

Aprender a leer (o hacer música y ser parte de una gran orquesta)

Claudia Festa

Resumen: Las prácticas de lectura y escritura vuelven a aparecer en la actualidad en un debate fuertemente planteado en la preocupación que desde la Universidad expresan algunos docentes que refieren como “dramáticos” los problemas que las/los estudiantes “traen” de la escuela media. Las reflexiones propuestas en el siguiente artículo intentan desplazar el foco de la mirada que apunta a evaluar qué es lo que no “traen” los estudiantes de la escuela media y (re) pensar las prácticas docentes en general desnaturalizando los modos en que las/los docentes aprendimos a leer (y a escribir) , desnaturalizando esa idea nostálgica que discursivamente se ha construido sobre que antes se leía más y mejor y , fundamentalmente, sosteniendo que leer y escribir es una tarea compartida de la que no puede desentenderse la universidad resignando el enseñar a aprender.

Palabras Clave: lectura – escritura - formación docente – universidad - inclusión.

Una persona adulta decide aprender a tocar el violín. El lenguaje de la música le resulta lejano, o al menos dormido en una etapa de la infancia, pero el sueño de vincularse con ese instrumento es más fuerte y emprende el camino de las clases con una maestra acorde a su nivel inicial. Compra un violín y un cuaderno pentagramado y allá va al encuentro de la aventura. Do. Re. Mi. El violín, sus partes, el sonido. Fa. Sol. La. Un código que se corresponde con algo parecido a la música. Sol. La. Si.

Unos meses de práctica, la comprobación de las múltiples dificultades: la mano que toma el arco, la mano que apoya sus dedos en las cuerdas, una nota, un acorde. ¿Un acorde? Al tercer mes es capaz de reproducir una sencilla melodía, sencilla y maravillosa, sale de esas manos y ese violín. Pero, algunas notas se confunden y el sonido así lo hace saber. La maestra le indica el error y es momento de la confesión. La persona adul-

ta manifiesta que hasta ese momento, no ha podido recordar con exactitud el lugar que tiene cada nota en el espacio del violín y que mediante un extraño método – no puede explicarlo – logra que algunas notas se correspondan con lo que dice la partitura. El oído, tal vez, se haya puesto en marcha. La memoria, quizás, haya logrado repetir secuencias. ¿Es música?, ¿es eso música?

Esta anécdota, protagonizada por quien escribe, fue contada en un seminario de posgrado dictado por la Dra. Anne Marie Chartier a instancias de diversas reflexiones en torno a la lectura y las maneras de leer. El ejemplo puso de manifiesto las formas, los propósitos, el enfoque y aún más el objetivo de tamaña odisea. Inventar una forma de leer resolvió las tareas más sencillas solicitadas por la maestra de violín pero al complejizarse lo relativo al arte de la música, las maneras de leer claramente no eran las adecuadas sin que por ello se niegue que a los propósitos de la “ejecutante” la combinación de unidades simples fueran un sueño más que cumplido aunque resultara de un juego de adivinanzas más que de lectura de la música.

El debate sobre la lectura -siempre presente-, sobre el acto de leer como una práctica que ha ido transformándose en virtud de los cambios tecnológicos, permite observar lo que las/ los docentes o la instituciones esperan o requieren de dichas prácticas sometidas no solo a los distintos enfoques que la pedagogía ha realizado sino al devenir de los cambios de época que fueron configurando nuevos modos didácticos de relacionarse la lectura con distintos métodos pensados para unos determinados fines.

No es el propósito de este artículo realizar una genealogía pero baste señalar que, como señala Anne Marie Chartier, en la historia de la alfabetización escolar las enseñanzas de la lectura “(...) se han situado del lado de las “artes del hacer” más que de las ciencias aplicadas y, debido a que se guían mucho más por obligaciones prácticas que por lógicas teóricas, hay que estudiarlas como “tácticas” más que como “estrategias” (...)” (2004: 89).

