Dinámica de actuación[1]

Turno mañana: la alfabetización y la evaluación por rúbricas

La primera parte de la jornada estará destinada a la elaboración de rúbricas para la evaluación de contenidos y procedimientos que sirvan como elemento de retroalimentación en el proceso alfabetizador.

Actividades

Primer momento

1) Recuperar, los conceptos trabajados en los encuentros anteriores, a partir de preguntas orales y de la participación de los capacitandos.
2) Realizar un breve comentario sobre las dos temáticas que tendrá la capacitación a pesar de retomar el contenido de un solo ateneo: por un lado, en el turno mañana, la alfabetización y la evaluación por rúbricas; y en la tarde, la literatura como fuente de conocimiento simbólico y como coadyuvante del proceso alfabetizador. Esta división temática se hace con el objetivo de enfatizar la importancia que poseen ambos temas en el proceso de aprendizaje de la alfabetización.
3) El capacitador o algún capacitando hace lectura dialógica del texto introductorio *La evaluación de capacidades con rúbricas* (está en Ateneo 5)

Segundo momento

1) Leer en pequeños grupos el siguiente texto:

Proceso de construcción de indicadores educativos de evaluación[2]

La evaluación es un proceso de valoración, de discernimiento, de toma de decisiones respecto de lo que saben los estudiantes, lo que saben hacer y con qué nivel de desempeño lo han aprehendido. La evaluación es una oportunidad[3] *de ajustar tanto los procesos de enseñanza como los de aprendizaje.*

En este sentido, el docente debe conocer: qué saben, qué saben hacer y con qué alcance, según el área de incumbencia. Para develar esto, elabora preguntas para sí mismo, según

[1] Sugerencias, que pueden o no, tener en cuenta, al momento de implementar la capacitación.

[2] Chaab, C.A. (2018). *Proceso de construcción de indicadores educativos de evaluación.* (Documento inédito). Mendoza. DGE.

[3] Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.

la capacidad que está evaluando. Las respuestas a las preguntas generan el o los indicadores para valorar las categorías mencionadas, según las condiciones del entorno educativo y los objetivos de la evaluación concreta en curso.

En el caso del área de Lengua y Literatura, la capacidad hegemónica es la de **Comunicación** *que se subdivide en* ***lectura y comprensión***, ***producción y reflexión sobre hechos del lenguaje y de la literatura***.

Así, por ejemplo, para primer grado de primaria, el maestro puede preguntarse para la subcapacidad de producción:

- *¿Cuántos textos literarios y no literarios es estimable que mis alumnos de primer grado escriban al finalizar el año escolar? Rta.: 1 texto de cada clase.*
- *¿Con qué estrategia didáctica lo escribirán y sobre qué tema? Rta.: diario mural y cuadernos sobre tema: cuidado de las mascotas.*
- *¿Qué extensión se espera que tengan los textos? Rta.: Tres oraciones.*

Indicador 1*: Escribir un cuento de tres oraciones, en diario mural sobre el tema del cuidado de mascotas.*

Indicador 2*: Escribir una anécdota de tres oraciones sobre el tema del cuidado de mascotas.*

Si el maestro quiere evaluar también la subcapacidad de reflexión sobre los hechos del lenguaje y de la literatura, se hace preguntas, por ejemplo:

- *¿Qué normativa puedo valorar en primer grado en producción? Rta.: Uso de mayúsculas y puntos seguido y final.*

En este caso se complejiza el indicador y se evalúa en rúbrica dos ítems: producción y reflexión. El indicador quedaría así, por ejemplo:

Indicador 1*: Escribir un cuento de tres oraciones, en diario mural sobre el tema del cuidado de mascotas, con respeto de mayúscula inicial y uso de puntos seguido y final.*

Muchas preguntas pueden resultar en un solo indicador o viceversa. Los indicadores deben ser fácilmente observables y se irán complejizando a medida que vaya avanzando la escolaridad. La complejidad se va logrando también por preguntas que el maestro se hace a sí mismo sobre la performance de sus estudiantes, según edad y trayectoria.

El uso de indicadores permite trabajar la heterogeneidad en el aula porque pueden elaborarse indicadores según los desempeños individuales o por grupos según niveles de avance en los temas y los "saberes hacer".

