ellas no comprendan algunas cosas que pensamos y hacemos por costumbre, y también es posible que nosotros no comprendamos algunas de sus maneras de pensar y actuar. Por ejemplo, lo que le sucedió a un mexicano cuando fue a una farmacia en Madrid y pidió un rastrillo. El que lo atendió lo mandó a una tienda de jardinería; cuando el mexicano le dijo que lo que quería era un rastrillo para afeitarse la barba, el farmacéutico le dijo que primero aprendiera a hablar el castellano y luego saliese a comprar cosas.

Es muy común que en una cultura las personas que hablan, piensan y actúan de otra manera sean consideradas ignorantes, poco “civilizadas”, inmorales o enfermos mentales y por ello pueden ser marginadas. Lo diferente puede producirnos miedo; creemos que un patrón de conducta o de pensamiento diferente rompe con nuestro patrón de identidad, como si dejáramos de pertenecer a nuestro grupo y eso nos da miedo²⁶. El miedo y la ignorancia sobre otras diferentes maneras de comprender el mundo, nos

²⁶ Roger Ciurana E;Regalado C. Identidad(es) Documento de la Cátedra para la Transdisciplinariedad. Universidad de Valladolid. <http://gramola.fyl.es/wfilos/transdisciplinariedad.htm>

impide dialogar y tratar de comprender al otro que está junto a nosotros. No sucede lo mismo si nos comunicamos a través de internet con una persona de otra cultura, nuestra vulnerabilidad está protegida por el anonimato que las redes permiten. Por lo tanto no corremos el riesgo de no ser comprendidos o de no comprender al otro cara a cara. Posiblemente por eso, nos resulta más fácil dar solidaridad hacia afuera que acoger solidariamente dentro de nuestra propia sociedad.

La lectura de los textos literarios nos aproxima a otras voces, nos permite ir comprendiendo significados de otras culturas, otras costumbres, otras creencias; nos permite perder el miedo de que nuestra identidad sea vulnerada, nos posibilita ampliar nuestra identidad porque podemos incorporar significados de otras culturas a nuestro propio almacén imaginario. Así permitimos a nuestro pensamiento tener elementos que nos permitan comprender a otros. Con la lectura de cuentos y novelas producidos en otras culturas nos identificamos con los personajes; nos ponemos en su situación y podemos comprender su humanidad, es decir, con aquello que los lectores y los autores, a través de sus personajes, tenemos en común: nuestra pertenencia a la especie humana. Poco a poco, el texto literario nos permite comparar las diferencias y las semejanzas de unos y otros personajes con las diferencias y semejanzas de nuestra cultura. La lectura literaria nos aporta información para comprender la condición humana.

¿Pero qué es eso de la condición humana? Los humanos no sólo somos seres de razón, somos al mismo tiempo seres de sinrazón. Las pasiones humanas son irracionales, ello no quiere decir que sean buenas o malas, sencillamente son parte de nuestra naturaleza. Razón y sinrazón conviven en

nuestro interior; lo mismo provocamos conflictos que negociaciones, somos destructivos y creativos, racionales y pasionales, explicables e inexplicables. Nuestra singularidad nos distingue incluso de los miembros de nuestra propia familia. Los seres humanos que habitamos el planeta somos diferentes al mismo tiempo que todos somos humanos. Convivir con los otros de nuestra cultura y con los otros de otras culturas nos exige comprendernos en nuestra diferencia y en nuestra semejanza, en nuestra unidad plural. La literatura nos aporta posibilidades para ampliar nuestra comprensión hacia la unidad de la diversidad humana, por eso decía al principio de este capítulo que la lectura no sólo nos aporta posibilidades para adquirir información, nos aporta sobre todo posibilidades para vivir y convivir.

Nuestro ritmo de vida: La lectura como alternativa de ocio creativo

No quiero dejar pasar un último punto. La tecnificación del mundo y la velocidad con la que vivimos, nos ha separado de los procesos con los que elaborábamos las cosas. Habilidades y conocimientos para transformar los materiales de la naturaleza en objetos de uso, de consumo y recreación: comidas, bebidas, muebles, ropa, objetos de uso, objetos decorativos, el arte, juegos y juguetes, etc., todas estas cosas aparecen mágicamente ante nuestros ojos, listos para su consumo y para su uso. Poco a poco nos separamos de prácticas y saberes que nos permitían cierta autonomía, desarrollar nuestra creatividad y disfrutar del tiempo libre. No quiero decir que regresemos en la historia, ni mucho menos que la tecnología es un mal social, solo quiero decir que la tecnificación tiene su paradoja: por un lado, nos permite ahorrar tiempo y por otro, nos permite realizar muchas actividades, de tal modo que nuestro ritmo de vida se ha acelerado y nos queda la sensación de que no tenemos tiempo para nada. Hemos perdido no sólo una clase de conocimiento, hemos

perdido posibilidades de tiempo libre , de gozo y de ocio creativo, en fin, de bienestar.

En ese sentido la lectura también nos puede posibilitar la recuperación y la recreación de conocimientos olvidados, de recuperar y aprender nuevas maneras de disfrutar nuestro ocio creativamente. Existen en los mercados y en las bibliotecas una variedad de libros para todas las edades que nos muestran múltiples alternativas para nuestro ocio: cómo cuidar a nuestras mascotas, como hacer un papalote, libros de cantos y juegos, poesía, teatro, libros para disfrutar de sus imágenes sugerentes y artísticas; libros para tejer, bordar, hacer ropa; libros para hacer dulces, comidas y ricas bebidas; libros sobre salud, medicina alternativa, nutrición; libros de experimentos que nos hacen disfrutar con los avances científicos, libros para recrear la prehistoria y la historia; libros para dibujar y aprender a dibujar; libros para recrearnos solos o en compañía de los amigos y de la familia, libros para reír o para descargar algo de adrenalina mientras resolvemos sus misterios, en fin libros de todo y para todos.

No estoy proponiendo que los niños deban leer todo el tiempo y dejen de mirar la televisión, disfrutar de los juegos electrónicos y el internet. Todo ello es parte de nuestro mundo. Saber participar de los avances que la técnica de la información y la comunicación nos brindan, es pensar crítica y selectivamente sobre sus aportaciones. Lo que propongo es que incorporemos los libros y su lectura como una alternativa creativa para nuestro tiempo de ocio y como una alternativa de convivencia con los amigos y la familia.

Creo que ahora podemos ir concluyendo el capítulo con los objetivos de lectura que nos proponemos. Objetivos que serán tratados ampliamente en los siguientes capítulos.

Nuestra misión es descubrir el libro como una alternativa gozosa para vivir y convivir.

Objetivos:

Para ello distinguiremos cuatro objetivos:

1. Descubrir y promover el gusto por la lectura
2. Desarrollar estrategias y habilidades para obtener, ampliar y organizar la información relevante de un texto.
3. Descubrir la lectura como una alternativa de ocio: como acercamiento a procesos creativos y recreativos y como posibilidad de convivencia.
4. Descubrir la lectura como posibilidad para la comprensión de la condición humana: Relación del significado de la lectura con el contexto global/local.

3.2 El taller de lectura

En este capítulo hablaremos sobre el proceso lector, el sentido del taller de lectura y sus diferencias con respecto a otras maneras de desarrollar el proceso lector. Distinguiremos los términos: animación a la lectura, promoción a la lectura, clase de lectura y taller de lectura. Así mismo

expondremos lo que significa el taller de lectura como una actividad desescolarizada.

Hemos observado que los niños que no tuvieron la oportunidad de disfrutar primero con los libros y descubrir después su valor y utilidad, se introducen al aprendizaje de la lectura con un esfuerzo poco gratificante para ellos; Son niños que por múltiples condiciones de vida: familiares, económicas, sociales y/o culturales, no pudieron tener la oportunidad de descubrir el misterio de una historia, la emoción que despiertan las aventuras y la ensoñación que provocan los cuentos fantásticos . Cuando estos niños se introducen al aprendizaje de la lectura lo hacen sin saber para qué y por qué realizan el esfuerzo de leer un libro, llegan al taller de lectura con la creencia de que saber leer es poder descifrar las letras de un texto.

Descifrar palabras en silencio o de manera oral puede no tener ningún sentido si no se busca y se obtiene el significado del texto que se está leyendo. Pero ¿cómo obtenemos el significado de un texto? Vamos a detenernos en aquellas habilidades del pensamiento que nos permiten este proceso:

Cuando leemos nuestro pensamiento cosecha datos, los compara, los selecciona y los interrelaciona. El pensamiento elabora inferencias e hipótesis, que permiten ir prediciendo el texto. Cuando el lector no encuentra un sentido lógico entre los datos que ha obtenido y la información del párrafo siguiente, se obliga a releer para obtener una estructura lógica de la información, lo que le puede exigir desechar la hipótesis que había elaborado sobre el texto o bien, su confirmación. Es posible que un gran número de errores de comprensión lectora se encuentren en los procesos de obtención de

datos y en la modificación de las hipótesis sobre el texto . Pero el proceso lector no es solamente poder obtener la información de un texto, mientras leemos pueden proyectarse nuestros deseos, nuestros temores, nuestros recuerdos, etc. Estas proyecciones pueden fortalecer el significado del texto, pero también pueden multiplicar los riesgos de equivocarnos. El desarrollo de la inteligencia es inseparable del desarrollo afectivo, de la curiosidad, de la pasión.

Las personas que han logrado desarrollar habilidades superiores de lectura , logran elaborar significados más complejos que otros lectores, ello se debe a su capacidad para relacionar la información que obtienen del texto con su experiencia de vida, sus conocimientos, sus afectos, otras informaciones adquiridas con los amigos, el internet, las clases, el periódico, el cine, etc., lo que les permite organizar la información y transformarla en un conocimiento de comprensión más amplia que la de otros lectores. La lectura es un proceso que va desarrollándose y volviéndose más complejo en la medida que crecemos y crecemos leyendo.

Ahora vamos a distinguir los términos de animación a la lectura, promoción a la lectura y clase de lectura (área de la asignatura de Español) con referencia a las actividades y los objetivos del taller de lectura que estamos proponiendo.

Animación a la lectura es el primer término que se da a conocer para distinguir la lectura como asignatura escolar de la lectura para gozar. Es decir, para distinguir la lectura como habilidad que se aprende y se desarrolla en la clase de español y que permite el estudio de ciertos contenidos del currículo

escolar, de la lectura como gozo cuya finalidad no tiene un carácter didáctico: se lee para disfrutar.

Animar, según el diccionario de María Moliner, significa *infundir ánima o vida en un ser*. Animación a la lectura es un conjunto de estrategias y actividades cuyo carácter festivo anima a los niños a leer; las actividades se organizan alrededor de la temática de un cuento o de un libro que se ha leído y pueden consistir en dibujar un personaje, en una actividad manual, un juego sobre el contenido del libro, etc. Son actividades que se realizan generalmente fuera del ámbito escolar: bibliotecas, parques, ferias del libro, etc.

En mi opinión, la animación es una actividad valiosa porque puede cumplir un objetivo importante: descubrir el libro rodeándolo de una atmósfera festiva. Existen actividades recreativas para todas las edades, desde bebés hasta personas mayores. Nosotros hemos utilizado estas actividades a favor de aquellos niños que han asociado sólidamente la lectura con el estudio. Es decir, con aquellos niños que no tuvieron oportunidad de gozar con la lectura antes de aprender a leer. Sin embargo, el término de animación, podría quedarse corto con respecto a los objetivos lectores.

Actualmente el término que se usa para este tipo de actividades es “promoción a la lectura”. Promover significa, según el diccionario de María Moliner, : *activar una acción que se encuentra paralizada o amortiguada*. El término le otorga mayor definición y atención a las habilidades lectoras, ello podría evitar la confusión para priorizar ciertas actividades lúdicas con respecto a las actividades que desarrollan las habilidades lectoras. Ambos términos: animación y promoción, nos han llegado desde los centros de

investigación y difusión de la lectura en España y poco a poco se han ido incorporando a los países latinoamericanos.

Nosotros pondremos mucha atención en el proceso lector y en las habilidades de pensamiento que lo favorecen pero daremos a todas las actividades un carácter lúdico, sobre todo al inicio del proyecto. Para ello nos apoyaremos en varios tipos de textos: cuentos, libros para mirar, para jugar, para hacer cosas, para cantar, para hacer experimentos, etc., es decir, haremos una *promoción animada*. Promoveremos la lectura al tiempo que le damos vida a los libros guardados y a los lectores que no han descubierto como vivir y gozar con los libros. Dar ánimo como dar vida, coincide también con la intención de convertir el aula en una experiencia vital para el niño, es decir llena de significados, de misterios, de aventuras, de descubrimientos, de risas, un poco de espanto -según la edad-, por este motivo llamo al responsable de las sesiones de lectura: animador. Sin embargo, es importante que el animador considere la manera en que puede nombrarse así mismo y al taller de lectura de acuerdo al contexto escolar donde se desarrollará el taller. Puede ser una propuesta del animador o una propuesta negociada entre animador y grupo permitiendo así un nombre que tenga significado para los niños, lo importante es que tengamos claro las funciones del animador y los objetivos que nos proponemos desarrollar.

Ahora distinguiremos las finalidades que la clase de español tiene para la lectura y las finalidades de nuestro trabajo:

La enseñanza de la lectura y su desarrollo es importante, el niño debe aprender a descifrar y comprender el lenguaje escrito según las diversas estrategias y métodos de enseñanza: distinguir y nombrar letras, palabras,

etc.; utilizar la lectura en voz alta para atender a la pronunciación correcta de las palabras, el uso de los signos de puntuación y la ortografía; realizar ejercicios de comprensión lectora, resúmenes orales y escritos, entre muchas otras cosas.

Nosotros animamos el esfuerzo del lector para gozar con la riqueza de los significados que puede obtener de la lectura de diversos libros; promovemos el desarrollo de la habilidad lectora a partir del nivel lector con el que los niños ingresan al taller con la finalidad de disfrutar la lectura, pero no enseñamos la lectura. Hemos descubierto que el misterio de un cuento o el interés por interactuar con ciertos libros en particular pueden animar al lector para hacer un esfuerzo por comprender el libro. Es un esfuerzo casi inconsciente frente a su deseo de conocer una historia o el contenido de un texto que le parece muy interesante. El taller de lectura no es una asignatura pero apoya todas las asignaturas en la medida que el niño desarrolla la habilidad lectora.

El taller experimenta la lectura sobre textos y momentos que nos permitan imaginar, crear y disfrutar nuestro tiempo de ocio. La lectura de estudio en la escuela se aplica, la mayoría de las veces, a los textos de los que debemos obtener información referida a los contenidos de aprendizaje escolar.

Por otro lado, en la clase de español cada actividad es evaluada y calificada con una nota que representa el nivel de comprensión de la asignatura. Esto es así porque así lo exige el sistema de acreditación de nuestro sistema educativo, por lo tanto, los niños estudian la práctica lectora

para obtener una buena calificación , pero la lectura en la escuela no sólo es una actividad que hay que estudiar en la clase de español sino que representa, al mismo tiempo, el instrumento para estudiar otras asignaturas. Existen instituciones educativas que son muy rigurosas en sus formas y procedimientos de acreditación, es decir en su forma de calificar el buen o mal desempeño del alumno en la escuela, otras que lo son menos, pero en la mayoría de ellas, la evaluación de la lectura como habilidad y como instrumento de estudio, representa para el alumno la mayor presión del trabajo escolar y el instrumento para obtener buenas notas en todas las asignaturas. Estas experiencias pueden influir en el concepto que tienen los niños sobre la lectura: leer es sinónimo de estudiar y es también aquella actividad que lo califica como buen o mal estudiante.