No es casual, entonces, que las preguntas sobre el cómo y el porqué de la lectura sigan vigentes y desvelen a todos los niveles del sistema educativo. Como instancia que hereda los debates aparecen las preguntas también en la universidad y aunque no han sido pocos los esfuerzos –como tampoco han sido

pocos los logros- hasta hoy son motivo de preocupación las prácticas de lectura (y escritura) en los ingresantes al sistema superior. Tal vez sea la educación inicial –con los aportes de Emilia Ferreiro, por ejemplo– la que ha dado muestras de un protagonismo irrefutable en torno a la reflexión sobre la alfabetización y las prácticas de lectura y escritura con discusiones pedagógicas que bien podrían aplicarse en los estudios superiores. Que un/a niño/a en el jardín de infantes pueda preguntarse, en los términos adecuados a su edad, por los géneros discursivos es revelador y debería orientar muchas prácticas en todos los espacios educativos.

Muchas líneas podrían escribirse antes de la siguiente afirmación: de manera ineludible, el debate, apenas esbozado, atraviesa la formación docente. Y es tan así que sencillamente el argumento se sustenta en que las prácticas de lectura y escritura en tanto prácticas sociales atraviesan la vida de las personas. El vínculo con estas prácticas configura un modo de transitarlas ya en el ámbito privado como institucional, desde los primeros años de la vida hasta el desempeño laboral o profesional, en la vida cotidiana, etc.

Entenderlas como prácticas sociales implica necesariamente una mirada que las sitúe en un contexto, en un tiempo y lugar determinado y también considerar las distintas subjetividades que en torno a ellas se construyen para analizar cuánto de todo lo teorizado al respecto se visibiliza en la memoria, en la experiencia, en los recuerdos, en los vínculos que establecemos con la lectura y la escritura permitiendo reflexionar, repensar y desnaturalizar ciertos supuestos.

Para ello, como propuesta de actividad, en el marco del Seminario Prácticas de Lectura y Escritura en la Educación Superior dictado por el INFD¹ (Instituto Nacional de Formación Docente – Ministerio de Educación de la Nación) en la edición 2013 y 2014 en la modalidad virtual, se invitó a las/los

¹ Sobre el Seminario: “El seminario de Prácticas de lectura y escritura en la Educación Superior configura un lugar privilegiado para debatir y construir entre todos los participantes diferentes haceres, saberes, prácticas vinculadas a la lectura y la escritura. La propuesta del Seminario reflexiona acerca de las prácticas de lectura y escritura que realizamos en la formación superior básicamente desde una mirada discursiva, vale decir, como un tipo de discurso propio del ámbito de los estudios superiores que debe ser entendido en tanto que circula y se legitima en un determinado contexto. Los contenidos que revisarán a lo largo del curso están vinculados a dos ejes: a) La lectura y la escritura en la sociedad; b) La lectura y la escritura en los espacios académicos. La propuesta se sintetiza en un espacio de reflexión, de revisión, de desnaturalización de diferentes prácticas y saberes escolares que nos permitirá caminar en busca de respuestas o nuevas preguntas, que irán cuestionando y construyendo nuestros saberes de una manera crítica”. Autoras de la propuesta pedagógica: Prof. Alejandra Valentino / Dra. Rossana Viñas. 2013-2014.

cursantes –estudiantes de la formación docente– a compartir mediante una “Historia de Lectura y Escritura” su propia historia con relación a estas prácticas con la consigna para contar “todo lo que se les ocurra sobre la lectura y la escritura en sus vidas en entre 10 y 20 líneas”. El resultado fue un numeroso corpus de historias de lectura y escritura contadas en primera persona que recuperan experiencias cotidianas y escolares de un vínculo siempre en tensión y cuyo análisis es propuesto como fuente de investigación para desnaturalizar las prácticas de lectura y escritura, para analizarlas como históricamente situadas y discursivas en tanto reflejan distintas subjetividades que se ponen de manifiesto en cada narración y muestran cómo las personas se apropian de los textos (orales u escritos), cómo los utilizan, cómo los comprenden y cuánto de ello permanece y define en la relación con estas prácticas.