2) Elaborar indicadores para la evaluación de alfabetización siguiendo el proceso de construcción de los mismos (autopreguntas sobre las subcapacidades de comunicación, respuestas y redacción del indicador):
    a- Realizar al menos 5 preguntas por cada subcapacidad.
    b- Escribir al menos 2 indicadores por subcapacidad (amalgamando las respuestas de las preguntas anteriores. Puede acontecer que deba descartar preguntas y elaborar otras más pertinentes).

Área	Capacidad	Indicador
	Lectura y Comprensión	
	Producción	
	Reflexión sobre hechos de la Lengua y de la Literatura	

Tercer momento

1) Realizar una puesta en común, de las rúbricas realizadas y hacer una conclusión general sobre la importancia que posee la elaboración de las mismas.

Turno tarde: la literatura como fuente de conocimiento simbólico y como coadyuvante del proceso alfabetizador

Esta segunda parte de la jornada tendrá como fin la valoración de la literatura como objeto colaborador en la construcción del conocimiento simbólico que contribuye al desarrollo de la alfabetización.

Actividades

Primer momento

1) Leer el texto que aparece en el Ateneo 5, sobre la lectura, a modo introductorio.
2) Realizar preguntas orales que apunten a la recuperación de los tres temas que se abordan en el texto:
   - El clima de lectura.
   - El tiempo destinado a la lectura.
   - La selección del corpus literario.
3) Anotar los conceptos y palabras claves extraídos.

Segundo momento

1) Organizar a los capacitandos en pequeños grupos.
2) Leer el siguiente fragmento:

La literatura infantil en la escuela

Dra. Teresa Colomer

¿Para qué sirve la literatura infantil?

Secciones infantiles y juveniles en las bibliotecas y librerías, cuentos en los quioscos, bibliotecas escolares, asignaturas de literatura infantil en las universidades, salones del libro infantil y juvenil, editoriales especializadas... ¿para qué sirven todos esos libros? La respuesta no ha sido la misma a lo largo de su historia e incluso, en un mismo periodo, pueden coexistir visiones muy distintas.

A veces predomina la idea de que los libros deben servir para enseñar directamente a los niños, dándoles ejemplos didácticos de conducta (tales como ser bien educados, solidarios, etc.), o bien se miran como un material escolar adecuado para trabajar temas diversos (los colores, el bosque, la drogadicción, etc.). Otras veces triunfa la idea de que se trata ante todo de "literatura", de obras que ofrecen la experiencia artística que puede estar al alcance de los pequeños.

Es importante reflexionar sobre ello porque lo que se piense al respecto condiciona la actitud de los adultos, tanto de los que se encargan de producir este tipo de libros (escritores, editores, etc.), como la de los que ofrecen su lectura a los niños, niñas y adolescentes (maestros, bibliotecarios, cuentacuentos, etc.). Aquí se sostiene que la literatura para niños y jóvenes debe ser, y verse, como literatura, y que las principales funciones de estos textos pueden resumirse en tres:

1) Iniciar el acceso al imaginario que comparte una sociedad determinada.
2) Desarrollar el dominio del lenguaje a través de las formas narrativas, poéticas y dramáticas del discurso literario
3) Ofrecer una representación articulada del mundo que sirve como instrumento de socialización de las nuevas generaciones.

3) Repartir los siguientes textos y o fragmentos:

***La formación de lectores y el llanto del cocodrilo* de Graciela Montes**[4]

La angustia estalló en algún momento del siglo y borboteó largamente en estudios teóricos, métodos infalibles, recursos didácticos, grupos de estudio, planes de investigación, mesas redondas, artículos periodísticos y demás gestos en los que sobresalía el tono escandalizado, la alarma. No cabe duda: la pintoresca especie de los lectores se estaba extinguiendo inexorablemente. "Se lee poco". "No se lee". "La gente ya no lee como antes". Y, por supuesto, el acostumbrado "los chicos no leen".

Tan notable y generalizado es este gesto de la sociedad golpeándose el pecho, arrancándose los cabellos y gimiendo por el fin de los lectores que tal vez resulte útil ventilar un poco la cuestión, no vaya a ser cosa de que quedemos sumergidos, como la pobre Alicia, en un charco de lágrimas... de cocodrilo.

Lo mejor es desinflar el globo de las grandes generalizaciones y poner algunas cosas en su lugar:
- Algunos no leen porque nadie les enseñó a leer. - Algunos no leen porque no tienen libros. - Algunos no leen porque —dicen—"no les gusta leer". (Conviene recordar que los dos primeros grupos son desmesuradamente grandes en América Latina.) A todos esos no lectores algo les debe la sociedad.