La asociación de la lectura con el estudio y con los adjetivos de buen o mal estudiante puede provocar angustias y temores en el niño cuando se enfrenta a la lectura de un libro. Ser buen o mal lector, produce la idea de ser buen o mal estudiante, y ser buen o mal estudiante suele traducirse en la práctica escolar a ser un “niño bueno” o “un niño malo”. La presión de la acreditación tal como está planteada puede generar angustia en el aprendizaje de los niños porque tiene el poder de determinar no solo su aceptación en el grupo escolar, influye además en su aceptación familiar, social y sobre todo interfiere con el concepto y aceptación de sí mismo:

Imaginémonos un domingo por la tarde; estamos en la habitación más tranquila de nuestra casa y miramos a través de la ventana ; sentimos un poco de frío, la opacidad de la luz atraviesa el manto neblinoso de la tarde y nos invita a quedarnos en casa sentados en un cómodo sillón, bajo la tibieza de una manta. Decidimos entonces, abrir el libro que nos han recomendado

nuestros más queridos amigos; sus primeras páginas nos introducen a una historia que empieza a interesarnos; el tiempo transcurre, cada página nos involucra más en la historia y no podemos dejarlo, posiblemente solo interrumpamos para ceder al aroma y al sabor de un buen café . Gracias a la riqueza con la que el autor nos describe el lugar donde acontece la historia, se nos olvida que estamos en nuestra casa, nos hemos trasladado a un lugar y a una época que recreamos en nuestra imaginación , posiblemente ya estamos vestidos a la usanza de aquel tiempo y hemos establecido una complicidad con alguno de los personajes... De repente suena el teléfono: el director de la empresa donde trabajamos quiere que dentro de tres días presentemos un resumen del libro que estamos leyendo y proponamos, junto con otros compañeros, la aplicación de la historia a una situación de la empresa.

Quisiera fallar, pero es posible que nuestra actitud hacia el libro cambie, es posible que nuestra lectura nos implique una idea de estudiar el texto para responder a las exigencias del resumen y no solo eso, posiblemente estábamos viviendo la historia identificándonos con el protagonista y construyendo un significado a partir de nuestra experiencia de vida , ahora nos han desprovisto de ese significado y tendremos que hacer la lectura pensando en encontrar algunas semejanzas de la historia con algunas situaciones de la empresa. Aquella lectura que disfrutábamos con la libre imaginación, se ve forzada a representar algo que tal vez nosotros no habíamos imaginado. Nuestra apasionada novela se ha convertido de la noche a la mañana en otra actividad para el trabajo. Aquella novela que nos prometía momentos de apasionado descanso perdió su objetivo inicial. Si a esto agregamos que nuestro ascenso laboral puede depender de nuestra

buena o mala propuesta para asociar la información de la historia con una actividad o situación de la empresa, la presión hacia la lectura del libro puede hacer emerger la angustia de ser o no ser promovidos en la empresa.

Creo que este ejemplo puede permitirnos comprender la importancia de distinguir entre la finalidad de una lectura de estudio que en las escuelas tiende a ser calificada y la finalidad de una lectura para gozar. Objetivos que puede provocarnos tal vez, diferentes actitudes y disposiciones para leer un mismo libro con distintas finalidades.

Sin embargo, aunque las finalidades de la lectura como estudio y la lectura para gozar sean diferentes, los resultados de nuestra actividad tienen un efecto muy significativo en la enseñanza de la lectura y en el acceso al aprendizaje de los contenidos de otras asignaturas. Al mismo tiempo, la clase de español refuerza la habilidad lectora que permite al niño seguir disfrutando de la lectura en el taller. Con esto quiero decir que algunas diferencias con la clase de español y con la lectura de estudio no son contradictorias sino complementarias, de ahí la importancia y el valor de ambas actividades, pero dado el concepto académico del aprendizaje lector que prevalece en la mayoría de las instituciones educativas, requieren de diferentes estrategias para su desarrollo.

Por todas estas semejanzas y diferencias que tenemos con la animación, la promoción y la clase de lectura, he llamado a la actividad que realizamos en el salón de clases: “Taller de lectura” porque dentro de nuestras estrategias consideramos además, la posibilidad de trabajar con

distintos ritmos lectores, con distintos libros de interés, diversas actividades lectoras y con niños singulares en un ambiente colectivo.

3.3 Desescolarizando el taller de lectura

Para descubrir el libro y gozar con la lectura hemos desarrollado estrategias que nos permitan *desescolarizar* la imagen del libro con la que la mayoría de los niños llegan a los talleres, nuestra labor es construir oportunidades para que la lectura sea comprendida no solamente como actividad de estudio y que no represente una actividad para calificar con una buena o mala nota

Desescolarizar el ambiente del taller es muy importante. El contexto del taller es un laboratorio donde se permite al niño experimentar su relación más cómoda con el libro, buscar y sentir las distintas experiencias que la diversidad temática de los libros pueden proporcionarle; encontrarse con la posibilidad de compartir una lectura con los amigos y descubrir también otras formas de relacionarse con los demás a partir de las diferentes actividades que puede realizar con los libros, por eso en el taller seremos mucho más flexibles que en una clase formal y procuraremos avanzar de acuerdo a los ritmos lectores y a los intereses temáticos del grupo .

Las actividades del taller implican actitudes diferentes a las que se requieren en el salón de clases. La actitud para estudiar requiere de un ambiente de estudio, la actitud para disfrutar la lectura puede tener un

ambiente más relajado, lo cual no quiere decir desorden, significa una organización que permite ciertas actitudes que generalmente no se permiten en el salón de clase. En ese sentido, el animador y el grupo elaboran un pacto donde se negocian las actitudes para trabajar en el taller. En el trabajo que he realizado en las escuelas nos han sido suficientes cuatro negociaciones fundamentales:

1. Cuando el animador convoca la atención del grupo habrá que atenderlo.
2. Cuando una persona del taller pide la palabra todos callamos para poder escucharla.
3. Todos tenemos derechos y obligaciones en el taller y cada uno, incluyendo el animador, deberá cumplir con los acuerdos que le toca realizar.
4. Respetar los diferentes momentos que requiere la dinámica del taller: momentos de lectura, momentos de juego y momentos de reflexión. Lo que significa pactar momentos de silencio, momentos en los que conversamos en pequeños grupos sin alzar la voz y momentos de participación grupal.

Estructura cerrada / estructura abierta²⁷

Tendremos que diferenciar un ambiente cerrado de uno que no lo es. Los ambientes cerrados tiene un programa a seguir que contemplan varias secuencia de actividades programadas que deben cumplirse en un orden y en un tiempo determinados. Cuando surge una situación que modifica esta

²⁷ En este documento cada vez que aparece el signo / nos estamos refiriendo a l establecimiento de una relación dialógica entre los términos implicados.

dinámica suele desecharse porque puede romper con la dinámica programada, ello puede hacer surgir la idea de que todo lo que sucede en el aula es predecible. Es común que en este tipo de ambientes cerrados, las actividades de los alumnos se realicen sobre textos escolares cuya evaluación requiere de una determinada respuesta y donde no hay lugar para el error, éste se desecha como respuesta equivocada. Lo que importa en la evaluación es si el niño obtuvo o no la información expresada en el libro o la que ha escuchado del maestro. Esta forma de enseñanza se ve obligada a un ritmo de trabajo grupal homogéneo, lo que puede hacer surgir la idea de que los alumnos son también homogéneos impidiendo la incorporación de actitudes y ritmos individuales.

La idea de grupos homogéneos, el número de alumnos y la dinámica de la organización programación dificulta que los alumnos se muestren, y aunque existen situaciones en donde se permite al alumno la participación, esta tiene como objetivo un **modo** de comprensión de cierto contenido de aprendizaje. La imaginación, la creatividad y el acierto de una respuesta distinta a la que se espera en los textos o en las preguntas en clase, no tienen oportunidades suficientes de surgir y de ser reflexionadas en los ambientes muy estructurados. Poco a poco los alumnos aprenden que lo que se dice en clase y lo que dice el libro es la única respuesta acertada. Esta dinámica cerrada no facilita el desarrollo de varias actitudes necesarias para la construcción del tipo de conocimientos que se requieren actualmente²⁸: Saber dialogar con las distintas opiniones, distintas disciplinas y relacionar los diversos conocimientos y opiniones para comprender de manera más

²⁸ La complejidad de los fenómenos humanos requiere de una comprensión transdisciplinar. Lo que implica actitudes de diálogo interdisciplinar y la aceptación de propuestas diversas para la comprensión de un mismo fenómeno.

amplia fenómenos naturales y humanos. Este tipo de conocimientos se facilita si logramos incluir opiniones opuestas y complementarias a nuestro punto de vista.

Las certezas en nuestros puntos de vista y la imposibilidad de incorporar una posición o información contradictoria a lo que creemos, pueden impedirnos nuestros propios avances. Veamos hasta donde puede llevarnos esta situación:

En 1915, Einstein enuncia la teoría de la relatividad general, explica de un modo luminoso las relaciones entre el tiempo, el espacio, la materia y la fuerza de gravedad. La pertinencia de su teoría es tal que puede aplicarse al estudio del universo en su conjunto. Entonces se produce una sorpresa: la aplicación de su teoría al universo le revela que la materia que compone el cosmos se mueve... o las galaxias se alejan o se aproximan unas de otras. Para Einstein esta situación resultaba desastrosa, inaceptable. La realidad debería ser clara y precisa como las matemáticas que tanto le apasionaban; el universo debería ser por lo tanto estático. En 1915 decide modificar sus ecuaciones de manera que el movimiento entre las galaxias fuese neutralizado. Diez años más tarde, Hubble observa el movimiento de las galaxias y descubre que se alejan unas de otras. Einstein se da cuenta de su error. Su gusto por lo inmóvil, lo privó, en 1915 de una sorprendente predicción: el cosmos no es estático, se mueve.

El diálogo con otros puntos de vista pueden ayudarnos a comprender la relatividad de algunas de nuestras certezas que posiblemente nos impiden avanzar en nuestros conocimientos. Tenemos la creencia de que frente a una verdad existe una mentira, modificar nuestra actitud para poder comprender

que frente a una verdad puede haber otras verdades se hace necesario para poder avanzar en el conocimiento.

Las estructuras abiertas o semiabiertas tienen objetivos muy claros, contenidos y actividades previstas pero contemplan la posibilidad de que en el grupo surjan preguntas o situaciones que pueden modificar las actividades previstas. Son maestros que transforman una situación grupal en una situación de aprendizaje para el desarrollo de sus objetivos. Maestros que retan al grupo con una pregunta o una actividad significativa obligando al grupo a reflexionar para provocar respuestas con las que se construye el aprendizaje. Respuestas no programadas y por lo tanto impredecibles, estos maestros hacen de la participación individual y grupal la experiencia central para la comprensión del aprendizaje que persiguen. Por eso, más que verter información en los alumnos, la persona que trabaja en ambientes abiertos trabaja provocando situaciones en donde los niños puedan aportar toda la información que saben acerca de un tema y a partir de ella enlazar la nueva información. Entre más respuestas distintas e individuales se expresen, más riqueza de material se aporta al aprendizaje. En las estructuras abiertas la evaluación no es una actividad programada con respuestas exactas, son actividades donde pueden observarse cómo han sido los procesos de incorporación del nuevo aprendizaje al pensamiento del niño. La evaluación tiene un seguimiento permanente donde las actividades y las respuestas de los alumnos permiten observar cómo van incorporando la nueva información a su información anterior. Esto permite al maestro observar, en el proceso mismo del aprendizaje, los errores de comprensión de los alumnos y buscar diversas alternativas para construir el aprendizaje de acuerdo a sus objetivos. En ese sentido el error de los alumnos se incorpora como elemento

valioso para el aprendizaje porque es el principal indicador de cómo se comprende la nueva información y que es lo que impide su comprensión.

Los ambientes abiertos incluyen la incertidumbre y el error como situación de aprendizaje. La elección de una estructura abierta o cerrada está en función de nuestra concepción de aprendizaje, de nuestra concepción de lo que es un alumno y lo que se espera de él para el presente y su futuro.

El taller de lectura trabaja con las opiniones y las experiencias que los niños tienen sobre los libros. La construcción del significado de un cuento es una experiencia individual y el ambiente del taller necesita abrirse a las posibles respuestas y actividades que los libros provocan en los niños. El taller es un espacio donde se practica la convivencia con los libros y los niños y en ese sentido esperamos y necesitamos que se produzcan las sorpresas. Es por ello que necesitamos de una estructura abierta, no programada, pero sí muy organizada en función de los objetivos que nos proponemos.

Al ser un ambiente abierto las características individuales de los niños tienen mayor posibilidad de expresarse, el animador del taller está consciente de que trabajara con la incertidumbre y el error a favor del grupo y de los objetivos.

Para cada sesión, el animador elabora tres tipos de actividades para el desarrollo de los objetivos, estas actividades pueden modificarse de acuerdo a lo que el grupo va experimentando. En este tipo de ambientes abiertos pueden emerger preguntas a partir del contenido de un libro o a partir de una

situación individual o grupal, el animador puede aprovechar estas situaciones y transformarlas en experiencias significativas que muestren a los niños cómo pueden dialogar con los libros o cómo pueden convivir de manera más amable entre ellos; posiblemente, estas situaciones emergentes puedan resultar más significativas que aquellas que había elaborado para la sesión. Lo mismo puede ocurrir con los errores, tanto de los niños como del animador. Trabajamos con un grupo que experimenta con los libros, por lo tanto, los errores de comprensión con respecto a los contenidos del libro y los errores de comprensión entre los miembros del grupo y el animador, pueden suceder. La reflexión sobre ambos tipos de error nos muestra, por un lado, que el error es posible y por otro, que el error que se reconoce y se reflexiona nos puede permitir un aprendizaje nuevo.

Calificación / evaluación y seguimiento

La calificación es un referente cuantitativo que relaciona el avance individual con el avance del grupo en general. Ello supone la idea de grupos homogéneos en donde todos los individuos avanzan al mismo ritmo. En el taller no calificamos pero tenemos estrategias de observación y juego para el seguimiento y la evaluación de nuestros objetivos, estas estrategias valoran el avance del niño con respecto a su propio ritmo lector dentro del trabajo grupal. Al liberar el taller y al lector de la presión para obtener una calificación, los niños están relajados y se disponen a la lectura íntima y en silencio; si alguna vez se pide la lectura en voz alta, no será para corregir, será como una estrategia de juego lector.

Lectura en voz alta / lectura en silencio

La lectura en silencio libera al niño lector no solo de la presión que puede ejercer la posibilidad de equivocarse al leer. Leer en voz alta puede distraer al lector del esfuerzo que está realizando para obtener el significado del texto, es decir, del proceso de comprensión. Recordemos las habilidades de pensamiento que están involucradas en el proceso lector: obtención y selección de datos, elaboración de inferencias e hipótesis que nos permiten organizar la información de un texto y poderlo comprender, también hablamos sobre la posible proyección de nuestras emociones mientras estamos obteniendo el significado de un texto. Elaborar el significado de la lengua escrita es un proceso de construcción semejante a la actividad de escuchar. Leer el texto en voz alta, oralizarlo, implica un proceso de producción semejante al de hablar. Son dos procesos distintos que implican habilidades diferentes.

La lectura en voz alta diversifica la atención del lector hacia dos procesos simultáneos: por un lado la comprensión del texto y por otro, la correcta producción oral del texto. En ese sentido leer en silencio puede favorecer el desarrollo de aquellas habilidades que caracterizan a un buen lector.

En nuestro proyecto, los niños leen para ellos mismos, cada uno de acuerdo a su ritmo lector, no necesitan preocuparse de la velocidad lectora del grupo y por lo tanto, tampoco necesitan demostrarle a nadie hasta qué página del libro han llegado, lo importante es conversar sobre el significado que cada uno de ellos ha obtenido de su buena o mala lectura. Hemos observado que ello desarrolla el interés por leer y comprender mejor lo que

se lee, y en la medida que el niño lee más, desarrolla más habilidades lectoras y entre más habilidad lectora desarrolla realiza menor esfuerzo por leer y comprender lo que lee. En este sentido, el niño va disfrutando más de la lectura y concentra su atención en el proceso de comprensión del texto, en su significado; poco a poco, los niños se desprenden de la atención para descifrar palabras en voz alta.

Alumno / niño

El taller acoge niños y niñas, no alumnos ni alumnas. Acoge personas que tienen diferentes maneras de aprender y de mostrar su aprendizaje; que tienen diferentes maneras de sentir y de expresar lo que sienten, que pertenecen a una sociedad multicultural que los identifica, pero al mismo tiempo son individuos singulares que pueden diferir en sus maneras de ver el mundo, en sus creencias, en sus modos para relacionarse; diferentes maneras de concebir lo adecuado o lo inadecuado frente a una situación, diferentes “sentidos comunes”. Nuestra sociedad es una sociedad donde conviven diversas culturas y una pluralidad de individuos, ello deberá tomarse en cuenta porque abre la posibilidad a obtener diferentes interpretaciones del contenido de un texto.

El animador debe distinguir los errores de comprensión de la estructura de un texto, de las diferencias de interpretación de significados del texto. Los niños pueden tener diferentes opiniones sobre el texto: qué les ha gustado más y qué les ha gustado menos, con qué cosas están de acuerdo y con cuáles no lo están, qué recuerdos les trajo a la memoria, con qué personaje se identificaron más y por qué, si conocen a alguien que le halla sucedido algo semejante a lo que sucedió en la historia, etc., pero los niños

pueden coincidir en los elementos que le dan estructura al libro: el nombre del libro o de los capítulos, la secuencia de la historia, los personajes que aparecen en ella, la síntesis, etc.

