

N° de Inscripción: **100**

Categoría en la que se inscribe: **4- Estrategias de comprensión lectora en contextos de estudio.**

Título del proyecto- **Enseñar a leer y a escribir para aprender: entre el control y la generación de lo incierto**

Apellido y nombre: **Pitton, Egle Ilva**

DNI: 17.106.090

Equipo docente a cargo de la experiencia: Vanina López, Egle Pitton y Corina Soria

Institución a la cual pertenece: **Programa Grados de Aceleración.** Proyecto llevado a cabo en la **Escuela Primaria 5 DE 3. Gestión Estatal.**

Localidad y provincia: **Ciudad Autónoma de Buenos Aires. CABA.**

Enseñar a leer y a escribir para aprender: entre el control y la generación de lo incierto

El presente relato reconstruye el recorrido de un grupo de alumnos adolescentes en su relación con la lectura y la escritura en contexto de estudio. Nuestros alumnos y alumnas son adolescentes que a pesar de sus catorce o quince años siguen transitando su escolaridad en la escuela primaria. Algunos provenientes de República Dominicana, otros del primer cordón del conurbano bonaerense, otros del barrio de Constitución tienen experiencias semejantes pues sus vidas complejas están atravesadas por las condiciones de extrema vulnerabilidad social en la que viven. En cuanto a su escolaridad, actualmente asisten a una escuela de jornada completa y forman parte del programa Grados de Aceleración¹.

En “Aceleración” recibimos estudiantes que a pesar de haber estado muchos años en la escuela no han aprendido a ser “alumnos”: sus comportamientos y conocimientos están muy alejados de lo que se espera de ellos. Cuando comenzamos a trabajar con este grupo de diez estudiantes -un año antes de la experiencia que relataremos- varios de ellos aún no habían culminado su proceso de alfabetización inicial: escribían textos prácticamente ilegibles y oralizaban otros que abandonaban rápidamente. La ira o el desinterés eran las manifestaciones más claras de su incomodidad frente a las propuestas de lectura y escritura. ¿Cómo ayudar a avanzar a los estudiantes como lectores y escritores a quienes han tenido experiencias insuficientes o insatisfactorias que los han llevado a construir un vínculo de ajenidad con estas prácticas?, pregunta que encierra el principal objetivo de nuestra propuesta.

Tal como le sucede a Germain² muchos de los chicos y chicas de “Aceleración” han elaborado una idea desvalorizada de sí mismos como sujetos capaces de aprender, en gran parte como resultado de escenas escolares en las que se sintieron humillados por su imposibilidad de mostrarse como lectores.

Pedirles a los adolescentes que hagan aquello que los llevó a repetir dos o más veces de grado –y lo que les hizo pensar, además, que la escuela no era para ellos-, implica un gran

¹El Programa “Grados de Aceleración” (Coloquialmente: “Aceleración”) es una política educativa que se implementa desde el año 2003 en la CABA. Su propósito es reorganizar las trayectorias de los estudiantes con sobreedad que cursan la escuela primaria común de modo tal de no seguir reproduciendo su historia escolar signada por el abandono y/o la repitencia. Se parte del supuesto de que en condiciones pedagógicas y didácticas adecuadas –una de ellas el grupo reducido de estudiantes-, todos los niños y niñas pueden aprender. Con esta premisa, docentes y asistentes técnicos trabajamos para hacer posible que las y los estudiantes terminen la escuela primaria en menor tiempo de lo que está dispuesto por la organización de la escuela y con los conocimientos necesarios para seguir avanzando en la escolaridad. El grupo de estudiantes que participaron de esta experiencia cursaron 4°/5° grado en 2016 y 6°/7° grado en 2017.

²Germain es el personaje coprotagonico de “Mis tardes con Margueritte”, una película francesa de Jean Becker (2010). La historia narra los cambios que experimenta Germain, un hombre prácticamente iletrado, en su vínculo con los libros y la lectura a partir de los encuentros con Margueritte, una anciana que le transmite su pasión por ellos.

desafío para estudiantes, para docentes y para quienes acompañamos pedagógicamente³ este proceso. Desafío que implica enseñar a leer y a escribir al tiempo que las y los alumnos se forman como lectoras/es y escritoras/es para lo cual será necesario ayudarlos a reconstruir un nuevo vínculo con estas prácticas imprescindibles para seguir aprendiendo dentro y fuera de la escuela.