Reconozcamos que no estaban condenados desde sus cromosomas a ser no lectores, sino que, de un modo u otro, les fallaron los mediadores sociales, les falló la sociedad. A todos ellos les faltó algo que no les habría debido faltar. En algún momento les hicieron una zancadilla. De modo que es bueno que la sociedad se haga cargo y admita, mal que le pese, que no se trata de una fatalidad del destino sino de una consecuencia de actos históricos y concretos de los que no puede declararse inocente. La sociedad fabrica no lectores y, cuando ve su producto, no atina sino a agarrarse la cabeza escandalizada. Primero provoca el incendio y después sale corriendo a llamar a los bomberos. En esa conducta no hace más que proyectar sus contradicciones y sus hipocresías respecto a la lectura, a los libros, al pensamiento crítico, a la educación y, de un modo más general, a lo que llama "la cultura".

[4] Montes, Graciela. (1996). *La formación de lectores y el llanto del cocodrilo*. En *Espacios para la lectura*. México: Órgano de la Red de Animación a la Lectura del Fondo de Cultura Económica.

Por un lado, en el escenario encendidas declaraciones en defensa de los libros y de la lectura, exageradas y hasta absurdas, fetichizantes. Detrás, en bambalinas, conductas bien concretas y muy poco explicitadas tendientes a fomentar la no lectura o, al menos, a condenar a la irremediable iliteralidad a gigantescas masas poblacionales del planeta. Casi en el mismo momento y en un segundo y teatral gesto, que también le es muy característico, esa misma sociedad escandalizada extiende la mano y, como al descuido, deposita el conflicto en los niños. Son los niños los que no leen. Los niños, una vez más y como siempre. Los niños, esos recipientes pequeños donde, sin embargo, puede volcarse todo, los eternos, sagrados e indispensables chivos expiatorios. Ahí es cuando me irrito y siento ganas de sacudir el tablero de la amable preocupación de nosotros, los grandes.

¿Qué tal si probamos alfabetizar (pero alfabetizar en serio), sin mezquindades a todos nuestros chicos, darles escuelas, maestros bien remunerados, libros? ¿Qué tal si les regalamos bibliotecas jugosas, muchas bibliotecas —de escuela, de aula, de sindicato, de club—, rebosantes de libros excitantes y codiciables? ¿Qué tal si les donamos un poco de nuestro tiempo, de nuestra voz, de nuestra compañía junto con los libros? ¿Qué tal si pensamos y estimulamos el pensar, el criticar, el discutir, el informar acerca de la propia vida? ¿Qué tal si volvemos a hablar con nuestros hijos de las cosas de todos los días, de las cosas de antes y de ahora, de nuestras fantasías? ¿Qué tal si intentamos recuperar nosotros mismos la codicia del libro, el tiempo libre y privado, la reflexión, la mirada aguda, el placer por las palabras?

Si después los chicos siguen empecinados en alejarse irremediablemente de la lectura, podremos mover apesadumbrados la cabeza y sentarnos a discutir el mañana, hasta tanto no lo hagamos, nos limitaremos a gimotear y seguiremos chapoteando en nuestras lágrimas de cocodrilo.

La literatura de tradición oral

La literatura infantil supone que los niños y niñas tengan la posibilidad de dominar el lenguaje y las formas literarias básicas sobre las que se sustentan y desarrollan las competencias interpretativas de los individuos a lo largo de toda su educación literaria.

Todas las culturas han creado y utilizado formas literarias para apoyar la adquisición del lenguaje de sus pequeños. Como describe Margaret Meek (2004), en ese proceso los niños y niñas aprenden el poder de la palabra. A través de las palabras evocan y piden lo que no está ahí, se cuentan a sí mismos lo que están haciendo, intentan controlar la conducta de los demás o expresan sus descubrimientos sobre las relaciones entre las cosas. Por ejemplo, el poder otorgado a la palabra se muestra en el uso de conjuros, una fórmula verbal para enfrentar el sentimiento de temor ante situaciones determinadas. Los niños crecen con el juego y el lenguaje. A través de ambos se sitúan en un espacio intermedio entre su individualidad y el mundo creando un efecto de distancia que les permite pensar sobre la realidad y asimilarla. Juego y lenguaje, juego y literatura, van siempre íntimamente unidos.