Los niños son personas que juegan, unos más que otros; que se preocupan, que tienen temores que posiblemente aun no han aprendido a nombrar; hay niños que necesitan moverse, otros que prefieren estar muy quietos; niños más ansiosos y que pueden escuchar mejor si están haciendo algo con las manos; niñas o niños que tienen actitudes más tímidas, mientras otros tienen actitudes más abiertas; niños que les gusta recibir afecto y otros que no tanto. También hay niños con diferentes condiciones familiares, económicas, emocionales y culturales, es decir estamos frente a diversas historias de vida que pueden hacer del ambiente del taller y la lectura una experiencia vital.

Hemos observado que acoger y aceptar a los niños con sus características personales puede convertir el taller en un espacio seguro para que el niño pueda mostrar sus sentimientos más íntimos. Un ambiente seguro puede favorecer la oportunidad para la reflexión y el crecimiento grupal, cuando se comparten miedos, alegrías, angustias logros y malestares . En ese sentido, el taller aporta oportunidades para descubrir la lectura como posibilidad de un diálogo que puede identificar al niño con los demás miembros del grupo y puede facilitar la comprensión de sus diferencias personales.

El taller acoge niños singulares pero al mismo tiempo todos tiene los mismos derechos y las mismas responsabilidades. Individualidad y

colectividad conviven en el ambiente grupal, cada niño aporta al grupo su manera de jugar, su manera de interpretar, su manera de sentir y al mismo tiempo, el niño recibe del grupo la oportunidad para interactuar y seguir avanzando animadamente en su relación con los libros.

Animador / profesor

El animador es la figura clave para el desarrollo de los objetivos en el taller de lectura, su experiencia con grupos en ambientes abiertos o semiestructurados le ha permitido desarrollar la habilidad para ser un estratega afectuoso y ejercer de la misma manera su autoridad en el taller. Es facilitador creativo de la experiencia con los libros, mediador de posibles conflictos, es también el enlace afectivo entre el niño y el libro. El animador tiene su mente y su corazón abierto al grupo, intuye cuándo debe tener una actitud tranquila y cuándo debe promover un ambiente festivo de acuerdo a los diferentes momentos que requiere el desarrollo del taller.

El animador se va construyendo con la experiencia del grupo, para ello elabora un diario en donde va anotando críticamente aquellas actividades que fueron exitosas y las que no lo fueron y por qué. Esta actividad le permite una evaluación permanente de sus actividades y le proporciona nuevas estrategias para su trabajo. Hemos observado que los niños de hoy cambian más rápido sus intereses y sus expectativas. El contacto que tienen con los medios de comunicación y los medios tecnológicos de información, les permiten estar al tanto de las novedades, ello también influye en sus intereses y aspiraciones: programas, anuncios, juegos computarizados, van modificando las actitudes de los niños con los que vamos trabajando. El animador debe conocer el contexto de los niños,

ello podría ayudarle a comprender ciertas situaciones en el grupo, orientarle en la selección de libros, juegos y estrategias, y algo que es muy importante, interpretar el lenguaje de los niños, sus gestos y vocabulario, este conocimiento puede ser aprovechado para crear mayor empatía entre el animador y los niños, fortalecer sus relaciones y hacer más productivo el taller.

Otra de las funciones del animador es la selección de los libros, las estrategias y los juegos adecuados a sus finalidades. En ese sentido, la capacidad creativa del animador es muy importante, debe seleccionar los textos de acuerdo al contexto grupal, los ritmos lectores e intereses temáticos, estructurar aquellas actividades que le permitan el mayor y mejor desarrollo de sus objetivos; elegir juegos y estrategias que posibiliten el desarrollo de alguna o algunas habilidades de pensamiento implicadas en el proceso de lectura.

Es común que los niños acostumbrados a convivir en un grupo o escuela donde se utilizan los “motes” o sobrenombres entre los niños los utilicen en el taller. Algunos de estos sobrenombres deterioran la imagen de los niños a los que se les aplica: burro, el chueco, la babas, el cojo, etc. en ellos se caricaturiza alguna dificultad académica, deportiva, algún defecto físico o alguna disminución en alguna de sus facultades. Cuando el animador vea la primera manifestación de esta situación deberá poner un alto muy claro: Hay muy pocas prohibiciones en el taller, esta es una de ellas y el animador tendrá que reflexionarla a nivel grupal. El ambiente del taller es un ambiente seguro en la medida que el niño se siente respetado. De esto podemos derivar que uno de los rasgos del perfil del animador es un

profundo respeto hacia los niños, he observado que ese respeto activo, que se muestra constantemente en la relación del animador con el grupo y con cada uno de los niños, genera también el respeto del grupo hacia el animador y poco a poco se va distribuyendo entre los miembros del grupo. El respeto no es un valor que se enseña por medio de discursos, es un valor que se aprende en el contexto donde se aplica.

El animador debe dejar claro que no es un profesor, que la lectura de los cuentos no es una “clase” y que por lo tanto, no le interesa saber quiénes son los buenos o malos estudiantes. Le interesa saber cómo puede cada uno disfrutar de su lectura, divertirse con ella. Por eso es que en la **sesión** de cuentos, no habrá calificaciones ni exámenes, estamos en el taller para jugar con los libros. Uso el término jugar, porque ello me permite desescolarizar la atmósfera del aula, al animador y el libro, y efectivamente habrá juegos que salgan de los libros.

Otra de las actividades del animador es comunicar a la escuela en general qué es el taller de lectura, cuáles son sus funciones, cómo apoya las actividades de la escuela y cómo apoya la escuela sus actividades. Dejar claro la ayuda mutua y no competitiva del taller es muy importante y puede evitar conflictos. Es común que en algunas escuelas se genere un celo por la dinámica del taller; cuando el animador logra establecer una relación respetuosa y cariñosa, los niños esperan las sesiones del taller con mucho entusiasmo y comienzan a leer en todas partes, en el recreo, en sus casas, etc. La satisfacción de los niños y de los padres de estos, pueden provocar algunos conflictos entre los maestros de la escuela y el animador. Habrá que ser muy prudentes respecto a estas situaciones y dejar clara que el éxito del taller tiene

que ver también con las actitudes y comentarios animosos hacia los libros del taller que los niños llevan al salón de clases. En ese sentido, podremos exponer cómo pueden ayudar los maestros a que el taller sea beneficioso para toda la escuela y compartir el éxito del taller con todos los que participan para su buen funcionamiento.

Los libros del taller / libros escolares

¿Qué y quién es el libro? El libro es objeto, sujeto, acción y posibilidad de transformación de lector y de su entorno. Hemos de descubrirlo en todas sus posibilidades. Es objeto porque la primera relación que tenemos con el libro es cuando lo tocamos, lo miramos, lo olemos...por eso los libros del taller deben estar a la mano; hay libros que valen la pena detenerse a mirarlos y admirarlos, el cuidado de una edición puede verse en el diseño de su portada, en el tipo de encuadernación, en la calidad de la ilustración, la belleza de la historia, en el tipo de papel, de letra y la distribución de los espacios en sus páginas, todo ello lo hace objeto de apreciación estética. Hay libros para todas las edades que son solo para mirar, otros para mirar e inventar historias con sus ilustraciones y otros para mirar y jugar con ellos, son los libros para los más pequeños y su diseño lo permite. En el taller tendremos que cuidar los libros porque además de representar el trabajo de mucha gente para elaborarlos, representan el trabajo de otros para adquirirlos. En el aula tendremos algunos libros para mirar y jugar, adecuados a la edad e intereses del grupo.

El libro es sujeto porque es un amigo que nos provoca, risa, tristeza, preocupación, alegría, enojo, etc., a través de lo que nos cuenta. Poco a poco el libro nos enseña a quererlo y a extrañarlo, nos damos cuenta que es un

amigo que no necesita invitación y puede acompañarnos a donde queramos, de día o de noche; detrás de sus líneas hay un autor que propone su conversación mientras esperamos la visita al doctor, mientras llegan por nosotros para ir a algún lado, mientras esperamos que nuestros padres lleguen del trabajo o de algún viaje. El libro es el amigo que nos cuenta historias cuando tenemos alguna preocupación, historias dulces y aventuras emocionantes antes de dormir. Por eso digo que el libro es sujeto y tendremos que mostrarle al niño lector como platicar con él.

El libro también es acción, acción de quien lo escribe y acción del que lo piensa si estamos atentos a las preguntas que formula entre sus líneas. Existen libros que provocan además acciones prácticas, nos muestra cómo hacer experimentos, objetos de decoración, comidas, juegos, oficios, juguetes, diversas actividades manuales, teatro, canciones, etc. Son libros para hacer muchas cosas a través del seguimiento de sus instrucciones escritas y/o gráficas. Estos libros son muy útiles en el taller porque su diversidad temática amplía la posibilidad de despertar el interés del niño por elaborar un objeto o por realizar alguna actividad, lo que puede animarlo a leer y comprender sus instrucciones. De esta manera, se articulan el interés del niño, el desarrollo de la lectura y su comprensión, con la satisfacción y el gozo por el resultado de su lectura. Esta es la finalidad que tienen para nosotros estos libros y en ese sentido hay que seleccionarlos para su buen uso en el taller.

Pero el libro puede ser también posibilidad de transformación. La lectura que se reflexiona es constructora de pensamiento y puede ampliar nuestra comprensión sobre nosotros mismos y los otros más próximos y lejanos si tiene un mediador adecuado desde las edades más tempranas. Ello podría

permitir una mayor claridad en la intencionalidad de nuestras acciones para participar en la construcción y transformación de nuestro entorno local y global.

Los libros del taller solo pueden ser utilizados en el taller y por el animador, nunca deberán ser utilizados por los profesores ni para ninguna actividad académica. Esto no es una cuestión de “celos” por el material del taller. Tiene una explicación: recordemos que estamos tratando de “desescolarizar” la lectura, es decir que el niño logre distinguir la lectura para estudiar de la lectura para gozar. Es muy importante que esos libros no se asocien con ninguna actividad académica. Por tal motivo y por el bien de los lectores el profesor o profesora de la clase de español o de historia o de ciencias, no podrá utilizar el material del taller para sus actividades.

Solo hay un libro que el niño puede solicitar leer en clase si su profesor así lo permite, es el libro mensual. Este libro, como explicaremos más adelante, es el que todos los niños leen durante un mes. Cada niño tiene su libro mensual y lo trae consigo siempre para utilizarlo cuando lo necesite, los profesores que deseen compartir los objetivos del taller pueden hacerlo permitiendo a los niños, que voluntariamente así lo deseen, leer su libro cuando hallan terminado una actividad y deban esperar a que el grupo termine. Hay que ser muy claros a este respecto: el maestro no podrá ordenar a los niños que terminen una actividad ponerse a leer su libro del taller, tanto los niños como los maestros que así lo deseen, tendrán que tener muy claro el uso voluntario de su libro mensual en el salón de clase.

En el taller utilizamos tres tipos de libros:

- Libros mensuales: para leer
- Libros para contar: para escuchar
- Libros “juego”: para jugar

Los tres tipos de libros son trabajados con estrategias de juego: juego de lectura, juegos en la escucha y juegos propuestos por los mismos libros. Sin embargo, los tres tipos de libros desarrollan de una manera más específica nuestras finalidades: los libros mensuales apoyan más el desarrollo de las habilidades lectoras; los libros para contar muestran de una manera más abierta la diversidad temática, y los libros para jugar facilitan el descubrimiento de libro y la posibilidad de socializar a través de él. Sin embargo, los tres tipos de libros se interrelacionan de manera dependiente y complementaria para el desarrollo de los objetivos en conjunto.

Los libros mensuales son aquellos que los niños leerán apoyados por el animador, uno para cada mes. Es un libro para cada niño y es el mismo título para todos. Este libro es prácticamente nuestro objeto y objetivo de lectura mensual. Serán seleccionados de acuerdo a los ritmos lectores y al interés temático de los niños. La organización de su lectura irá de lo sencillo a lo complejo pero dentro del nivel lector de los niños. Hay libros que pueden ser un verdadero reto para el nivel de los lectores pero el interés que despiertan los anima a realizar el esfuerzo que el texto le exige, sin embargo, hay que vigilar que sea un reto posible y que no destruya el trabajo de acercamiento hacia el libro. Al elegir estos textos hay que pensar en los aspectos de lectura que podemos trabajar en cada uno de ellos , de manera que la selección en conjunto nos permita el aprendizaje del mayor número de las habilidades

necesarias para obtener la información relevante de un texto: un libro cuya descripción de los personajes nos permita jugar con ellos, otro donde estén bien delimitados los sucesos más importantes de la historia, otro que nos permita jugar con su secuencia, con los nombres de los capítulos, con sus ilustraciones; los libros de misterio y aventura nos permiten elaborar hipótesis para jugar prediciendo el texto, etc.

Los libros para ser contados, son los que el animador usa para el momento de la sesión en donde siempre se cuenta un cuento. A diferencia de los cuentos que los niños tienen que leer, estos libros pueden ser de estructura más compleja, son cuentos para escuchar y no requieren que sean adecuados al nivel lector de los niños, pero sí a sus intereses y sobre todo, son libros que nos permiten dar a conocer temáticas que tal vez los niños no han descubierto. Por ejemplo: hay leyendas para niños que pueden ser leídas por los lectores de sexto grado, pero pueden ser escuchadas por los lectores del cuarto año. Leyendas tradicionales con un toque de misterio variable según las edades. Los mitos griegos introducen a los lectores de todas las edades a un mundo fascinante y para muchos desconocido. Los cuentos clásicos, cuyo lenguaje es ahora inaccesible para muchos niños, contados por el animador atrapan la atención de los pequeños lectores. Los libros para ser contados son tan importantes como los que van a ser leídos por los niños, pues son grandes promotores y animadores de la lectura y de los libros, así que el animador deberá elegirlos por el interés que pueden despertar y con la mayor diversidad temática posible. Hay historias que pueden ser contadas en todos los grados de primaria, como algunos mitos griegos, cuentos y leyendas tradicionales de la región; otras historias deberán ser seleccionadas de acuerdo a la edad de los niños, sobre todo aquellas que puedan provocarles angustia y miedo

desmedidos. Un poco de miedo, de angustia y expectación son importantes en los cuentos, mitos y leyendas pero debemos tomar en cuenta la sensibilidad de los niños.

Los libros para jugar son los que llamo “**libros juego**” estos libros son exclusivamente usados el día que el animador y los niños han fijado para terminar la lectura del libro mensual. Después de que es aplicada la estrategia de juego para el libro mensual, el animador reparte los libros juego para que los niños se agrupen y puedan jugar con ellos. Estos libros juego son los libros que permiten a los niños interactuar con sus páginas, libros de buscar objetos, seguir pistas, mirar efectos ópticos, elaborar figuras de papel, chistes, libros para cantar, para ser mirados, etc. Estos libros son los que le dan carácter festivo al taller cada vez que se termina de leer un libro mensual y son una magnífica oportunidad para los lectores que aun no han descubierto lo interesante y divertidos que pueden ser los libros.

Bien, hemos distinguido cada una de las partes que conforman el taller dentro de una dinámica desescolarizada. Cada una de las partes es importante, pues construyen habilidades, significados y sentidos. La relación entre estas partes producen el ambiente desescolarizado y producen también los objetivos del taller.

3.4. Objetivos y estrategias del taller

Bien, hasta aquí hemos descrito qué es el taller de lectura, cuáles son los elementos que forman parte de él y como se interrelacionan. Ahora vamos a exponer los objetivos, los recursos y estrategias específicas para

desarrollarlos. En un segundo apartado, observaremos cómo aplicar las estrategias y cómo estas se interrelacionan para el desarrollo de todos los objetivos en general, lo que nos permitirá obtener de cada actividad la mayor productividad posible.

Objetivos

Descubrir y promover la lectura como una actividad para gozar.