El ejercicio contempló, entonces, la posibilidad de una reflexión desde las experiencias personales orientada a recuperar del pasado el vínculo con la lectura y la escritura a fin de desnaturalizar prácticas -muchas veces tendientes a la reproducción- y promoviendo el análisis de lo previo frente a la posibilidad de prácticas transformadoras.

Esta tarea, núcleo del plan de tesis de maestría de quien escribe, no ha sido aún desarrollada en su totalidad y tal vez no se agoten discursivamente en un solo corpus todas las experiencias que las/los docentes en formación son capaces de actualizar con un ejercicio autobiográfico. Pero sí resulta alentador promover, de algún modo, una práctica tendiente a mirar que más allá de las teorías los/los docentes tienen las respuestas a muchas preguntas que desde las instituciones surgen sobre las “dificultades” de las/los estudiantes para con las prácticas de la lectura. Si aprendemos a leer y efectivamente leemos más que unos textos un mundo, si como refieren en las biografías los/los docentes en formación:

“De chica no me acuerdo si leía o no... tengo muy pocos recuerdos. Sí en la primaria recuerdo algún que otro libro de texto. En 7º trabajamos con un libro de texto que tenía antologías. Ese es mi primer acercamiento con la lectura no tan académica”.

“Mi cariño hacia la lectura fue gracias a mi mamá, que siempre me leía a la noche, de un libro viejo con imágenes muy bellas de acuarelas, los cuentos clásicos, o cantándonos o recitando poemas de Juana de Ibarbourou”.

“En la escuela recuerdo algunos textos no todos, el libro Mamá de primer grado, Guasilipu de segundo, El cuento del Carancho en tercero y el resto más bien recuerdo los famosos manuales Estrada”.

“Mi historia de lectura no ha sido muy satisfactoria, debido a que no crecí en un ambiente en que te leían, o te incentivaban a hacerlo. Solo leí durante el tiempo en que hacía la primaria, aunque debo destacar que no me costó demasiado aprender a leer. Después, ya de adolescente leíamos novelas o cualquier otra bibliografía de interés, pero principalmente textos que no requería las asignaturas secundaria”.

“En mi etapa escolar, prácticamente leía por obligación y no por gusto, hasta que en 7º grado conocí a Harry Potter, a partir de que comencé a leerlo, leí todos los libros de la saga”.

El camino propuesto es reflexionar sobre esa sintonía en la interacción entre lo que piensan quienes enseñen y lo que sueñan los/las niñas/os; entre lo que requiere una/un docente y puede una/un estudiante; entre lo que diseña el profesor/a y el aprendizaje de un oficio o una profesión. Si leer es tan apasionante en un momento de nuestras vidas, ¿cuándo deja de serlo? En este sentido las nociones sobre experiencia trabajadas por Jorge Larrosa (Larrosa, 2003) son reveladoras al analizar la diferencia entre experiencia y acontecimiento. Es decir ¿cómo y cuándo la relación con estas prácticas se transforma en una experiencia, un acontecimiento o un experimento? Sumado a ello la intensa pregunta que se hace Larrosa sobre si la escuela forma parte de esos dispositivos que destruyen la experiencia en relación a cómo la escuela nos define como lectores y escritores y cómo, en definitiva, esa respuesta nos constituye como docentes.

Además, leer las biografías lectoras de las maestras y maestros en formación confirma, de manera incipiente, que la idea nostálgica -tan difundida- de que en otros tiempos se leía más y mejor puede llevarnos a conclusiones por lo menos engañosas. Enseña, Jorge Larrosa (Larrosa, 2000: 116), que “cuando un texto entra a formar parte del discurso pedagógico, ese texto queda sometido a otras reglas, como incorporado a otra gramática”.