Así, la literatura ayuda a los niños a descubrir que existen palabras para describir el exterior, para nombrar lo que ocurre en su interior y para hablar sobre el lenguaje mismo. Los pequeños aprenden muy pronto que tanto la conducta humana como el lenguaje son sistemas gobernados por reglas, de manera que se dedican a explorar las normas comprobando lo que se puede hacer y lo que no, lo que se puede decir y lo que no. Constatan, por ejemplo, que no debe hablarse sobre temas escatológicos, así que les encantará incluirlos en sus bromas y desafíos. Descubren que las reglas de funcionamiento de las cosas pueden invertirse con la palabra y ofrecer mundos al revés ("por el mar corren las liebres") o bien mundos alternativos (casas de chocolate o mundos de objetos personificados) que contribuyen a fijar la norma que resulta familiar. Comprueban que es posible dilatar los rasgos y fenómenos, a veces exagerándolos a través de excesos e hipérboles ("era tan alto como la luna", "tan pequeño como un grano de cebada" o en motivos como las mesas de la abundancia), a veces ampliando imaginativamente las capacidades ("podía volar, hablar con los animales, hacerse invisible"). Y también exploran lo que hay que hacer o decir para causar efectos determinados en el entorno, de modo que usaran las palabras para molestar a sus amigos, para oponerse a las órdenes paternas, para rehuir un reto fingiendo debilidad, para reconciliarse, para recabar mimos, etc.

En el juego también aprenden la existencia de convenciones regladas:
Al jugar, señalan las fronteras y crean rituales que marcan un espacio distinto de la realidad, de modo que pueden entender las convenciones que aíslan el espacio del mundo imaginado en la narración verbal ("había una vez..."). Fingen voces mientras juegan (la del monstruo que les persigue, la maternal al dirigirse a sus muñecos) y, por lo tanto, están preparados para hallar la mezcla de voces del narrador y los personajes que encuentran en los cuentos. Organizan el espacio de ficción anunciando "esto era...", de manera que el uso de las metáforas no les ofrece mayor dificultad. Descubren que el discurso puede encerrarse o negarse a sí mismo ("¿quieres que te cuente el cuento de María Salamiento?" "yo no digo que..."), así que ahí están la paradoja o la metaficción. Observan que pueden llamar la atención de los demás planteando enigmas y adivinanzas o sentirse hábiles resolviendo el desafío intelectual que suponen. Toman conciencia de que las palabras y el sentido presentan múltiples discrepancias y les encantará explorarlas en los chistes y los relatos humorísticos. A menudo estas acciones implican una fuerte conciencia metalingüística que se traduce en los sinsentidos y juegos de palabras. O bien encierran significados no literales, así que determinadas formulaciones, como los refranes o sentencias, incluso aunque aún no los entiendan, les hacen notar que hay que explorar por debajo del nivel de significado aparente de los textos. También notan que toda esta actividad lingüística produce un placer estético que les inicia en el gusto por las repeticiones alternadas, las imágenes poéticas, los ritmos, cadencias, aliteraciones, etc.

Cuando ya pueden entender una narración o seguir la lectura de cuentos experimentan un tipo específico de comunicación. Ahí los niños abandonan el juego exterior y puede decirse que básicamente se sientan y escuchan. Pero esa actitud receptora está muy lejos de ser pasiva:

La narración organiza un mundo completo que hay que imaginar sólo a través de las palabras o con el apoyo de ilustraciones. A diferencia de la interacción habitual con el entorno, aquí se hallan ante un monólogo prolongado en el que las frases se encadenan construyendo una coherencia autónoma. Lo que en la vida real son acciones simultáneas y fluir del tiempo, en la narración son episodios que se fijan y se simplifican en un inicio, un desarrollo causal y una conclusión. Durante el proceso se enlazan voces que exigen ser distinguidas; se suceden acciones que necesitan ser relacionadas unas con otras; se muestran conductas y emociones que pueden ser contempladas y meditadas con calma;

se abordan puntos de vista que favorecen la descentración de uno mismo o se amplía la experiencia propia con otras vivencias y otros contextos. Cuando el cuento termina, uno siempre puede volver a él ("otra vez") dándose cuenta de su estabilidad y, a la vez, comprobando que existe el poder de transformarlo.

Todo este proceso es muy exigente desde el punto de vista del desarrollo del pensamiento, puesto que atañe a aspectos como la memoria, la anticipación, la formulación de alternativas o la concentración en la construcción de la realidad a través del lenguaje.