Este objetivo es el eje conductor para desarrollar la autonomía en la lectura. Una vez descubierta la magia del cuento, su encantamiento perdura, más aun si existe un acompañante, familiar o amigo, que lo alimente hasta que el niño desarrolle las habilidades suficientes para buscar, encontrar y satisfacer sus diversas necesidades lectoras. Si un niño logra gozar con la lectura, es más probable que su práctica lectora le permita desarrollar sus propias estrategias de estudio. Pero si no logra desarrollar ese gusto por leer y por los libros, es posible que su autonomía lectora tarde mucho más tiempo en elaborarse o no se desarrolle nunca. Por eso el descubrimiento del libro como gozo será apoyado en todas las actividades a través de la actitud y comentarios del animador. He observado que el gusto por los libros puede desarrollarse en tiempos diversos, hay niños que en dos sesiones empiezan a leer con voracidad, eran niños ya lectores pero no tenían una variedad temática de fácil acceso por lo que no habían descubierto el libro como objeto de recreación. Otros niños empiezan por descubrir los libros, luego por descubrir cuál o cuales temáticas son las que más les gustan y luego descubren la lectura como posibilidad para disfrutar de su contenido; otros niños tardan más tiempo en distinguir su rechazo generalizado hacia los libros como objetos de estudio, hasta que un día, un libro mensual o una historia del cuentacuentos o un libro para jugar, logra

despertar su interés. Lo que sí podemos decir es que una vez descubierto el libro y se mantiene el interés en la lectura a través de una selección adecuada de textos, el camino hacia la lectura gozosa queda abierto.

Es importante que reconozcamos que el recorrido de los niños hacia el descubrimiento y gozo de los libros no es el mismo para todos y por lo tanto, el tiempo para recorrerlo es también diferente. Por ello no debemos suponer que un camino corto es mejor que uno largo, cada lector tiene obstáculos íntimos que vencer y requiere de recorridos diferentes, aventuras igualmente válidas y que deberemos apoyar de acuerdo a las diferentes necesidades de los lectores.

Desarrollaremos este objetivo a través de:

- Estrategias de juego lector
- El cuentacuentos
- La canasta de cuentos

Podremos darnos cuenta que estamos desarrollando el gozo de la lectura cuando observemos que los niños empiezan a hojear los libros de la biblioteca o los que llevamos nosotros para ese propósito en nuestra canasta de cuentos; cuando inician su lectura individual de manera entusiasta; cuando se ha terminado el tiempo para leer en el taller y no quieren suspender su lectura; en general, todos aquellos gestos que muestren interés por conocer los libros, gestos que muestren atención al escuchar las historias, su interés y su gusto por lo que están leyendo. En ese sentido debemos estar atentos para relacionar las diversas manifestaciones de los niños y su significado con respecto a este objetivo.

Desarrollar las habilidades de un buen lector para obtener, ampliar y organizar la información relevante de un texto.

Desarrollaremos este objetivo a través de:

- Estrategias para iniciar la lectura
- Estrategias de juego lector
- El cuentacuentos
- Estrategias para relacionar la información obtenida en un texto con la experiencia y los diversos conocimientos de los niños.

Hemos observado que las estrategias de animación sobre los libros mensuales y la actividad del cuentacuentos desarrollan una actitud activa hacia la lectura y hacia la escucha y, poco a poco, permiten desarrollar habilidades para la obtención de información relevante de un texto. Las estrategias que permiten reflexionar y relacionar la información obtenida con la lectura, puede abrir el paso para su organización. Las habilidades para obtener información y organizarla suelen manifestarse en relación con el momento de desarrollo de los niños. Es decir de acuerdo a sus experiencias, habilidades, y conocimientos.

Podemos observar el desarrollo de este objetivo cuando observemos que los niños aciertan en las respuestas de los juegos lectores destinados a centrar la atención en ciertos aspectos del libro, cuando se preguntan sobre la coherencia entre las distintas partes de la historia, cuando preguntan acerca de una situación o una palabra que no comprenden en el texto. Es decir cuando se manifiesten actitudes que nos indiquen que el niño está elaborando el significado del cuento y que justamente se detiene en aquello que le impide comprenderlo, ello nos indica que están empleando las habilidades de

pensamiento implicadas en la lectura. En ese sentido los errores de comprensión son tan buenos indicadores como los aciertos para saber si los niños están elaborando significados y cómo los están elaborando. La organización de la información encuentra sus primeras manifestaciones cuando los niños empiezan a encontrar relaciones entre una historia y otra, entre la historia y su contexto o con experiencias de su vida.

Descubrir la lectura como una alternativa de ocio creativo.

Desarrollaremos este objetivo a través de:

- El conocimiento y uso de texto que proponen actividades: Experimentos, actividades manuales, textos artísticos, juegos y cantos, juguetes, cuidado de mascotas, etc.,.
- Conocimiento de textos para aproximarse a la ciencia, a la prehistoria, la literatura, la mitología, los descubrimientos geográficos, mapas, aventuras, expediciones, sobrevivencia, primeros auxilios, etc.,.
- Textos cuyos contenidos permitan la convivencia entre varios miembros del grupo.

Hemos descrito en los capítulos anteriores la diversidad de temas para el ocio que podemos utilizar para este objetivo. Creo que cualquier lectura tiene posibilidad de disfrutarse en esos espacios de tiempo que quedan libres durante el día y que no necesariamente están relacionadas con la creación de objetos o con los juegos. Pero existe además la oportunidad de ampliar nuestro disfrute de ocio creativo a través de textos en donde los niños pueden incorporar otro tipo de procesos a través de su relación con los libros: cómo cuidar a nuestras mascotas, como hacer un papalote, libros de cantos y juegos,

poesía, teatro, libros para disfrutar de sus imágenes sugerentes y artísticas; libros para tejer, bordar, hacer ropa; libros para hacer dulces, comidas y ricas bebidas; libros sobre salud, medicina alternativa, nutrición; libros de experimentos que nos hacen disfrutar con los avances científicos, libros para recrear la prehistoria y la historia; libros para dibujar y aprender a dibujar; libros para recrearnos solos o en compañía de los amigos y de la familia, libros para reír o para descargar algo de adrenalina mientras resolvemos sus misterios, en fin libros de todo y para todos, que además pueden ser disfrutados tanto de manera individual y colectiva.

Podremos darnos cuenta de que este objetivo se desarrolla cuando observamos a los niños comentar sus lecturas entre ellos, cuando sus comentarios nos indican que están utilizando el libro en los momentos que esperan a sus papás o la cita con el doctor; cuando leen antes de irse a dormir, cuando viajan, cuando de manera entusiasta invitan a algún compañero para jugar con los libros que hemos seleccionado para esa actividad. Podemos decir que este objetivo se desarrolla casi de manera inmediata, es difícil que algún niño se resista a las diversas actividades de juego que pueden proponer los libros.

Descubrir la lectura como posibilidad para la comprensión de la condición humana.

El cuarto objetivo es una lectura cuya reflexión pueda permitirnos vivir y convivir, es decir ampliar nuestra comprensión hacia la condición humana. Edgar Morin²⁹, pensador contemporáneo, propone que uno de los saberes

²⁹ Un texto que reúne la síntesis de los saberes pertinentes en la educación actual, podría encontrarse en: Morin, Edgar. *Los siete saberes para la educación del futuro*. Barcelona, Paidós, 2001.

fundamentales que debe abordar cualquier sociedad y cualquier cultura es aprender la condición humana. Es necesario porque, como decíamos en el primer capítulo, nuestras sociedades son cada vez más multiculturales. Los medios de información y de comunicación, las migraciones, la globalización del trabajo, etc., nos relaciona con personas que piensan y actúan de maneras diferentes a la nuestra. Muchas veces hacemos juicios peyorativos sobre estas personas porque no comprendemos el por qué de sus acciones o de sus ideas. La literatura puede ser una de las fuentes de conocimiento que favorezca la reflexión y la comprensión acerca de las diferencias entre los seres humanos, y al mismo tiempo, puede favorecer el reconocimiento de una identidad común, personas que como nosotros, tienen necesidades, creencias, preocupaciones, intereses, sueños, enfermedades, alegrías, etc., Encontrar nuestra semejanza y nuestras diferencias como resultado cultural puede evitar elaborar juicios que provoquen la exclusión entre los diferentes grupos humanos. La comprensión de las diferencias y las semejanzas pueden favorecer el entendimiento de que existe una identidad común a todos los seres humanos al mismo tiempo que somos diversos. Edgar Morin llama a esta forma de comprender a los hombres de todo el mundo: la unidad en la diversidad humana.

En el taller aprovecharemos los diferentes textos para identificar actitudes y formas de pensar de las personas que nos rodean y de las que pertenecen a otras culturas. Por las características y finalidad del taller, este objetivo es tan solo una aproximación hacia un trabajo mucho más amplio.

Se trata de reconocernos en los errores y los aciertos de los personajes; reflexionar sobre la necesidad de conocer el contexto de otras culturas para

comprender las diferentes maneras de pensar y actuar de las personas: ritos y costumbres distintas a las nuestras que pueden llevarnos a descalificar a aquellos que son diferentes a nosotros: los otros . Las estrategias para la reflexión implican también reconocer en las distintas opiniones de los compañeros la posibilidad de coincidir, de complementar y de diferir con nuestras propias opiniones. Comprender que posiblemente la opinión que difiere con la nuestra no está necesariamente equivocada, sino que posiblemente contenga una verdad que no logramos comprender. No se trata de una clase de moral ni de ética. Se trata de rescatar los rasgos que los diferentes textos nos proporcionan para reflexionarlos hacia la comprensión de nosotros mismos y a partir de ahí, podamos también ampliar nuestra comprensión hacia los demás, al tiempo que reflexionamos sobre los aspectos que todos tenemos en común: la naturaleza humana.

El animador tendrá cuidado en no emitir juicios sobre las opiniones de los niños que pudieran hacerlos sentirse equivocados. Mostrará la manera en que las diferentes opiniones, coinciden, como otras se complementan y que también existen opiniones opuestas que debemos respetar aunque no estemos de acuerdo con ellas. Puede haber debates, siempre respetuosos sin tratar de imponer una sola opinión sobre las otras. La tolerancia está referida obviamente a las ideas no a los insultos, ni a las agresiones.

Desarrollaremos este objetivo a través de:

- Estrategias que nos permitan reflexionar sobre el contenido de la lectura.

- Textos cuya historia permita vincular su contenido con diversas experiencias significativas de los niños.
- Textos que muestren diferentes aspectos de la condición humana.
- Textos que muestren la diversidad cultural.

Podemos observar el desarrollo de este objetivo cuando observamos que los niños relacionan los sentimientos de los personajes con los suyos, cuando relacionan las situaciones que se describen en una historia con alguna experiencia semejante en su vida, cuando se preguntan sobre la concordancia entre la historia y su realidad, cuando aceptan las diferentes opiniones de sus compañeros sin imponer la suya, en fin, cuando alguna manifestación de los niños nos indica, por un lado, que se está poniendo en situación semejante a la de los personajes de la historia y por otro también, en situación con la de sus compañeros. Son diferentes dimensiones de la comprensión que pueden indicarnos el inicio de este objetivo. Al igual que el desarrollo de la capacidad crítica, es un objetivo que nunca termina. Nuestro propósito en el taller es que la reflexión sea aprendida como estrategia de lectura, proceso que implica por un lado ir incorporando habilidades y actitudes que irán ampliándose y fortaleciéndose en la medida que se practican y se adquieren también experiencias de vida, por otro, somos individuos en crecimiento y transformación, individuos diversos, cuya convivencia requiere de ir ampliando nuestra comprensión hacia los otros.

Estrategias

En el taller nuestro concepto de estrategia es amplio, son todas aquellas actitudes, actividades, textos, preguntas, respuestas, la propuesta de un juego, etc., que han sido pensadas por el animador con la intención de desarrollar algún objetivo en particular.

Nuestras estrategias desarrollan varios objetivos a la vez, este es tal vez el signo distintivo del taller. También nuestras actitudes, nuestras formas de relacionarnos con los niños, nuestros comentarios están promoviendo siempre todos los objetivos al mismo tiempo. Mientras estoy realizando el juego de animación a la lectura estoy promoviendo las habilidades lectoras, favoreciendo el gozo por leer y posibilitando una convivencia respetuosa y amable.

Expondremos las estrategias fundamentales del taller, pero recordemos que cada animador, de acuerdo al contexto y a las características de su grupo, puede crear y recrear sus propias estrategias, lo importante es que despliegue su creatividad a partir de las diversas situaciones que puede presentarle el taller en función de los objetivos.

Estrategias para iniciar la lectura

Antes de comenzar a leer un libro mensual o antes de que el cuentacuentos lea en voz alta una historia³⁰, el animador ha preparado una pregunta estratégica que pueda vincular el contenido central de la historia con

³⁰ La estrategia inicial, la hemos utilizado también antes de contar el cuento en la actividad del Cuentacuentos. Ello a favorecido un cambio de actitud en la escucha de los niños durante sus clases, es decir, se ha favorecido una escucha activa, en donde el niño está buscando datos que le permitan construir una información significativa.

alguna situación o experiencia importante para los niños. La pregunta , además de vincular la historia con la experiencia del niño, tendrá que tener la capacidad de incorporar o de interesar a la mayoría de los niños.

Esta actividad es muy importante, la pregunta o la situación que hemos elegido como estrategia para iniciar la lectura permite despertar una necesidad en el niño por conocer la historia. Necesidad que puede transformarse en una actitud de búsqueda para encontrar relaciones de semejanza y diferencia entre las situaciones que plantea la historia y sus experiencias de vida. Estas relaciones pueden favorecer la construcción de significados y puede favorecer también la identificación con algunos de los personajes.

Por ejemplo, en *La historia de un gato asesino*, la historia se refiere a un gato cuyos dueños sospechan que ha matado a la mascota de sus vecinos: un conejo. Mi pregunta inicial, antes de mencionar el libro, es: ¿ alguna vez les ha pasado que alguien les eche la culpa de algo que no han hecho. Generalmente, y cuando se ha establecido el ambiente adecuado, los niños comienzan a comentar situaciones donde han sido culpados injustamente. Cuando el grupo tiene dificultad para comentar algunos sentimientos o situaciones lo que hago es iniciar con mi propia experiencia. Por ejemplo, puedo decir: yo recuerdo que me gustaban mucho unos aretes que le habían regalado a mi hermana mayor cuando cumplió 15 años. Ella los usaba cuando iba a alguna fiesta. Pues resulta que algunas veces, aprovechaba que mi hermana no estaba en la casa y me los ponía para mirarme en el espejo. Sucedió que un día mi hermana iba a usar sus aretes y faltaba uno. Mi mamá me regañó por haber perdido el arete de mi hermana y no me dejó ir a una

reunión que tenía con mis amigas el fin de semana. Recuerdo que sentí mucho enojo y también tristeza. Yo no me había puesto los aretes desde la última vez que mi hermana los había usado y estaba segura de no haberlo perdido; me enojé porque no iba a ir a una reunión con mis amigas a la que tenía muchos deseos de ir y había recibido un castigo que no merecía; tristeza porque mi madre no me creyó cuando le dije que yo no lo había perdido. Mi comentario puede dar pautas al niño para saber hasta donde puede involucrarse en la expresión de sus experiencias.

Es fácil vincular situaciones graciosas de los cuentos con las experiencias de los niños, pero cuando el fondo de la historia se centra en algún sentimiento la estrategia inicial tiene que estar pensada con cuidado y respeto, de manera que no exponamos algunos aspectos íntimos de los niños que puedan causarles problemas en el grupo. Es el caso de aquellos sentimientos, actitudes o acciones que culturalmente no están “bien vistas”: los enojos, el llanto, el miedo, la mentira, las sensaciones de derrota o de fracaso, etc. Estos textos son muy valiosos, pero debemos recordar que no somos especialistas en psicología infantil, nuestro papel es vincular sentimientos, actitudes y acciones semejantes entre el grupo y los personajes de la historia; descubrir que tenemos sentimientos semejantes entre los participantes del grupo y el animador. Nuestra indagación inicial llega hasta ahí, insisto, siempre cuidando que un niño no se sienta obligado a decir más allá de lo que quiere decir, siempre respetando y cuidando su seguridad frente al grupo. Estos comentarios serán retomados de manera general cuando hagamos la reflexión sobre la lectura, pero en ningún momento debemos enjuiciar como mala o buena la aportación de los niños al taller, por lo tanto debemos huir de aquellos comentarios que puedan dar idea de que estamos en una clase de

moral. Es importante que al principio del curso escolar, comencemos con algún texto que vincule alegremente a los niños, poco a poco, el ambiente del taller puede dar seguridad y confianza a los niños para intervenir en las estrategias donde interviene este tipo de sentimientos.