En nuestro primer año de trabajo, habíamos observado cómo las y los alumnos habían pasado de la resistencia a escuchar un cuento, a ser atrapados por las palabras. Entendemos que dicho cambio estuvo vinculado, en gran medida, con el hecho de haber puesto a disposición de las/los estudiantes relatos que los han inquietado, que dejaron lugar a lo incierto. Los Mitos Griegos⁴ se constituyeron en esos “textos potentes, abiertos, desafiantes, que no se quedan, la “seducción facilista y demagógica, que provoc(a)n preguntas, silencios, imágenes, gestos, rechazos y atracciones” (Bajour, Cecilia, 2010).

A pesar de los avances observados, el desafío del segundo año parecía aún mayor que el del primero: sostener en las clases de Historia el enfoque de lectura transmitido en las situaciones en las que se lee textos de literatura ficcional. Ahora bien, ¿cómo habilitar que el lector ponga en juego sus saberes y experiencias para interpretar un texto expositivo que comunica conocimientos históricos?, ¿qué condiciones pueden resultar propicias para que los estudiantes sean convocados a leer textos para estudiar?, ¿qué lugar darle en la clase a la incertidumbre y la multiplicidad de interpretaciones -propias de los procesos de lectura- cuando el texto comunica explicaciones sobre hechos y procesos sociales, políticos, históricos las cuales se esperan que sean aprendidas por los estudiantes? ¿Qué intervenciones del docente promueven que la interpretación de cada estudiante, se complejice, que “vaya más lejos” de lo que llegaría en una lectura en soledad? En términos de Teresa Colomer, cuáles serían las pistas para acceder a distintos niveles de lectura, para atrapar lo que hay “tras las líneas”, qué información contextual ofrecer, qué y cómo “enlazar con el entorno actual para hacer posible una comprensión que conecte con lo que se sabe y piensa sobre el mundo”, qué sistematizar de los “descubrimientos para que sirvan como futuros esquemas interpretativos; etc.” (Colomer, Teresa; 2017:12)

Estas preguntas, coherentes con la premisa de que la comprensión de lo leído está directamente vinculada con lo que se sabe –y no se sabe del tema- sustentan la idea acerca de la importancia de enseñar a leer Historia en las clases de Historia. Asimismo, nos proponemos que la escritura cumpla una función epistémica (Bereiter y Scardamalia,

³En el marco del Programa de Aceleración, dos de las autoras se desempeñan como maestras y la tercera como asistente técnica. La tarea de dicha asistencia consiste, centralmente, en trabajar semanalmente con la maestra en el diseño, puesta en marcha, evaluación y reformulación de las propuestas de enseñanza.

⁴Dadas las buenas condiciones de lectura que genera en nuestros estudiantes, el proyecto de Mitos Griegos –que se desarrolla a lo largo de un cuatrimestre- lo venimos sosteniendo en el marco del Programa de Aceleración desde 2012 con distintos grupos de estudiantes y diversos colegas docentes. El relato de la experiencia llevada a cabo en 2012 fue premiada en 4º lugar en el Concurso Viva la Lectura de 2014.

1992), que esté al servicio de reconstruir y avanzar en el conocimiento y no sólo en la comunicación de lo que ya se sabe. De esta manera, la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura para aprender están entramadas y al servicio de los contenidos de la disciplina que se pretende enseñar.

La propuesta de enseñanza: entre intenciones, realidades y reformulaciones

El tema definido curricularmente se corresponde con el bloque de los cambios y conflictos en el Siglo XX. Decidimos que de todos los procesos tecnológicos, sociales y políticos que caracterizaron a dicho siglo, haríamos un recorte de contenidos que permitiera a los estudiantes interrogar –y en lo posible encontrar claves de lectura- para problematizar ciertas manifestaciones del presente y del pasado reciente de Argentina. Elegimos tratar el Holocausto judío como hecho histórico para comenzar a comprender el nazismo.

Nuestra expectativa como docentes era proponer la lectura sobre el tema del Holocausto de manera tal que ese pasado –tan lejano espacial y temporalmente para nuestras y nuestros estudiantes- permitiera interpelar el lugar de la sociedad civil en la última dictadura cívico militar como así también al presente signado por la estigmatización a los pobres –sobre todo si son extranjeros-. Nuestro interés se centra en que las/los adolescentes se aproximen a la idea de que los Estados Totalitarios requieren –para cumplir con su propósito- que la mayoría de las/los ciudadanos acompañe el proceso de estigmatización, persecución y exterminio de personas. En relación con el Holocausto, Bauman explica que lejos de ser un problema judío “*se gestó y se puso en práctica en nuestra sociedad moderna y racional, en una fase avanzada de nuestra civilización*” (Bauman, Z. en Bálvena, Melich 2014: 54).