La literatura infantil que proviene de la tradición oral también abre la puerta al imaginario humano configurado por la literatura. El término de "imaginario" ha sido utilizado por los estudios antropológico-literarios para describir el inmenso repertorio de imágenes, símbolos y mitos que los humanos utilizamos como fórmulas tipificadas de entender el mundo y las relaciones con las demás personas. A menudo los hallamos presentes en el folclore y perviven en la literatura de todos los tiempos.

Algunos de estos símbolos pueden corresponder, efectivamente, a toda la humanidad. Sería el caso del círculo como representación de la perfección. Pero muchos aparecen encarnados en formas culturales específicas, como ocurre en el caso del olivo, expresión de paz, o del laurel, expresión de triunfo, en la cultura mediterránea. Por otra parte, la literatura recrea constantemente estos temas y motivos y las nuevas formas pueden pasar entonces a ser conocidas y compartidas por la colectividad.
En todos los casos, las personas utilizan estas imágenes, personajes o mitos para mejorar su manera de verbalizar y dar forma a sus propios sueños y perspectivas sobre el mundo. Necesitan hacerlo, y la fuerza educativa de la literatura radica precisamente en que facilita formas y materiales para esa ampliación de posibilidades: permite establecer una mirada distinta sobre el mundo, ponerse en el lugar del otro y ser capaz de adoptar una mirada ajena, distanciarse de las palabras usuales o de la realidad en la que uno está inmerso y verlo como si se contemplara algo por primera vez.

Así, pues, la literatura ofrecida a los niños y niñas les incorpora a esa forma fundamental del conocimiento humano. Desde el campo de la psicología, la corriente psicoanalítica fue la primera en destacar la importancia de la literatura en la construcción de la personalidad. Concretamente, Bruno Bettelheim usó los cuentos populares para ayudar terapéuticamente a los niños y niñas

traumatizados por su experiencia en los campos de concentración nazis. De ahí surgió su reflexión sobre el papel del folclore como material literario sabiamente decantado a través de los siglos como respuesta a los conflictos psíquicos, especialmente durante la etapa infantil, lo cual explicaría la constancia de su atractivo para los niños. Bettelheim (1977) realizó un análisis detallado de los símbolos contenidos en los cuentos populares a la luz de las teorías freudianas; pero, en muchos casos, su análisis revela también que esas formas transmiten conocimientos culturales de manera implícita. Veamos un pequeño ejemplo de ello en su descripción sobre el motivo de las cenizas presente en el cuento de la Cenicienta:

Representaciones asociadas al motivo de las cenizas de La Cenicienta según Bruno Bettelheim (1977)

1) La posibilidad de proyección personal en la humillación inmerecida sufrida por la niña. El hecho de ser relegado por los demás miembros de la comunidad, que no reconocen nuestro valor, es un sentimiento humano muy experimentado por los niños, especialmente en sus rivalidades fraternas.
2) El conocimiento cultural implícito que hará posible reconocer y comprender expresiones culturales y literarias basadas en la idea de la inocencia y la pureza de la infancia como etapa incontaminada a la que se encomienda el cuidado del fuego sagrado (del hogar). Es una idea presente en distintas religiones, como en el caso de las vestales romanas, niñas cuidadoras del fuego del templo, y que continúa apareciendo en múltiples obras literarias.
3) La asociación positiva con la idea del paraíso de la infancia, basada en el recuerdo -real o cultural- de los primeros años de vida junto a la madre y en pleno centro de la casa familiar, del "hogar".
4) La atracción infantil, placentera y culpable al mismo tiempo, por la suciedad de las cenizas como símbolo del proceder instintivo, liberado de normas civilizadoras.
5) La asociación de las cenizas con la idea de la muerte. Cenicienta llora la muerte de su madre, de manera que las cenizas pueden representar el dolor por la pérdida inevitable de esa unión primigenia y la necesidad de enfrentar el mundo. Las cenizas como expresión de la muerte y del dolor ante ella tienen también una amplia utilización social, desde el "miércoles de ceniza" católico, a la costumbre de cubrirse de ceniza como símbolo de duelo, propia de distintos pueblos a lo largo de la historia.
6) La comprensión de una secuencia esperanzadora en la que la maduración a través del sufrimiento lleva al contraste brillante del renacimiento posterior, como en el mito del ave Fénix que renace de sus cenizas.