Estrategias de juego lector:

Algunas de las estrategias que utilizamos en el taller, están basadas en las estrategias de animación a la lectura de Montserrat Sarto³¹ y se aplican al finalizar la lectura de un texto. En el taller hemos ampliado o modificado algunas estrategias de la autora y hemos creado las nuestras para adecuarlas a varios objetivos a la vez. Recordemos que nosotros hacemos una promoción animada de la lectura, por lo tanto animamos al mismo tiempo que promovemos las habilidades que intervienen en el proceso de un buen lector: seleccionar datos, elaborar hipótesis que permitan la predicción del texto, modificar o confirma la hipótesis con los nuevos datos obtenidos, de manera que podamos ir encontrando el sentido de la lectura y construir un significado.

Lo que expondremos aquí es un ejemplo de las estrategias que pueden ser utilizadas para jugar con el contenido del texto. Los niños irán aprendiendo a centrar su atención en ciertos aspectos del texto. Los niños no saben que aspecto del texto se va a jugar cada vez que finaliza la lectura de su libro mensual. Si un juego se centró en las características de los personajes, el niño hará su siguiente lectura poniendo atención en las características de los personajes, pero resulta que el juego de esa lectura se realiza con los sucesos centrales del cuento. El niño leerá su tercer libro poniendo atención en las

³¹ SARTO, Montserrat. La animación a la Lectura, para hacer al niño lector. Editorial SM. Madrid. 1988.

características de los personajes y en los sucesos de la historia, y, así, irá ampliando su atención hacia ciertos aspectos de libro.

Nuestro propósito es que cada animador pueda modificar las estrategias de juego que proponemos o crear las suyas. La región, el lugar y las características del grupo son elementos a considerar para la modificación y recreación de los juegos. Lo importante es que comprendamos el sentido del juego: Cómo animar la lectura de un texto particular y qué habilidad lectora promover con cada texto.

Las estrategias de juego lector son actividades para la animación y promoción de la lectura, ellas ayudan a crear un lazo afectivo hacia un libro en particular de manera que el niño pueda generalizarlo hacia los libros en general. Cuando un grupo ha terminado su lectura, está listo para jugar con el contenido del libro.

Nos proponemos que cada grupo lea un mismo título una vez al mes. Esto supone la existencia de un mismo número de títulos por el número de asistentes en cada grupo. **Las estrategias de animación y promoción son juegos que se realizan con los diferentes aspectos del libro una vez acabada su lectura con el fin de motivar alegremente el desarrollo de alguna habilidad lectora.**

Este tipo de juego le permite al animador evaluar la lectura de cada uno de los niños. Sin embargo, nunca deberán utilizarse para evidenciar frente al grupo la deficiencia de un niño sobre su lectura. El animador podrá preguntar quién realizó la lectura completa del libro y quién no alcanzó a terminarla. El

animador pide a los niños que no concluyeron su lectura que solo observen el juego ya que la única condición para jugar es haber hecho una lectura completa, buena o mala, del libro.

Los juegos con los libros trabajan con el pensamiento del niño lector de una manera sorprendente. Los juegos no solo desarrollan un afecto especial hacia el libro leído, favorecen una lectura significativa y pueden ser enfocados a la obtención de información relevante de un texto. Cada juego irá fijando la atención del lector en diferentes puntos del libro: El autor, la estructura del libro, la ilustración, los personajes, los sucesos centrales.

Algunos de los aspectos básicos que sugerimos para trabajar con los textos son:

- a. Los personajes y sus características
- b. Sucesos principales
- c. La ilustración
- d. La secuencia
- e. El tema y la síntesis

El animador deberá considerar que existen cuentos que serán más favorables que otros para jugar con los lectores los distintos aspectos del libro y ciertas habilidades lectoras. Por ello es importante que lea los textos completos con anticipación para planear y diseñar las estrategias más adecuadas para cada uno de ellos.

a. Los personajes y sus características:

El animador puede jugar únicamente con los personajes principales o puede incluir todos los personajes que aparecen en el cuento. Esto dependerá, por un lado, de la intención del animador, y por otro, de la edad y el nivel lector del grupo.

En este juego pueden considerarse los aspectos físicos de los personajes, sus diálogos o sus actitudes. El animador **elige para jugar con un libro solo un aspecto de los mencionados anteriormente, de lo contrario podría crear confusión en el grupo.**

Por ejemplo: si el animador selecciona características físicas de los personajes, fotocopiará aquellas partes del texto que hablan sobre las características físicas de cada personaje; recorta y pega cada característica en tarjetas blancas³², una para cada niño del taller. Lo mismo hará con cada aspecto de los personajes que quiera jugar con los niños.

El día de la sesión en que se ha acordado jugar con el libro después de su lectura completa, el animador propone el juego. Reparte las tarjetas dentro de un sobre que ningún niño puede abrir hasta que le toque su turno.

El nombre del juego estará dado según el aspecto seleccionado para jugar. En el caso de los personajes podrían ser los siguientes:

³² Las tarjetas que pueden servir a este propósito son aquellas que se utilizan para hacer las fichas bibliográficas. También pueden utilizarse las de media carta.

- ◆ Actitudes y características físicas de los personajes principales o secundarios: “¿Quién es?” “¿De quién hablamos?”
- ◆ Diálogos importantes de los personajes: “¿Quién lo dijo?”

Por ejemplo, si hemos elegido algunos diálogos de los distintos personajes, el animador anuncia que el juego se llama ¿Quién lo dijo? Enseguida, el animador reparte las tarjetas en un sobre, uno para cada niño. Los niños podrán leer en voz alta el contenido de su sobre y decir qué personaje de la historia dijo esa frase. Ningún niño podrá abrir su sobre hasta que le toque su turno, de lo contrario queda descalificado. Si el niño al que le toca responder no recuerda quien dijo la frase o da una respuesta equivocada, el animador no reprende al niño, solo da la palabra a alguno de los niños que levantan la mano esperando la señal del animador para responder. Ningún niño puede hablar antes de la señal del animador, de lo contrario, queda también descalificado y no podrá participar en el juego. Hemos observado que estas reglas estrictas del juego aportan mucha emoción a la sesión. Esta dinámica puede extenderse a la mayoría de los juegos que proponemos. Pueden también hacerse combinaciones del juego de tarjetas con juegos populares, por ejemplo: Un avío cargado de..., serpientes y escaleras, la oca, etc.

b. Sucesos principales:

Se refieren a aquellos momentos o situaciones claves en la narración del cuento. El animador fotocopiará las partes seleccionadas, las recortará y pegará cada situación en tarjetas.

Los nombres de los juegos para los momentos claves pueden ser:

- “¿Qué está sucediendo?” Esta estrategia puede aplicarse como hemos explicado en el juego anterior o puede aplicarse a través del juego de mímica. Los niños del taller se dividen en dos grupos. Un grupo A elige a un compañero para que seleccione una tarjeta de las que tiene el animador, el compañero comunica a su grupo el contenido de la tarjeta. El grupo B elige un compañero quién será informado por el grupo A del contenido de la tarjeta. A través de gestos y movimientos el niño procura que su grupo adivine de qué situación del cuento se trata.

Por ejemplo: El cuento de *Hermano zorro y hermano conejo* está plagado de trampas o engaños en donde los dos personajes tratan de hacerse caer el uno al otro. El animador puede seleccionar ilustraciones o párrafos que muestren estas situaciones. El niño tendrá que distinguir qué es lo que está sucediendo en el párrafo o la ilustración que le ha tocado y decir a cuál de todas las trampas que aparecen en la historia se refiere su tarjeta.

- “¿A qué capítulo pertenece?” Los participantes tendrán que mencionar el nombre del capítulo en el cual desarrolla el suceso que describe su tarjeta. Puede hacerse a través de mímica o con tarjetas de turno individual como se describió en el juego ¿Quién lo dijo?
- “No sucedió, sí sucedió”. En éste caso, el animador no reparte las tarjetas, sino que hace un listado de frases modificadas de las situaciones más relevantes del texto. Estas frases son las que el animador leerá en voz alta a cada participante del grupo. Los niños tendrán que contestar por turno si lo que está diciendo el animador sucedió o no sucedió en el cuento. Por ejemplo: si en el cuento de la

Medusa, se menciona que “ Las serpientes de la cabeza de la Gorgona Medusa dejaron escuchar su silbido estremecedor cuando sintieron la presencia de Perseo...” el animador puede modificar esa frase y leer al grupo lo siguiente : Las serpientes de la cabeza de la Gorgona Medusa dejaron escuchar un canto enloquecedor cuando sintieron la presencia de Perseo; o puede decir: Las serpientes de la cabeza de la Gorgona Medusa dejaron escuchar su silbido estremecedor cuando sintieron la presencia de Azogue (otro personaje de la historia) ,etc.,. Los niños logran estar atentos a las modificaciones, estas pueden ser muy sutiles o muy obvias de acuerdo a la edad de los niños. El objetivo es que los niños tengan oportunidad de participar en el juego disfrutando del resultado de su lectura.

c. La ilustración:

El aspecto de la ilustración es otro de los juegos que más les gusta a los niños. El animador puede seleccionar algunas pertenencias de los personajes u objetos secundarios que aparecen en el fondo de las ilustraciones: cuadros, cortinas, manteles, etc.; puede incluso complicar el juego recortando parte de los objetos de manera que su identificación, represente un reto para los niños.

Los nombres de los juegos con ilustraciones pueden ser los siguientes:

- “¿De quién es?” Para identificar un objeto que le pertenece a algún personaje
- “¿Qué es?” Para identificar la parte de un objeto.
- “¿A qué capítulo pertenece?” Para mostrar situaciones que representen un suceso importante de la historia en cada capítulo del libro.
- “¿Qué está sucediendo?” Para mostrar situaciones ilustradas en el texto.

- “¿Dónde está... ?” En este caso, se reparten tarjetas con objetos que pueden pasar desapercibidos para los niños en las ilustraciones. Estos objetos se recortan y se pegan en tarjetas. Los niños pueden reunirse en grupos de cuatro participantes con el libro al que nos estamos refiriendo. Entre todos identifican la página y la ilustración a la que pertenece el objeto pegado en la tarjeta. Colocan la tarjeta en la página correspondiente del libro. Cuando los grupos van terminando llaman al animador y este observa el acierto de las tarjetas con respecto a la ilustración seleccionada en el libro. Esta estrategia les resulta muy divertida.

d. Secuencia:

Este Juego permite al lector fijar la atención en el desarrollo de la historia a través del tiempo. Qué cosas suceden antes y qué cosas suceden después. El animador seleccionará 10 párrafos y/ o ilustraciones significativas del cuento. Si vamos a dividir a los niños del taller en pequeños grupos, el animador tendrá que fotocopiar las diez partes seleccionadas de acuerdo al número de grupos que formará en el taller. Por ejemplo si dividirá el taller en siete grupos de cinco niños, fotocopiará siete veces las diez partes seleccionadas, de manera que pueda entregar a cada grupo un conjunto de diez tarjetas diferentes. . Los niños tendrán que organizar las tarjetas en el orden de aparición en la historia. Cada grupo llamará al animador cuando terminen de organizar las tarjetas en orden consecutivo. El animador observará la adecuada organización de las tarjetas.

e. Relaciones de diferencia y semejanza: estableciendo relaciones de comparación.

Para realizar esta estrategia, el animador habrá seleccionado un texto de lectura mensual que trate sobre alguna variación de un cuento clásico infantil. Existen en el mercado cuentos con las historias clásicas recreadas en donde se varían situaciones. Por ejemplo, La verdadera historia de los tres cerditos, La historia Caperucita contada por el lobo feroz, etc., Para esta estrategia el animador utilizará dos sesiones. En la primera sesión el cuentacuentos leerá la versión original del cuento y deja para la siguiente sesión la lectura del cuento mensual con la versión modificada. En la segunda sesión, el animador anuncia que jugará la lectura del libro a través de semejanzas y diferencias entre las dos historias. El grupo completo participa mencionando las semejanzas y las diferencias entre ambas historias. Esta es una actividad que promueve la obtención de datos y el establecimiento de relaciones entre los mismos , actividad necesaria para establecer comparaciones entre diversas fuentes de información.

f. Tema y síntesis:

Los juegos para centrar la atención en la elaboración de la síntesis pueden ser:

- ¡Vamos a contar la historia! Después de una lectura, el animador puede pedir ayuda a cuatro o cinco miembros del grupo para recordar la historia que leyeron. El primer niño contará el inicio de la historia; el segundo, la parte siguiente y así sucesivamente.

- “Tijeras mágicas.” Es una estrategia que propone Sarto³³, consiste en repartir una tarjeta con un párrafo significativo del texto. Este párrafo se reparte a todos los niños por igual y se les pide que recorten imaginariamente, con un lápiz, las palabras que sobran dejando en el texto solo aquellas necesarias para que el párrafo siga diciendo lo mismo. Los niños que quieren participar le entregan al animador su tarjeta “recortada” con el lápiz. El grupo en general y con la orientación del animador, deciden que tarjeta logra expresar la idea del párrafo con el menor número de palabras.
- ¡El autor pide auxilio! Se les explica a los niños que el autor tiene un serio problema de tiempo y necesita la ayuda del grupo para hacer la contraportada del libro antes de que su editor lo meta en problemas. La contraportada deberá expresar en pocas palabras de qué trata la historia. El animador puede jugar con el grupo completo escribiendo en una cartulina o un pizarrón la síntesis que los niños van dictando. Puede también repartir una tarjeta en blanco a cada niño y pedirles que cada uno elabore la pequeña síntesis para ser enviada al autor. Al terminar, se exponen todas las síntesis y el grupo votará por la que consideren más pequeña y mejor realizada.

La estrategia del cuentacuentos

Una de las actividades que más expectación causa en los niños es el cuentacuentos. El animador lee un cuento en voz alta haciendo diferentes voces para cada uno de los personajes que intervienen en la historia. Se

³³ Sarto, Monserrat. Op.cit. pp. 120-121.

mueve, hace gestos, grita, llora, ríe, etc., Su voz descubre el misterio o la aventura que encierra el cuento.

Esta actividad tiene varias funciones, la primera es presentar la diversidad temática que pueden encontrarse en los libros. En ese sentido, el cuentacuentos no se limita a contar cuentos fantásticos, puede ayudarle a los niños a descubrir los diferentes temas que pueden encontrarse en los libros, de manera que si no son amantes de las narraciones fantásticas, puedan descubrir su interés por las narraciones históricas, científicas, artísticas, lúdicas, humorísticas, mitológicas, etc.

El cuentacuentos también aproxima a los niños los tesoros de la literatura clásica. Hay historias que vale la pena conocer por su calidad y que posiblemente el contexto de la época y el vocabulario con el que fueron escritas originalmente impiden al niño su comprensión. El cuentacuentos puede favorecer el disfrute de estas lecturas contextualizando la historia y al autor del libro: en qué época se escribió, cuales eran las costumbres, los objetos que se estilaban, etc.,. También puede favorecer la ampliación del universo vocabular de los niños si lee las palabra que utiliza el autor e inmediatamente vuelve a leer la misma frase utilizando sinónimos o ampliando la idea del autor pero sin detenerse en explicar cada una de las palabras.

El cuentacuentos favorece la elaboración de hipótesis, es decir favorece las habilidades de pensamiento que intervienen en el proceso lector. Por ejemplo, puedo interrumpir la historia y preguntar: ¿Qué creen ustedes que va a suceder? El grupo empieza a elaborar predicciones sobre lo que ocurrirá. Después de cada predicción pregunto: ¿Por qué crees que va a suceder eso?

Esta segunda pregunta, puede promover en el niño la habilidad para seleccionar datos que le puedan ser útiles para elaborar hipótesis sobre lo que sucederá en el siguiente párrafo o en el siguiente capítulo. Al ser una actividad divertida, el cuentacuentos motiva una actitud gozosa hacia el contenido de los libros que escucha. Pero pongamos atención en lo siguiente: el cuentacuentos, como estrategia para desarrollar habilidades lectoras, debe usarse sólo una o dos veces en la misma sesión porque las preguntas para formular hipótesis interrumpen el ritmo de la historia, así que no debemos abusar de ella. Hemos de recordar siempre que el taller no es una clase de lectura, nuestra finalidad es que el niño descubra la lectura para gozar con ella. Desarrollamos las habilidades lectoras como un momento lúdico, de manera que elaborar hipótesis se convierte en un juego de predicciones donde el interés por saber si han acertado o no con sus planteamientos, estimula gozosamente la lectura. Esta dinámica del cuentacuentos, los puede conducir hacia el buen uso de las estrategias del proceso lector consistentes en seleccionar datos, elaborar o reelaborar hipótesis, desecharlas o confirmarlas.