A lo largo del segundo cuatrimestre, mientras que en las clases de Ciencias Sociales trabajamos con los cambios políticos y sociales del Siglo XX, en las clases de Prácticas del Lenguaje leíamos *El diario de Ana Frank* con el propósito de que el “ir y venir” entre las lecturas de textos expositivos y el relato de vida de una adolescente víctima del Holocausto ayudaría a las y los estudiantes a comenzar a imaginar y entender el Nazismo como fenómeno social y político.

La primera situación de lectura de un texto expositivo estuvo a cargo de la maestra quien leyó una caracterización sobre los cambios tecnológicos, sociales y políticos del Siglo XX para contextualizar el tema. Los estudiantes seguían el texto con la vista, hacían preguntas, tomaban apuntes a modo de escrituras “para sí mismos”. Al leer uno de los epígrafes de la imagen del hongo atómico en Hiroshima, Sarahí, una estudiante habitualmente poco interesada por los temas de estudio, preguntó si era cierto que iba a haber una Tercera Guerra mundial. Sus compañeros sumaron comentarios mostrando que esa pregunta los atrapaba. La respuesta de la docente fue “devolverles” el problema al tiempo que se desviaba de lo previsto en la planificación: “*si se preguntan por la posibilidad de una Tercera Guerra, es porque hubo una Segunda Guerra Mundial, ¿ustedes saben cómo se llegó a esa situación?*”. Este giro en la clase generó que se reorientara la enseñanza hacia el abordaje de las causas y el desarrollo de la Segunda Guerra mundial.

Dar lugar a las preguntas de los estudiantes y entramarlas con aquellas que creíamos centrales para abordar el tema del Nazismo fue un desafío más a lo largo del desarrollo de la secuencia. Considerando la pregunta de Sarahí, resolvimos abordar la temática de la Segunda Guerra mundial como contexto del Holocausto.

La película “El niño con el Pijama a rayas”⁵ nos permitió reponer información que sería necesaria para interpretar los textos expositivos al tiempo de llegar a la lectura de los mismos y al Diario de Ana Frank con ciertas ideas, preguntas, y “sensibilidad” por el genocidio del pueblo judío. Entendemos que ver la película completa, tomar apuntes en forma de palabras o frases que les resultara significativas para luego hablar sobre lo que allí se narra, fue una condición fértil para adentrarse en la historia e involucrar en la problemática del Holocausto a estudiantes que están muy alejados del conocimiento del tema.

Durante la proyección del film, el clima de la clase mostraba que estaban muy interesados: se molestaban si alguien hablaba, no quisieron salir al recreo para no interrumpir la proyección, pedían que se repusiera el contenido de los subtítulos si se perdían con la lectura de los mismos, etc. La palabra que más resonó durante la proyección fue “*qué malos*”; frase que apuntamos para ahondar en el momento del intercambio, ya que esa maldad es, en términos de Diego Tatián “el goce de producir sufrimiento hasta el infinito”⁶.

Al terminar de ver la película abrimos un espacio de intercambio entre espectadores. El siguiente fragmento ilustra la función que cumplió la película: presentar el tema y generar en los y las estudiantes preguntas “originales” –imposibles de ser anticipadas por las docentes– que dan cuenta de que se estaban involucrando con el tema:

Brian: Los alemanes los tenían como esclavos (varios asienten)
Maestra: Estaban obligados a estar ahí. Cuando no sos esclavo, ¿qué sos?
Brisa: libre...
Maestra: En este caso, estaban privados de la libertad y estaban obligados a hacer trabajos que no hacían cuando eran libres...
Sarahí: ¿Qué era el pijama?
Félix: era como su DNI, tenían un número...
Brisa: No entiendo por qué los judíos no se fueron a otro país...
Félix: ¿Quién es el que toma la decisión de que tienen que matar a todos los judíos?
Vicentico: ¿Hitler?

⁵Película dirigida por Mark Herman y cuyo argumento está basado en la novela homónima de John Boyne.

⁶Diego Tatián. Opinión: La venganza y el odio. Ante el ensañamiento contra Milagro Sala. Página 12. Buenos Aires, 14 de octubre de 2017. Según el autor, el fascismo –en sus diferentes manifestaciones– no tiene historia. La crueldad y el encarnizamiento no tienen una explicación económica ni política. Más bien tienen su inscripción en el orden del goce, que excede el amedrentamiento, el disciplinamiento y la tortura con propósitos pragmáticos.