Los recuerdos que aparecen de las primeras lecturas están asociados a los textos del discurso pedagógico que es el que, en definitiva, nos acompañará durante toda la trayectoria de formación. La idea del trabajo con las biografías apunta a interpelar sobre las prácticas de lectura y escritura con el

objetivo de desnaturalizar ciertos modos de transitarlas –de asumirse como lector- escritor- para revisar cuánto de lo construido tiende a reproducirse o transformarse. Pero también, en el medio, será posible reconstruir cuánto de aquello objetivado desde las teorías se plasma en las experiencias y trayectorias. En virtud de ello la perspectiva asumida para observar y comprender los recorridos a analizar parte de entender a la lectura y la escritura como construcciones sociales y en tal sentido como sostiene Emilia Ferreiro (2001) los verbos “leer” y “escribir” no designan actividades homogéneas y por ello, “el maestro tiene que comportarse como lector, como alguien que ya posee la escritura. La gran diferencia entre los chicos que han tenido libros y lectores a su alrededor y los que no los han tenido es que no tienen la menor idea del misterio que hay ahí adentro. Más que una maestra que empieza a enseñar, necesitan una maestra que les muestre qué quiere decir saber leer y escribir. Cuanta menos inmersión haya tenido antes, más hay que darle al inicio” (Otero, 2008).

Quien escribe no ha pretendido con sus clases de violín transformarse en la solista de los primeros violines de una afamada orquesta, para ello, seguramente, hubiera sido necesario resolver el conflicto cognitivo planteado al tratar de ejecutar melodías más complejas sin conocer las notas; de igual modo, las formas de leer cotidianamente la sección policiales de los periódicos difícilmente nos ayuden a comprender un intrincado fallo judicial ni los ingresantes a las universidades puedan con unas pocas lecturas incorporar los discursos propios de unas disciplinas y además responder preguntas al respecto. Pensarlo con las /los docentes en formación, y aún más, con toda/os lo que ejercen en la práctica, aparece como un camino posible; reflexionar sobre las prácticas como estudiante es un gran insumo para revisar las prácticas docentes.

Actualmente se cuestiona, en la práctica y discursivamente, que los jóvenes “no saben” leer y escribir; se plantea, además, que probablemente los docentes no han experimentado prácticas significativas relacionadas con la lectura y la escritura y se proponen cambios -a modo de mapas auxiliares- que apuntan a reforzar la lectura y la escritura.

En el medio, el desarrollo tecnológico nos invita a “nuevas” o no tan nuevas ya formas de leer y escribir: la inmediatez, la simultaneidad, el libro digital, etc. Pero, posiblemente, el recuerdo de los primeros vínculos con la lectura -los rastros

de la oralidad-, el acercamiento a las primeras letras, los primeros cuentos, los primeros libros; las marcas de las lecturas en la escuela -lo institucionalizado- y la lectura por fuera de la escuela -lo vernáculo- otorguen pistas, señales, caminos posibles por donde transitar en la formación docente y con ello en las instituciones defendiendo el círculo donde todos aprenden y enseñan alguna vez. Fortalecer la idea de que las/los docentes –de todos los niveles– son maestras y maestros de lectura y escritura; no abandonar el criterio de la enseñanza de estas prácticas a medida que se avanza en las etapas de formación y sostener fuertemente la idea de que la lectura es/debe ser un saber compartido demanda un gran esfuerzo pero también abre un camino de posibilidades si el verdadero horizonte es la inclusión.

Bibliografía

- Chartier, Anne-Marie (2004). “La enseñanza de la lectura o las paradojas de la innovación”, en *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. (pp.89) México, Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: FCE.
- Larrosa, Jorge (2003). “La experiencia y sus lenguajes”, conferencia presentada en el 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, noviembre de 2003.
- Larrosa, Jorge (2000). *Pedagogía profana. Estudio sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Otero, M (2008). “El maestro no puede ser un burócrata, debe ser un profesional. Entrevista a Emilia Ferreiro”, en Diario *La voz del interior*. [en línea]. Consultado el 1 de junio de 2015 en http://archivo.lavoz.com.ar/nota.asp?nota_id=184117