Estrategias para la reflexión de la lectura.

Una vez concluido el juego lector, el ambiente del taller queda abierto para la reflexión.

El animador ha preparado este momento con un guión de preguntas y posibles ejemplos para guiar la reflexión de la lectura hacia el punto que considera relevante trabajar con la historia de cada libro mensual en relación con:

- La convivencia a través del reconocimiento de las semejanzas y las diferencias entre las personas.

- La incorporación del error y sus consecuencias como parte del aprendizaje para la convivencia.
- Reflexionar sobre la necesidad de conocer el contexto de otras culturas para comprender las diferentes maneras de pensar y de actuar de las personas.
- El aprendizaje de la tolerancia a partir del reconocimiento de las diferentes opiniones de los compañeros como una oportunidad para ampliar nuestro conocimiento incorporando las opiniones opuestas como posibilidades que no logramos comprender pero que tienen el derecho de expresarse.

El animador puede comenzar preguntando cuál ha sido el personaje que más les gustó y por qué; esta pregunta prepara el ambiente para las siguientes preguntas. El animador continúa reflexionando y profundizando hacia aquel punto al que quiere llegar, puede preguntar entonces: ¿cuál fue el personaje que menos les gustó y por qué? Las respuestas a esta pregunta pueden ser una de las aportaciones más valiosas de la lectura porque es justamente donde la literatura refleja los aspectos más incomprensidos de la naturaleza humana. Si pretendemos que el taller favorezca actitudes para la convivencia, creo que es necesario conocer cuales son aquellos aspectos humanos con los que nos cuesta trabajo convivir y por qué.

Generalmente la selección de un personaje que no ha gustado a los niños, está referido a las actitudes y sentimientos que culturalmente no son aceptados.

Por ejemplo, en *La historia de un gato asesino*, los niños pueden identificarse al inicio de la historia con el gato que sufre la injusticia de ser culpado por algo que no cometió. En la segunda pregunta ¿cuál fue el personaje que no les gusto o la situación que menos les gustó de la historia? Los niños suelen referirse a aquellos personajes que pensaban equivocadamente que el gato era culpable de un asesinato que no había cometido. El animador tratará de invertir el sentimiento de identificación que existe con el gato hacia aquellos personajes que hicieron sentir mal al gato. Podría preguntar entonces ¿qué fue lo que hizo que las personas pensarán que el gato era el culpable? El animador orientará la reflexión con los niños hacia aquellos datos o circunstancias que pudieron hacer pensar que el gato era culpable. Esta pregunta tiene como objetivo encontrar las posibles razones de los errores humanos. El animador puede continuar preguntando: ¿alguna vez les ha pasado que ustedes culpen a alguien de algo que no cometió? Cuando la reflexión deja de referirse hacia los personajes de la historia e implica al grupo, el animador puede hacer los primeros comentarios a la respuesta y poner un ejemplo de alguna situación en la que él se ha equivocado al juzgar a una persona. Pueden comenzar los niños o puede comenzar el animador. Lo que queremos lograr con esta pregunta es reconocer que todos tenemos la posibilidad de cometer este tipo de errores: los compañeros, el animador y las personas en general . En ese sentido todos somos semejantes.

Sin emitir juicio alguno, las preguntas continúan ¿Qué hicieron cuando se dieron cuenta que la persona a la que habían culpado no había sido? Es un momento muy enriquecedor para todos pues lo que sucede es un despliegue de experiencias referidas a cómo actúan los niños frente a este tipo de errores. Hay niños que piden disculpas, otros que se quedan callados porque les da

vergüenza si los demás se dan cuenta de que se equivocaron, a otros les da miedo porque los pueden regañar sus papás o sus profesores, etc., es importante que la participación sea voluntaria, no todos los niños participan, posiblemente en este tipo de reflexiones participan generalmente los mismos niños, lo importante es que tanto los que participan como los que observan escuchen las diferentes opiniones de sus compañeros para enfrentar situaciones semejantes. Nuevamente, sin emitir ningún juicio sobre las opiniones de los niños el animador puede preguntar ¿cómo se sienten ustedes cuando alguien les pide una disculpa? Después de que los niños hayan terminado de hacer sus comentarios el animador cierra la reflexión comentando que todos podemos cometer este tipo de errores, pero también podemos enfrentar las consecuencias de nuestras equivocaciones.

Los textos que pertenecen a otras situaciones culturales dentro y fuera de nuestro país requieren de un trabajo previo del animador para explicar al grupo por qué actúan los personajes de la historia de una manera diferente a la nuestra. Los mitos griegos, son un ejemplo de costumbres diferentes a las nuestras; los cuentos árabes, los japoneses, los chinos, los esquimales. Los textos que recuperan las costumbres de diferentes regiones de nuestro país. Comidas, creencias, la manera de vestirse, las casas, todos son elementos que pueden ayudar a reconocer que las diferencias están siempre presentes en nuestra vida, que tienen su explicación y que esas diferencias pueden enriquecer nuestros conocimientos, nuestras actitudes y nuestros sentimientos.

Los momentos de debate y reflexión son también estrategias para motivar a los niños a relacionar los contenidos de la historias con otras informaciones obtenidas a través de su relación con otros libros, por ejemplo: de ciencias,

mapas, históricos, aventuras que nos hablan sobre los descubrimientos geográficos y científicos, juegos, comidas, etc. También pueden relacionarlos con la información que han obtenido en la escuela: la geografía, la historia, las ciencias, etc. ; informaciones que han obtenido de los medios tecnológicos de información y comunicación: internet, televisión, radio, cine, etc.; con la información obtenida a través de sus experiencias familiares, con los amigos, en sus clases extraescolares, los viajes, los museos, etc. En la medida que el animador va conociendo el contexto escolar y extraescolar de los niños, sus intereses, sus juegos, sus necesidades, etc., podrá ir motivando de una manera más amplia las diversas relaciones que pueden establecerse entre la vida de los niños y el contenido de los libros del taller.

Los textos como estrategia para el ocio creativo.

Cuando los niños terminan de leer un libro, saben que habrá un juego lector y la reflexión sobre el mismo. Pero una de las actividades que se esperan con mucho entusiasmo después de la lectura de un libro mensual, es tal vez la sesión donde se continúa con la fiesta del cuento leído. Cada vez que se termina un libro, los niños tienen derecho a un tiempo donde se juega con diversos tipos libros con los que se pueden divertir de manera individual o colectiva, según el tipo de actividades que los textos proponen:

- Libros de experimentos, actividades manuales, textos artísticos, juegos y cantos, juguetes, cuidado de mascotas, etc.,
- libros para aproximarse a la ciencia, a la prehistoria, la literatura, la mitología, los descubrimientos geográficos, mapas, aventuras, expediciones, sobrevivencia, primeros auxilios, etc.,

- Textos cuyos contenidos permitan la convivencia entre varios miembros del grupo: seguir pistas, resolver misterios, adivinanzas; libros para encontrar diferencias y semejanzas, etc.,.

Dependiendo del texto leído, de la estrategia que se uso para jugar son su contenido y del tipo de reflexión que se realizó con el contenido de la lectura, es posible que el tiempo de una sesión dedicada a estas actividades quede corta para la actividad con los libros destinados a jugar. Recordemos que no estamos en una clase con actividades programadas. Si el animador se llevó toda una sesión para el juego lector y la reflexión, podrá destinar un tiempo de la siguiente sesión a esta actividad. Más adelante hablaremos sobre las posibilidades de organizar las sesiones del taller. Recordemos que todas las actividades son importantes, que los niños jueguen con los libros les permitirá descubrir la diversidad temática que pueden encontrar en ellos, identificarse más con un tipo de libro que con otro, lo importante es que descubran cuáles libros les interesan más y puedan comenzar a desarrollar su relación con ellos. La actividad con los libros juego, es importante para que los niños descubran los libros como alternativa de ocio creativo, y que esa alternativa, puede ser útil tanto para cuando están solos o para cuando están acompañados. Descubrir las posibilidades de convivencia con los amigos o con la familia a través de los libros.

Las actividades para el descubrimiento de la lectura, como alternativa de ocio creativo, representa también la oportunidad para que los niños descubran y hagan un esfuerzo por comprender las propuestas de los diferentes textos. Esto implica, leer y seguir instrucciones, comprender las reglas del juego, organizarse para formar el grupo que participará en algún juego propuesto por

el libro, considerar los materiales que se necesitan para poder elaborar un experimento o una receta de cocina para practicarla en casa. En este sentido nos encontramos nuevamente una estrategia que desarrolla varios objetivos a la vez: Los momentos con los libros juegos tienen que ver, con el gozo de la lectura, con la convivencia a partir de la lectura, con el descubrimiento temático, con el desarrollo de la habilidad lectora y con el ocio creativo.

La canasta de cuentos

Ésta es una estrategia que suelo utilizar cuando la escuela no tiene biblioteca. Cada sesión, preparo una canasta con libros que puedan ser interesantes para los niños. La coloco sobre mi escritorio y permito que los niños los observen al principio o al final de la sesión.

Ésta canasta permite a los niños conocer las diferentes temáticas de los libros; pueden tocarlos, mirar las ilustraciones y las portadas, hojearlos y ojearlos. Los niños pueden ir nombrando libros que les gustaría conocer. Esto puede permitirles acercarse a las bibliotecas infantiles públicas y solicitar textos para su lectura. También pueden solicitarlos a los padres, familiares y amigos. Algunos niños llevan sus libros para intercambiarlos, siempre en calidad de préstamo y con la condición de cuidarlos como si fuera el suyo.

Las actividades que muestran los libros tienen varios puntos importantes para el desarrollo del gusto lector : que los niños conozcan temáticas que en el taller o en la escuela no llegan a tocarse, o que habiéndose tocado, quieren ampliar su conocimiento sobre ellos, que aprendan a seleccionar un libro, que aprendan los nombres de los autores que más les llaman la atención, su

preferencia por alguna o algunas editoriales, desarrollar su apreciación estética hacia un ilustrador o tipo de ilustraciones.

La canasta de cuentos es también un recurso para aquellos niños que terminan antes las actividades propuestas por el taller, de manera que los tiempos de ocio se convierten en momentos creativos.

3.5 Organización de las sesiones : estrategias de seguimiento y evaluación.

En este capítulo podremos observar cómo organizar las sesiones y cómo hacer el seguimiento y la evaluación durante las actividades del taller. He puesto la organización de las sesiones junto a las estrategias de seguimiento y evaluación porque durante todo el proceso de organización de las sesiones y su desarrollo, el animador esta haciendo evaluación y seguimiento del taller.

Posiblemente en este capítulo encontraremos algunas de las consideraciones de las estrategias descritas anteriormente, pero me parece importante describir cómo se enlaza toda la información que hemos vertido en los capítulos anteriores con la organización de las sesiones del taller. Por ello he incluido la ejemplificación de una sesión que pueda ilustrar la manera en que podemos organizar nuestras propias sesiones de acuerdo a las características de los grupos y su contexto.

Organización de las sesiones

Las sesiones del taller tienen la misma duración de una clase; generalmente es de 50 minutos y se propone una sesión a la semana. Ello nos da la oportunidad de 4 sesiones al mes aproximadamente.

Nuestro propósito es que cada niño realice la lectura de un libro al mes, sin embargo, es posible que algunos textos para 4°, 5° y 6° de la primaria puedan ocuparnos más tiempo. En ese caso, el animador tiene la libertad de organizar sus sesiones de acuerdo a las características de los libros seleccionados y al nivel y ritmo lector de los grupos.

A continuación expondré cómo organizar las cuatro sesiones mensuales a partir de la lectura de un libro al mes. Las tres primeras sesiones tendrán que considerar la distribución del libro, de manera que éste sea concluido para trabajar con su contenido durante la cuarta sesión. Las tres primeras sesiones pueden ser divididas en tres momentos: inicial, el de lectura y el cuentacuentos. La cuarta sesión también considera tres momentos dedicados a la aplicación de la estrategia del juego lector, la estrategia para reflexionarlo y la dinámica con la canasta de cuentos.

Primer momento: La empatía con el grupo

Cada vez que inicio una sesión, los primeros minutos los dedico a tratar de sentir el ánimo del grupo. Por ejemplo: si percibo que los niños están ansiosos puedo preguntar si hay algo que les preocupa o los inquieta. Los momentos ansiosos suele coincidir con el tiempo de los exámenes en la escuela, con los días anteriores a salir de vacaciones o por algún suceso que

ocurrirá u ocurrió en la escuela, en la ciudad o en el mundo: concursos escolares e interescolares, campeonatos mundiales, estrenos de películas, etc. Recordemos que los niños están expuestos a los sucesos nacionales e internacionales a través de los medios tecnológicos de información y comunicación. También influye la hora en la que se realizan las sesiones: si es una sesión posterior a la hora del recreo, el grupo puede llegar relajado, cansado o demasiado inquieto, según la dinámica que tuvieron en el recreo (algunos conversan, otros juegan) o si es la última sesión antes de la salida de clases; si hace calor pueden sentirse algo perezosos, etc.

Este primer momento me permite elegir la dinámica con la que trabajaré el taller ese día; puedo reacomodar algunas actividades de modo que si están muy inquietos puedan proporcionarles tranquilidad. Posiblemente inicie la sesión contando un cuento; si están muy ansiosos, el aprendizaje de un trabalenguas que capte su atención y al mismo tiempo los haga reír, suele funcionar como un buen ansiolítico. El cambio de actividades puede mostrar a los niños cómo invitar a los libros a formar parte de nuestros grandes amigos. Los libros como los amigos pueden ayudarnos a sentirnos mejor con su presencia. La escuela puede proporcionarnos un lugar para guardar materiales que pueden usarse en ese momento, por ejemplo: fotocopias de cantos, juegos de papiroflexia, juegos grupales, etc., con instrucciones sencillas y que los niños pueden seguir de manera individual o colectiva. Puedo, incluso, invertir los momentos de la sesión y utilizar el momento del cuentacuentos para proporcionar un bienestar a través de la lectura en voz alta de algún texto de aventuras, leyendas, etc.

Otra de las cosas que suelo hacer en este primer momento es contar algo que me pasó durante la semana y que pueda ser significativo para ellos: una película, una obra de teatro, el hallazgo de algún libro que pueda interesarles, algún programa de televisión, una noticia, etc., ello también provoca un diálogo grupal y me permite observar no solo los intereses de los niños sino además, algunos de los sucesos que les afectan y que van desde cosas sencillas hasta sucesos tan significativos como la muerte de algún ser querido.

Una vez que he logrado sentir al grupo y hemos conversado sobre algo que pueda interesarlos, comienzo a preparar el segundo momento preguntando cómo hicieron su lectura, si tuvieron tiempo de llegar hasta donde habíamos quedado en la sesión anterior, si hubo algo que no quedó claro, etc., esto me permite, por un lado, evaluar como está respondiendo el grupo a la lectura del libro que se está leyendo ese mes. Puede haber libros que les resulten más o menos interesantes que otros, y por otro lado, me permite seleccionar estrategias para retomar la lectura de nuestro libro mensual, por ejemplo, si algunos niños no concluyeron su lectura, convoco a una síntesis voluntaria y colectiva: un niño comienza a narrar lo que leyó y es seguido por otro voluntario, así hasta llegar a la parte en la que debemos leer en esa sesión, de esta manera procuro que los que no completaron su lectura no pierdan continuidad en la historia.

Segundo momento: La lectura

Es la actividad propiamente de lectura del libro mensual. Si vamos a empezar un libro nuevo, llevo preparada alguna situación o alguna pregunta que pueda relacionar el contenido del libro con alguna experiencia de los

niños, es decir, aplico la estrategia para iniciar la lectura descrita en el capítulo anterior.

Una vez que los niños han compartido voluntariamente sus experiencias y sentimos que hemos abierto el interés por la historia, continúo con la sesión, por ejemplo y siguiendo con *La historia del gato asesino*, puedo decir que vamos a ver lo que le sucedió al gato que todos creían culpable. Los invito a abrir su libro; miramos la portada, el autor y la síntesis que suele haber en la contraportada. De esta manera los niños aprenden poco a poco qué es lo que tienen que mirar en un libro para saber de que se trata, valorarlo y seleccionarlo.