Sarahí: ¿Por qué hablamos de los alemanes y los judíos? ¿Los judíos no son alemanes?

Con estas preguntas, empezamos a pensar cómo se construye al “otro” como amenaza y a buscar algunas respuestas a cómo una sociedad puede ser influenciada hasta lograr aniquilar a quien se construyó como enemigo. Para ello, recuperamos los discursos en la película sobre cómo eran concebidos los judíos por la población que avalaba el régimen nazi, lo cual colaboró con la reformulación de la pregunta: *¿No será que al nombrarlos como si no fueran alemanes sirvió para que resultara más fácil verlos como enemigos?* Luego de un intenso debate, docentes y estudiantes concluimos -a modo de hipótesis- que al denominarlos “judíos” se los excluía del “nosotros, los alemanes”, una operación del discurso que creaba un primer paso para el exterminio.

Los saberes que circulaban en la clase no eran suficientes para responder a tantas preguntas. En un escenario plagado de imágenes, inquietudes, dudas y muy pocas certezas, era necesario buscar en textos de historia –en papel y en pantalla- con el propósito de reconstruir el Holocausto judío. Es que la lectura *“es una herramienta central en la enseñanza y el aprendizaje de la historia, en tanto es un medio fundamental para acceder a las reconstrucciones de esos `mundos ausentes` desplegadas en los textos”* (Benchimol, K. 2010: 60).

Esas lecturas lejos de proponer textos simples, abordables individualmente y en soledad por los estudiantes para responder luego a ciertas preguntas previstas por las docentes; fueron situaciones de lectura compartida entre estudiantes y maestras. Los textos fueron seleccionados con el propósito de comprender la multicausalidad de los hechos, por lo tanto, eran necesariamente complejos. Asimismo esas lecturas –de textos, imágenes y película- mediadas y entramadas con los intercambios verbales permitieron elaborar colectivamente –entre estudiantes y docentes- un “cuestionario” con preguntas abiertas que permitió ir a las diversas fuentes con un propósito lector genuino: buscar respuestas a las preguntas que surgieron de los debates en la clase las cuales convergían en el interés de comprender cómo fue posible el Holocausto.

Dicho cuestionario estructuró la elaboración de un trabajo práctico para el cual recurrieron fundamentalmente a una página web previamente seleccionada por las docentes⁷. Luego de sucesivas “visitas guiadas” a dicha página para leer, releer, ampliar lo dicho en los diversos textos informativos, cuadros e imágenes, elegir aquellos que se leerían detenidamente, localizar e interpretar información que serviría para pensar las respuestas; las alumnas y alumnos aceptaron el desafío de elaborar el trabajo con autonomía⁸.

⁷<https://historiaybiografias.com/guerra2/>

⁸ Al comenzar a trabajar sobre el S.XX, se les propuso una primera búsqueda libre para localizar datos en la web: fecha de inicio y finalización de la guerra, países involucrados en el conflicto bélico, entre otras. Esta actividad resultó muy costosa ya que las y los estudiantes se frustraban y abandonaban al no encontrar rápidamente lo pedido; se negaban a leer dentro de los links que les ofrecía el buscador como respuestas o

En cuanto a las docentes, tolerar la incertidumbre, abandonar la ilusión del control sobre todo lo que los estudiantes “deben” preguntar y “deben” responder, imaginar, interpretar y aprender de un tema de estudio tal vez pueda “soportarse” si se confía en que es esa misma incertidumbre la que genera condiciones propicias para construir un escenario en el que docentes y estudiantes asumen el riesgo de pensar, plantear problemas y tratar de explicarlos. En este caso, la lectura y la escritura estuvieron al servicio de propiciar la construcción de un sentido personal de lo leído, para lo cual se generó un ir y venir entre lecturas, escrituras y discusiones. Volver al texto a buscar indicios para avalar o desechar el sentido construido, argumentar a favor de la posición tomada, tomar apuntes de las explicaciones, escribir aquello que no está claro y es necesario seguir indagando; colaboraron en que los estudiantes asumieran una posición de lectores críticos frente a los textos de estudio al tiempo que, creemos, avanzaron como lectores y escritores.

En otros términos, renunciar a ajustarse estrictamente a la planificación realizada y al control absoluto de lo que los estudiantes “deben” interpretar de un texto y de lo que tienen que volcar sobre el papel puede ser un buen camino para transmitir, en términos de Larrosa (2003), la experiencia de la lectura y escritura; es decir, para enseñar a leer y a escribir, incluso cuando se lee para aprender Historia.