Introduzco la lectura leyendo aquellas partes que había seleccionado para este propósito. Dependiendo de la estructura del texto y el nivel lector de los niños, suelo leer el primer capítulo o los primeros párrafos del texto. Algunas introducciones a las historias pueden ser muy descriptivas o demasiado largas para los niños. Mi lectura previa del libro me permite ir señalando los capítulos o los párrafos que pueden cansar a los niños. Así que en los primeros libros que presento al grupo, suelo leer las partes que pueden cansarlos y voy dejando aquellas que puedan disfrutar con menos esfuerzo para que los lean individualmente en el taller. Recordemos que el primer objetivo es descubrir la lectura para gozar, poco a poco, y en la medida que los niños van avanzando en su autonomía lectora, voy interviniendo menos pero sin dejar de intervenir totalmente. Procuro señalar en mi libro los momentos más interesantes para suspender mi apoyo y dejar que la misma historia motive la continuidad de la lectura individual. Algunas veces, suelo poner música suave

y relajante para estos momentos, la música me permite además, desescolarizar el ambiente del aula.

Mientras los niños están leyendo, me paseo por el salón procurando observar en qué parte de la historia va cada niño, solo observo repitiendo el recorrido sin causarle al niño la sensación de que lo estoy vigilando. Estos recorridos me permiten varias cosas:

- Observar el ritmo con que la mayoría de los niños está leyendo esa historia y qué niños se adelantan o se retrasan con respecto a la mayoría.
- Seguir a cada niño y evaluar globalmente el ritmo lector del taller comparando con las lecturas anteriores.
- Observar la actitud con la que cada niño lee su texto, si está interesado o no en la historia que lee.
- Organizar la lectura del libro. Por ejemplo, calculo el tiempo en que la mayoría del grupo lee un determinado número de páginas para distribuir la lectura del libro en las tres sesiones restantes; observo como apoyaré la lectura, el número de capítulos que leeré durante las sesiones , los que leerán ellos en el taller y los que leerán en su casa.
- Me permite organizar los materiales de la canasta de cuentos para los niños que acaban antes su lectura.

Ante los primeros síntomas de cansancio en los niños, suspendo la lectura y continúo leyendo el siguiente capítulo o página, haciendo una breve síntesis de la parte que leyeron para incorporar a aquellos niños que pudieron retrasarse.

Al terminar mi lectura, converso con los niños sobre la organización de la lectura de nuestro libro mensual. Si están de acuerdo en comprometerse en leer hasta tal o cual página para la siguiente sesión. Ellos participan opinando sobre si les es posible o no, generalmente cuando tienen exámenes reduzco la carga lectora y participo más leyendo el libro en la siguiente sesión.

Cuando no es una sesión dedicada a la introducción de un libro mensual, el animador dedica este segundo momento a continuar con la lectura del libro. Generalmente, el animador alterna la lectura de un capítulo o de una página, según las características lectoras del grupo con el que está trabajando, con la lectura individual y en silencio de los niños. Es importante observar que en la medida que los niños asisten al taller, este momento va ampliándose poco a poco, de tal manera que su duración puede ir variando durante el desarrollo del taller. Sin embargo, siempre debe estar alerta para detectar los primeros síntomas de cansancio en los niños y suspender la lectura. Es mejor que los niños se queden con la necesidad de querer seguir leyendo a que se saturen en un momento determinado de la lectura. Una vez que se suspende la lectura, el animador conversa con el grupo para señalar los capítulos que los niños leerán en casa.

Tercer momento: El cuentacuentos.

Es importante cerrar la dinámica de la sesión con una actividad que envuelva a los niños en una agradable sensación de bienestar. Tal vez, en eso consista una de las grandes fascinaciones de los cuentos maravillosos que atrapa a los niños y a los no tan niños. Rescatar la posibilidad que nos brinda la lectura para construir íntimamente un bienestar; rescatar la imaginación

para disfrutar de otras realidades y también para construir posibilidades frente a las diversas problemáticas de cada persona. Estas posibilidades podremos retomarlas en los momentos dedicados a la reflexión, recordemos que las actividades están interrelacionadas y la información que obtenemos en unas puede desarrollarse en otras.

En el capítulo anterior describimos en que consiste esta estrategia. Decíamos que el animador, puede desarrollar varios objetivos a la vez con esta actividad. Puede observar el interés con el que se escucha la historia, esto puede dar cuenta de si se está ampliando o no el interés de los niños hacia diversas temáticas. A través del juego de predicción de hipótesis, puede valorarse si el grupo va comprendiendo las estrategias que posteriormente podrán aplicar a la lectura de sus textos. El animador podrá darse cuenta, a través de los comentarios de los niños, si asocian la historia con otras historias, si incorporan otros conocimientos para comprender o comentar la historia que están escuchando. El animador puede promover estos comentarios a partir de la observación de las inquietudes de los niños expresadas en gestos o en palabras.

Cuarta sesión del mes: el momento del juego lector

La última sesión del mes vez se dedica a la estrategia del juego lector sobre la lectura concluida del libro mensual. El animador deberá calcular el tiempo que empleará en la estrategia de juego de acuerdo a las características de la lectura que ha elegido para jugar, la dinámica que empleará y el número de participantes.

Al aplicar alguna de las estrategias de juego lector que describimos en el capítulo anterior y de acuerdo a la dinámica elegida, el animador puede evaluar cómo leyó el grupo en general o los niños en particular a través de la participación de los niños en el juego: sus respuestas, sus preguntas, sus actitudes, etc.

Momento de reflexión

Una vez concluido el juego lector, el animador aplica el guión elaborado para la reflexión de la lectura. Este momento nos permite evaluar las actitudes de los niños con respecto al diálogo con los otros niños: la imposición o los posibles acuerdos entre las diferentes opiniones, pueden ser indicadores de actitudes tolerantes o intolerantes hacia los otros. Los momentos de reflexión también nos permiten evaluar las relaciones que los niños establecen en sus comentarios con otras historias, con otras experiencias o con otros conocimientos. Estos pueden ser indicadores de la capacidad de los niños para organizar las diferentes informaciones con el contenido del texto leído. Este momento de reflexión, puede ser utilizado cuidadosamente para reflexionar sobre alguna historia o suceso de una historia, que el cuentacuentos narra en voz alta. En ese sentido, es importante señalar, que si bien elaboramos un guión para las reflexiones en torno al aprendizaje de los posibles errores, aciertos, semejanzas y diferencias que tenemos los humanos, las reflexiones que parten del cuentacuentos pueden ser reflexiones diversas, no necesariamente relacionadas con la condición humana, pero que muestre ese ejercicio de pensar sobre algo que los cuentos nos evocan cada vez que los leemos: recuerdos, deseos, fantasías, elaborar diferentes finales para una historia, etc., es decir, mostrar cómo podemos jugar con nuestra imaginación a través de los libros.

La canasta de cuentos

La cuarta sesión del mes termina en una “fiesta” con los libros juegos que el animador ha colocado en la canasta de cuentos. Los niños podrán elegir libros para jugar con sus compañeros o para realizar actividades individuales. Este cierre de la sesión, concluye también con la dinámica mensual del taller de una manera gozosa y deja a los niños dispuestos para iniciar la lectura de su siguiente libro mensual.

Otras estrategias que apoyan el trabajo de seguimiento y evaluación son el diario del animador y las reuniones con los profesores y los padres de familia

El Diario del animador

En el capítulo anterior describimos algunas de las manifestaciones que pueden indicarnos el avance de los objetivos en los niños. Es importante señalar que las actitudes, comentarios y respuestas de los niños durante todas las actividades que hemos descrito, son indicadores que apoyan el seguimiento y la evaluación del taller. Por eso, recomiendo que el animador realice un diario o un consecutivo de cada una de sus sesiones; notas breves que le indiquen los efectos de las actividades, tanto los favorables como los desfavorables pues el error es oportunidad para un próximo acierto; qué comentarios hicieron los niños o que actitudes observó que pudieran ser signos del desarrollo de alguno de los objetivos o la existencia de alguna dificultad que puede impedir el desarrollo de los mismos; también puede incluir anotaciones sobre algunos lectores con características particulares que pueden ser apoyados de distinta manera a la generalidad del grupo. Este diario es además un excelente recordatorio para los compromisos que el

animador adquiere con cada grupo, nos señala qué historia contamos en la sesión , y si no la terminamos de contar, en qué parte nos quedamos para continuar su lectura en la siguiente sesión y preparar la estrategia adecuada para su conclusión; qué partes del libro mensual acordó con el grupo para leer en casa y cuáles leerán en el taller; que juego se realizó y si quedó pendiente la continuación de alguna actividad, etc. De esta manera, el diario es un instrumento importante, tanto para la evaluación como para reelaborar estrategias y actividades que nos permitan ir adecuando el taller a las características de cada grupo en particular.

Las reuniones de padres de familia y de los profesores

El animador puede aportar un informe de los avances del taller en cada grupo a partir de las observaciones que el realiza en el diario. Pero también puede y debe apoyarse en las observaciones de los padres de familia y de los profesores. Creo que una de las aportaciones mayores que recibe el taller, es precisamente lo que pueda suceder fuera de él y que el animador no logra observar. Podemos observar si el propósito y dinámica del taller está comprendido, si hay inquietudes sobre el manejo del libro del taller en casa o en el salón de clases, pueden aportarnos información valiosa sobre la modificación o no de la actitud lectora de los niños y sobre todo pueden descubrirnos algunos efectos insospechados que nos indican el alcance del taller fuera del aula.

El animador no se desprende de su actitud crítica hacia sí mismo y hacia su trabajo. Por eso es importante que tanto en su Diario, como en las reuniones con padres de familia y profesores, contemple su actividad como un elemento

a evaluar. Incorporar sus errores y sus aciertos como una estrategia metodológica para su trabajo.

El animador es el estratega que convierte aquellos datos sueltos: gestos, comentarios, preguntas, actitudes, etc., en información útil para evaluar y mejorar sus actividades en el taller.

Tercera parte

Los efectos insospechados: la evaluación y las conclusiones de la experiencia profesional en los talleres de lectura

1. Estado inicial del proyecto 1992: Una valoración cualitativa

El taller de promoción a la lectura surge por petición del director de una escuela primaria: Los padres de familia estaban muy preocupados por la falta de interés de sus hijos hacia la lectura y pedían a la escuela que hiciera algo al respecto. La petición tenía carácter de urgencia. Por lo tanto, la propuesta del taller no surgió como resultado de una investigación cuantitativa, partió del supuesto de que a los niños no les gustaba leer como una apreciación generalizada de los padres hacia sus hijos. En ese sentido, mi referente inicial y final sobre la situación lectora de los niños, fue la apreciación de los padres sobre la actitud lectora de sus hijos y la modificación o no de esa actitud. Mi atención para la evaluación dentro del taller estuvo referida, en aquel entonces, al aumento de la disponibilidad de los niños hacia la lectura desde el inicio hasta el final del taller.

Antes de elaborar la propuesta, pedí a los profesores que eligieran tres niños de cada grupo que representaran el nivel medio de lectura en su grupo. Pero estas entrevistas no tenían un interés cuantitativo acerca del poco, mucho o nulo interés por la lectura. Fueron entrevistas para seleccionar los libros de

acuerdo al nivel medio lector y obtener alguna información para la selección temática de los mismos.

Mi observación de las actitudes y comentarios de los niños con respecto a su lectura y hacia el modo en que realizaban la lectura, fueron un referente del avance grupal hacia los objetivos propuestos.

Al finalizar cada sesión, evaluaba las estrategias y las actividades realizadas, de manera que al finalizar el taller contara con un consecutivo de todo el desarrollo del taller. Evaluaba la selección del texto: la calidad de la historia, el lenguaje y tono de la narración, las ilustraciones, las posibilidades para jugar con los personajes o con el contenido, si había sido adecuado o no al nivel y ritmo lector, etc. Evaluaba la estrategia para vincular el contenido del libro con la experiencia de los niños, si esta vinculación había sido o no lo suficientemente significativa para despertar su interés en la lectura del texto; si era una estrategia referida a los sentimientos, evaluaba si había sido lo suficientemente respetuosa para no exponer la intimidad de los niños. Valoraba la secuencia de los momentos del taller, si el ambiente había favorecido la lectura y su reflexión, si la desescolarización del aula se iba logrando, incorporaba los sucesos que afectaban las actitudes de los niños con respecto a su lectura: los exámenes, las actividades extraescolares en las que participaban, los programas de televisión que mantenían a los niños hasta altas horas de la noche, sin dejar espacio para la lectura antes de dormir.

La apreciación de los padres hacia el cambio de actitud lectora de sus hijos, fue el referente principal para la evaluación global del taller. Podemos decir que los comentarios de los padres hacia los efectos del taller fue muy

satisfactoria; pidieron que les organizara una sesión de lectura igual a la que tenían los niños en la escuela, querían saber por qué esperaban sus hijos cada sesión con tanta expectación. Realizamos la sesión antes de finalizar el curso. El resultado fue el apoyo para la continuidad del proyecto y la compra de libros de literatura infantil para ampliar el acervo de la biblioteca. Sin embargo hubo otros elementos insospechados que fueron indicadores del alcance del taller y de los que hablaré en la evaluación global de las experiencias.

Los comentarios de los profesores estaban referidos a un aumento en el ritmo lector y al aumento en la atención, no solo en la obtención de los aspectos relevantes de la lectura realizada para las tareas escolares, sino también en la atención a lo que se escuchaba en clase.

Como resultado de mi evaluación y seguimiento del taller en cada grupo, observé una modificación general de la actitud lectora con la que los niños se iniciaron comparada con la actitud que manifestaron al final del curso. Apoyada en la bibliotecaria, observamos un aumento en el préstamo de los libros sobre literatura infantil de la biblioteca. La participación acertada de los niños en los juegos lectores fue aumentando con respecto al inicio, donde había mayor número de errores en la participación. La actitud con la que esperaban el siguiente libro y su negación a suspender la lectura cuando señalaba el final del tiempo para leer, fueron también indicadores de su aumento por el interés en los libros y su lectura.

2. Evaluación global de las experiencias en los diversos talleres de animación y promoción a la lectura 1992-1995

El haber considerado el taller de lectura en el aula como un sistema organizacional abierto me permitió considerar varias cosas para ampliar mi comprensión sobre los resultados del taller.

La primera fue que la dinámica del taller y la mía como cognoscente iban construyendo conocimiento a partir de unas propuestas iniciales para la aproximación de los objetivos, un proceso en donde yo influía y al mismo tiempo el proceso me influía a mí. Acepté esta dinámica como una estrategia para la sistematización de experiencias de las diversas etapas del taller y el avance del proyecto.

Por otra parte, al ser un sistema abierto, el taller era sensible a las condiciones iniciales. Los niños vivían en un contexto que interactuaba con sus contingencias a través del ambiente familiar, escolares, y como lo he planteado en la introducción de la propuesta final “Leer para vivir”: los medios tecnológicos de información y comunicación. Poco a poco algunas situaciones fuera del aula se comportaban como variables que interactuaban con la dinámica del taller.

La familia

Las opiniones de los padres de familia eran elementos indicadores para valorar el cambio de actitudes de los niños hacia la lectura, recordemos que el proyecto surge por presión de los padres hacia la escuela para abordar las

actitudes poco lectoras de los niños. Pero los padres interactuaban dialógicamente en la dinámica del taller. Si por un lado sus acciones y actitudes eran concurrentes y complementarias hacia el taller, encontraba también actitudes contradictorias hacia el proyecto. En algún momento de las sesiones acostumbraba preguntar a los niños cómo se iban sintiendo con la lectura que estábamos realizando, qué momento del día les resultaba más cómodo para leer, etc. Los primeros comentarios de los niños acerca de esta situación me aportaron información valiosa. Los libros de lectura eran guardados en el “lugar de los libros” y los niños se olvidaban de leerlos, otros no tenían luz adecuada para leer o incluso se les mandaba a dormir al mismo tiempo que se les indicaba que apagasen la luz. Otros eran interrumpidos incesantemente en su lectura por los hermanos o por los padres. Algunos niños sufrían persecución por parte de las madres que, preocupadas por que sus hijos fuesen lectores, ejercían una fuerte vigilancia sobre el niño y el libro del taller. Observé entonces que el libro del taller en casa, requería de ambientes semejantes a los del taller, no solo las condiciones apropiadas para la lectura, sino también, se hacían necesarias estrategias para la desescolarización del libro en casa. El libro del taller estaba siendo tratado, por algunos de los padres como un texto escolar.

Organicé reuniones con los padres de familia para exponer una serie de recomendaciones para apoyar a sus hijos en su motivación lectora, como por ejemplo:

No insistir en que los niños leyeran, debían dejar el libro sobre el buró o mesilla de la cama, el mismo libro sería el recordatorio diario y la invitación a leer. Debían colocar una luz suficiente para la lectura sobre el buró de manera que el niño pudiese leer cómodamente su libro antes de dormir. Procurarían

que los niños no se fuesen con mucho sueño a la cama, eso suponía organizar, en la medida de lo posible, el último programa de televisión que los niños veían antes de irse a dormir. Expliqué con mayor énfasis el esfuerzo que suponía para los niños leer significativamente, es decir elaborando significados, tanto en la lectura de estudio como en la lectura recreativa, y aunque viésemos a los niños tranquilos cuando leían, en realidad estaban realizando un esfuerzo muy grande para obtener significado de su lectura; los niños debían ser respetados y apoyados sin ser interrumpidos.

La respuesta de los padres fue inmediata, pero los efectos también fueron más allá de desescolarizar el libro en casa y el de favorecer condiciones para la lectura. Al ser respetados y muchas veces consentidos (una manta que los abrigara, un té, unas galletas, etc., mientras leían) los niños experimentaron otras experiencias durante su lectura en casa. La lectura comenzó a ser relacionada con los cuidados amorosos de la familia. Ello también repercutía en una asociación positiva hacia la lectura, no solo como actividad importante, sino también como una valoración hacia su persona.

Escolares

Otra variable que interactuó fuera del aula, fue la actitud abierta y participativa de la bibliotecaria de la escuela, cuyo rigor para el manejo y cuidado de los libros consideró la posibilidad de que los niños eligieran por si mismos los textos dentro de la biblioteca. Durante las sesiones en la biblioteca apoyaba y aconsejaba a los niños, además, tenía gestos cariñosos hacia ellos. De manera que no sólo participaba permitiéndonos realizar algunas sesiones en la biblioteca, sino que con su actitud animó a los niños a visitar y a seleccionar los libros de la biblioteca.

El cine

Otra variable del contexto fuera del aula y del ambiente escolar fue la coincidencia de dos películas que influyeron en el interés de los niños hacia la lectura: La primera fue Harry Potter. Cuando supe que proyectarían las películas, comencé a leer los primeros capítulos a los niños de 6° grado. Elaboré una síntesis de cada capítulo y las fui leyendo en el momento dedicado al cuentacuentos a los niños de 3°, 4° y 5°. Si bien, ya había utilizado la estrategia de proyectar una película como actividad festiva después de la lectura de un libro: *Charlie y la fábrica de chocolates*, ahora se presentaba esta oportunidad fuera del ambiente escolar. Incorporé este azar a favor de los objetivos del taller. Los niños estaban a la expectativa de la película pero también la historia leída creaba expectativa en los niños. Muy pronto circularon ejemplares por la escuela. El efecto tuvo varias repercusiones: por un lado, motivaba a los ya lectores a una lectura individual, pero los más pequeños, que habían escuchado la síntesis de los primeros capítulos, habían solicitado el libro a sus padres. Me permití observar hasta dónde el interés que despierta una historia puede sostener el esfuerzo que significaba para los niños de 2° y 3° leer este libro. Hubo niños de 3° que lograron leer sin apoyo. Hubo padres que respondieron al interés de sus hijos y realizaron la lectura de los capítulos, con efectos muy interesantes para ambas partes y a los que me referiré más adelante. Pero hubo otros que no solo dejaron la historia, sino que perdieron el interés por la lectura que ya habían logrado desarrollar.

Cuando detecté los primeros síntomas de desinterés, decidí elaborar una síntesis de la historia, al mismo tiempo que animaba a los que estaban

leyendo la historia a sus hijos con resultados positivos a continuar con ella. Retomé las estrategias iniciales con aquellos niños que habían perdido el interés y seleccione lecturas por debajo de su nivel lector que les permitiera una lectura rápida y sin mucho esfuerzo. Esto permitió a los niños retomar nuevamente su lectura, pero tanto ellos como yo cuidábamos que la lectura no exigiera un esfuerzo muy por encima de su habilidad lectoras hasta que ellos sintieron la necesidad de textos más complejos.

Los padres que habían apoyado a sus hijos con la lectura de Harry Potter, también constituyeron una variable importante, la relación de los papás con los niños a través de la lectura les facilitó el encuentro con las reflexiones y opiniones de los niños sobre el contenido de la historia. Esta posibilidad de dialogar a través del contenido de la historia animaba a los niños a continuar la lectura individual de algunos capítulos. Aquí encontré algo que no he podido explicar, los que apoyaron la lectura de Harry Potter leyendo a sus hijos por las noches, fueron en su mayoría papás y no tanto las mamás.

La segunda película fue el Señor de los Anillos I, pero únicamente la trabajé con los niños de 6° grado, la expectación de cómo serían representados en la película algunas situaciones y los personajes, motivaron a muchos niños hacia la lectura completa del libro, incluyendo los libros que estábamos manejando en el taller.

Todas estas variables interactuaron con los objetivos que me había planteado y me mostraron la importancia de incorporar aquellas situaciones no contempladas: Ferias del libro, espectáculos de títeres, narradores de cuentos,

teatro, etc., y a ampliar las ya contempladas a favor del taller: Ambiente familiar, contexto social, pertenencias culturales, etc.

Pero el taller como sistema organizacional abierto, no solo recibía información del contexto, también el taller influía sobre el contexto:

Los padres de familia comenzaron a comentar que los niños del taller estaban contando cuentos a sus hermanos más pequeños, éstos no solo estaban a la expectativa de que los hermanos mayores les leyeran sino que, además, pedían cuentos para ese propósito. Los padres comenzaron a preguntar qué cuentos podrían comprar para los más pequeños. Los niños del taller contaban los cuentos imitando no solo la voz del cuentacuentos sino que utilizaban también las estrategias de lectura que empleaba el cuentacuentos para el desarrollo de las habilidades que intervienen en el proceso lector. Los niños se estaban convertido en animadores y promotores de lectura.

Las madres aparecieron también en los comentarios de los niños de quinto y sexto año. Algunos niños de 5° y 6° no traían su libro a las sesiones. Les pregunté qué era lo que estaba pasando, quería descartar la posibilidad de que hubiesen perdido el interés y que por ello olvidaran los libros para la sesión. Cuando los niños me comentaron que no traían sus libros porque sus mamás los estaban leyendo y no los regresaban a su buró, elaboré una circular para pedirles a las mamás que volviesen a colocar los libros en el lugar que habíamos señalado de manera que los niños los tuviesen a la mano a la hora de leer y para que los trajeran a la escuela el día de las sesiones. Las respuestas de las madres me aportaron más información sobre el taller. Me preguntaban si podía recomendarles libros para ellas pero que fuesen

semejantes a los que los niños estaban leyendo. Comentaban, además, que si podíamos abrir un taller para las mamás que no les gustaba leer. Dejaré esta variable solo como indicador de la interacción del taller sobre el contexto, pero me parece que estos comentarios pueden aportar más información sobre el fenómeno de la lectura en los adultos.

Por otro lado, los comentarios de los padres de familia sobre el cambio de actitud en sus hijos motivaron el entusiasmo de otros padres de familia que no tenían a sus hijos en las escuelas donde se realizaba el taller de lectura. Estos padres pidieron la apertura de un taller de lectura independiente, para sus hijos. Esto era otro efecto del taller sobre el contexto, la animación a la lectura se desbordaba del contexto escolar (consideremos que estoy hablando de una ciudad pequeña y que la escuela contaba con 720 niños en la primaria: grupos de 40 niños aproximadamente y tres grupos por grado escolar). En ese sentido la aceptación del taller como sistema organizacional abierto y por lo tanto sensible a las condiciones iniciales como he mostrado con los comentarios anteriores, me permitieron una mayor atención a los azares.

Si relaciono estas interacciones entre el taller y el contexto con las interrelaciones de los elementos internos del taller, puedo responder a las preguntas que me surgieron desde el inicio : ¿hasta dónde tendría éxito o no una estrategia desescolarizada en un ambiente escolarizado? ¿ responderían o no los niños a las estrategias para la animación a la lectura? ¿cómo responderían? ¿cómo incorporar a los que no respondían o respondían muy poco? el reconocimiento de mi incertidumbre sobre los efectos particulares del taller en los niños me obligó al despliegue de estrategias para aquellos sucesos no previstos y de los previstos.

Cuando los niños comenzaron a manifestar cambios de actitud hacia la lectura, me preguntaba cuáles de todos los elementos eran las causas principales de estos efectos ¿Solo las estrategias de animación?

Considerando la sistematización de experiencias ya expuestas en este documento y las variables de la interacción entre el taller y el contexto, puedo decir que los efectos que se produjeron en el taller tuvieron un impulso inicial en la manera de relacionar todas las estrategias del taller con los objetivos del mismo (mostrada ya en la sistematización de experiencias en los capítulos anteriores). Al no considerar cada estrategia específica para cada objetivo, es decir al romper con la relación unicausal y unilineal objetivo-estrategia, me permitió pensar que mientras trabajaba el desarrollo de habilidades lectoras, también estaba trabajando animación a la lectura con mis actitudes y comentarios. En ese sentido las estrategias fueron mucho más productivas; la estrategia específica del cuentacuentos, destinada exclusivamente a presentar la diversidad temática que puede encontrarse en los libros, la abrí hacia el desarrollo de habilidades, hacia la animación a la lectura y su reflexión. Los libros juego que tenían la finalidad de asociar el juego con la lectura, fueron reelegidos de manera que el texto descrito para poder jugar y el interés por jugar con el libro, se confabularan para motivar al niño a leer las instrucciones para participar en la propuesta del libro. De esta manera, los libros juego motivaban la animación a la lectura, ampliaban la diversidad temática y promovían las habilidades lectora.

Posiblemente la práctica en la relación horizontal obtenida en el trabajo con los adultos, favoreció el ambiente del taller. Un respeto hacia los niños y un cumplimiento en todos los acuerdos, favorecía también el respeto y el

cumplimiento de los niños, no solo hacia la figura del animador, sino hacia el taller en general. Desde el inicio se planteó este tipo de relación, pero lo que no estaba explícito era la manera en que podrían darse las negociaciones, el tipo de responsabilidades y acuerdos que iban a surgir, tanto hacia el animador como hacia los niños. Hubo que preparar sesiones especiales para incorporar variables no previstas. Los niños también incorporaron variables, productos del contexto y de mis errores y aciertos como animadora. Actitudes de ambas partes que favorecieron un ambiente amable para el desarrollo de los objetivos del taller. Esta interacción de todos los elementos del taller, dio paso a muchos efectos insospechados, variables que interactuaron en toda la dinámica del taller en un proceso recursivo y retroactivo.

3. Conclusiones

Podría concluir diciendo que es posible que la fragmentación para considerar actividades específicas para cada objetivo y para cada programa en particular, nos impida hacer más productivos algunos procesos de aprendizaje en la escuela. Hacer seguimiento y evaluación solo de los resultados esperados y no incorporar los azares, las diferencias en el aprendizaje, los errores y la incertidumbre nos impidan relacionar variables que están interactuando con el aprendizaje y la enseñanza dentro y fuera del contexto escolar.

Considerar las diferentes polisemias culturales e incorporarlas como posibilidades de respuestas alternativas, no necesariamente equívocas, quizás nos permitan comprender mucho más allá de lo que sucede en los procesos de construcción del conocimiento y nuestra comprensión sobre el mundo.

Por otra parte, los contextos del aula y los contextos sociales de la escuela varían constantemente, la complejidad de las relaciones, su multidimensionalidad y multicausalidad, nos invitan, más que a seguir pasos para la consecución de objetivos, hacia la creación y recreación de caminos hacia el horizonte de ciertos objetivos; actuar no tanto con certezas como hacia la búsqueda de posibilidades; a pensar como estrategias más que como programadores para enfrentar la incertidumbre y los azares en los proyectos educativos. Concebirlos como un reto inacabado, siempre abierto para ir ampliando nuestra comprensión sobre una realidad que pueda ser interpretada más que como una metáfora de lo sólido, como una metáfora de lo fluido.

Posiblemente la importancia de trabajar la lectura con una estructura abierta, es decir no escolarizada ni sujeta a un programa estandarizado, es justamente la posibilidad que le brinda al sujeto educativo de elaborar sus propios significados a partir de la lectura. La imposición de una manera de interpretar una lectura, despoja tanto al texto como al lector de su posibilidad humanizante, reorganizadora y recreativa. Los libros no son sólo instrumentos para acceder a nuevos saberes, son también voces para jugar con el pensamiento, la imaginación y el lenguaje y son también ensayos antropológicos donde podemos comprender aspectos de nuestra naturaleza humana que pueden ir ampliando nuestra identidad, resignificarnos y resubjetivarnos en relación a nosotros mismos y al mundo.

Me parece fundamental distinguir los ámbitos del aprendizaje lector y su función académica del ámbito de la lectura para la recreación y la subjetivación del lector. Ambos espacios son necesarios e irreductibles mientras permanezca la concepción de programación y escolarización actual

en el aprendizaje, desarrollo y comprensión de la lectura. En ese sentido el taller de lectura como estructura abierta no solo permite una resubjetivación , al permitir la elaboración de significados individuales, permite al responsable del taller, profesor o animador, una atención centrada más en los aspectos fundamentales de la lectura que en el cumplimiento de una serie de actividades programadas sujetas a una calificación, En ese sentido, la estructura del taller permite tanto a los educandos como al educador participar en la construcción de un proceso educativo individual, social, y socializante. Ello puede favorecer también un ambiente de aprendizaje respetuoso y cálido, alejado de actitudes y acciones de competencia que aun permanecen en ciertos ámbitos educativos como estrategias que aseguran “la calidad educativa”.

Un espacio de lectura abierta, alejada de la homogenización interpretativa, es un espacio educativo en la diversidad y para la diversidad. Posiblemente este aspecto pueda favorecer la comprensión entre los seres humanos dentro de una diversidad de culturas, de creencias, de paradigmas y de identidades múltiples cada vez más globalizadas y cada vez más conflictivas. Es obvio que el taller no resuelve toda esta problemática, pero puede ser un intersticio posibilitador que articulado a otras estrategias educativas, diseños curriculares flexibles y transdisciplinarios, y una ética para la comprensión de la naturaleza humana, puedan aproximarnos, entre otras cosas, a la comprensión de la complejidad humana.

Posiblemente la importancia de estos talleres resida en trabajar la lectura no solamente como estrategia para el acceso a la información, sino además, como estrategia para vivir y convivir a través de su estructura abierta, flexible, recreadora y recreativa dentro de un proceso educativo auto-eco-organizador.

Bibliografía General

Bruner, Jerome. *El proceso de la educación*. México, Unión Tipográfica Hispano Americana, 1968.

Foucambert, Jean. *Cómo ser lector*. Barcelona, Laia, 1998, Cuadernos de Pedagogía:

Argudín, Y. Luna, M. *Aprender a pensar leyendo bien: Habilidades de lectura a nivel superior*. México, Plaza y Valdés, 1994.

Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (compiladoras): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, Siglo XXI, 1982.

Petit, Michele. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México, Fondo de Cultura Económica, 1999.

Moreno, M., et al: *Conocimiento y cambio: Los modelos organizadores en la construcción del conocimiento*. Barcelona, Paidós, 1998.

Vilar, F. *El Futuro de la Cultura*. Doc. mim.

Sarto, Monserrat. *La animación a la lectura, para hacer al niño lector*. Madrid, SM, 1988.

Morin, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona, Paidós, 2001.

Morin, Edgar. *La lectura: una aproximación a los siete saberes fundamentales del pensamiento complejo*. Doc

Morin, E. Roger, E. y Motta. *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Valladolid, UNESCO-Universidad de Valladolid, 2002.

Roger, E. *Introducción al pensamiento complejo*. Valladolid, Universidad de Valladolid. 1997.

Sánchez, Margarita. *Desarrollo de habilidades de pensamiento*. México, Trillas, 1995.

Millán, J. A. *La lectura y la sociedad del conocimiento*. México, Federación de Gremios de Editores de España, 2001.

Sanpedro, J. L. *El mercado y la globalización*. Barcelona, Destino, 2002.

Sartori, G. *Homo videns. La sociedad teledirigida*. México, Taurus, 2003.

Reeves, Hubert. *La Hora de Embriagarse: ¿Tiene sentido el Universo?*. Barcelona, Kairós, 1988.

Castells, Manuel et al. **Globalización, tecnología, trabajo, empleo, y empresa**. En: *La transformación del trabajo*. Madrid, Los Libros de la Factoría, 1999.

Roger Ciurana E. y C. Regalado *Identidad(es)*: documento de la Cátedra para la Transdisciplinariedad: www.gramola.fyl.uva.es