Esta experiencia fue tomada como insumo central para el desarrollo de la propuesta de enseñanza “Cambios y conflictos en el Siglo XX” con otro grupo de estudiantes de Grados de Aceleración en 2018. En esta oportunidad, los y las adolescentes y docentes—quizás muy movilizados por las temáticas de género y el movimiento feminista que ocupó la primera plana durante dicho año—, nos interrogamos sobre el lugar de las mujeres durante el siglo XX; por tal razón decidimos no abordar la temática de la Segunda Guerra mundial, sino que seleccionamos dos fenómenos sociales y políticos del Siglo: por un lado, el Holocausto y por otro, las Sufragistas con el propósito, en este caso, de analizar en particular la cuestión de la estigmatización a las mujeres y la lucha por el derecho al voto como antecedente de los movimientos feministas.

A modo de cierre y balance

Entendemos que las condiciones de enseñanza generadas: destinar un cuatrimestre para el tratamiento del tema, proponer lecturas y relecturas de textos expositivos y literarios para abordar distintas dimensiones del problema, mirar películas completas, propiciar intercambios verbales a propósito de lo leído o visto, sostener la incertidumbre en la clase para ir al texto con preguntas genuinas, solicitar la toma de apuntes de aquello que resulta significativo o se necesita profundizar, redefinir la propuesta de enseñanza en función de las inquietudes de los y las estudiantes han permitido que las y los adolescentes se involucraran con el tema de estudio y acudieran a los textos —en papel y

preferían ver videos sobre el tema esperando escuchar algún dato. Teniendo en cuenta esa experiencia, se decidió realizar una “visita guiada” por la docente a una página web en donde se despliegan diversas temáticas de la 2da guerra mundial.

en pantalla- porque necesitaban entender y no solo para responder a la demanda de las docentes. En otros términos, que avanzaran en el conocimiento de los contenidos disciplinares al tiempo que progresaban como lectores y escritores en contextos de estudio.

En nuestro caso, volver a las planificaciones, a los recuerdos, a los registros de las situaciones de enseñanza para escribir el presente relato, nos permitió repensar las prácticas y reflexionar a partir de ellas al enlazarlas con nuevas lecturas y relecturas. Este escrito nos ayuda a sostener con mayor fundamento la importancia de dar lugar en la clase a las preguntas de los estudiantes pero no solo como inquietudes a responder, sino como una de las fuentes estructurantes de las propuestas de enseñanza.

.....

Imágenes de situaciones de lectura y escritura

<https://www.dropbox.com/sh/9bqyzkhghvz7a6/AABhxAvHUu9g3is1Sgs7PtHpa?dl=0>

Bibliografía

Bajour, Cecilia (2010) La conversación literaria como situación de enseñanza. Conferencia presentada en la VII Jornada de Reflexión sobre Lectura y Escritura, organizada por Asociación Colombiana de Lectura y Escritura (Asolectura) en la Biblioteca Pública “Virgilio Barco”. Bogotá, Colombia, 17 de agosto de 2010. Disponible en: <http://www.imaginaria.com.ar/2010/11/la-conversacion-literaria-como-situacion-de-ensenanza/>

Bárcena, F y Melich J.C. (2014). La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Madrid. Miño y Dávila.

Benchimol, Karina (2010). Los profesores de historia y el papel de la lectura en sus clases. FaHCE.

Bereiter y Scardamalia (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. Disponible en: [file:///C:/Users/Egle/Downloads/Dialnet-DosModelosExplicativosDeLosProcesosDeComposicionEs-48395%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Egle/Downloads/Dialnet-DosModelosExplicativosDeLosProcesosDeComposicionEs-48395%20(1).pdf)

Colomer, Teresa (2017). El mapa no es el territorio... pero ayuda a no perderse. Educación literaria y escolaridad básica. Clase de la Especialización en Lectura, escritura y Educación. Buenos Aires. Flacso.

Larrosa, Jorge (2003) La experiencia y sus lenguajes. Conferencia presentada en Seminario Internacional La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI , Buenos Aires, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001417.pdf>.

Lerner, Delia (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, lo necesario. Fondo de Cultura Económica. México.

Montes, Graciela (1999). La frontera indómita. Fondo de Cultura Económica. México.

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

Tatián, Diego (2017). Opinión:La venganza y el odio. Ante el ensañamiento contra Milagro Sala. Página 12. Buenos Aires, 14 de octubre de 2017.