La literatura de tradición oral comparte un sustrato común de materiales literarios infinita- mente trasvasados y reutilizados. Los estudios folclóricos y literarios han mostrado y clasificado de múltiples maneras la constante presencia de relaciones intertextuales entre la literatura épica medieval, el folclore y los mitos religiosos. Así, motivos como la ocultación del héroe durante su primera infancia (como en el rey Arturo o Moisés), el uso del color de las velas de un barco como señal anticipada de la victoria o la derrota (como en la historia de la mitología griega de Teseo), la excepción de un punto corporal en la invulnerabilidad de un personaje (como en el talón de Aquiles o el punto en la espalda de Sigfrido) y tantos otros, constituyen elementos vistos centenares de veces en unas u otras obras. Si los niños y niñas conocen los cuentos populares, se familiarizan con todos estos elementos y pueden reconocerlos a lo largo de sus lecturas de otras obras, tanto de la tradición oral, como de las reutilizaciones incesantes de la literatura escrita o de la ficción audiovisual actual.

Las obras clásicas

Dar a conocer en la escuela los cuentos y obras que una comunidad considera "sus clásicos" significa compartirlos con las nuevas generaciones. Los libros conectan a sus lectores con su tradición cultural. Umberto Eco, en un artículo publicado en el diario La Nación, se refería al valor de la transmisión cultural, y a la capacidad de los ancianos de antiguas comunidades de reunir a los más jóvenes para contarles la historia. También se refería, a continuación, a la pérdida de esta costumbre y al papel de los libros en el cumplimiento de esa función. Eco decía: "hoy los libros son nuestros viejos".

Los mediadores debemos tener en cuenta esta dimensión porque, en palabras de la autora brasileña Ana Ma Machado, "las nuevas generaciones tienen derecho a no ser despojadas de la herencia literaria de la humanidad". Sin ella, los niños se hallarían condenados, como Peter Pan, a vivir en un lugar de eterno presente horizontal donde todo es olvidado de inmediato. De hecho, podemos pensar que es precisamente para sobrevivir a la angustia de esa maldición que el niño que-no-puede-crecer vuelve una y otra vez al mundo real para oír las historias que se cuentan en la habitación de los

niños, y rapta a Wendy precisamente para que las cuente a los niños perdidos. Machado se extiende en esta idea diciendo:

Cada uno de nosotros tiene derecho a conocer –o al menos a saber que existen- las grandes obras literarias del patrimonio universal (...) Varios de esos contactos se establecen por primera vez en la infancia y juventud, abriendo caminos que pueden recorrerse después nuevamente o no, pero ya funcionan como una señalización y un aviso: "Esta historia existe...Está a mi alcance. Si quiero, sé dónde ir a buscarla". Leer literatura es una forma de acceso a ese patrimonio, confirma que se está reconociendo y respetando el derecho de cada ciudadano a esa herencia, revela que no estamos dejándonos robar. Y nos inserta en una familia de lectores, con los que podemos intercambiar ideas y experiencias y proyectarnos hacia el futuro. (2002:38)

Las ventajas de las obras que ya han demostrado su valor no se reducen al acceso a textos muy bien elaborados, sino que presentan algunos aspectos específicos útiles que se dan especialmente en esas obras:

1) Un primer elemento del acceso a las obras comunes de la colectividad es el de obtener el placer del reconocimiento de elementos literarios. La autora inglesa Margaret Meek lo denomina "hallar viejos amigos en nuevos lugares". Por ejemplo, los niños que reconocen la coincidencia de la imagen que se produce entre las obras Imagina y La Carrera de Caroline Repchuk y Alison Jay sienten un placer que se renueva cuando enlazan esa versión infantil con la fábula de la liebre y la tortuga. Y es un placer aumentado por la conciencia de pasar a compartir un secreto con los demás, de que se ha accedido a un conocimiento, el de las fábulas de Esopo, compartido por los adultos y por la sociedad en general. Un tipo de gratificación que, no hay que olvidarlo, forma parte ineludible de la fruición artística en cualquier edad. Lo vemos en los foros de jóvenes fans del fantasy, por ejemplo, orgullosos de su saber erudito sobre el género.
2) Un segundo elemento ofrecido por las obras clásicas es que permiten apreciar el funcionamiento literario en su grado más eficaz. Los inicios más atractivos, las imágenes más impactantes, los símbolos más evocadores, las elipsis más límpidas o las intrigas mejor resueltas se hallan en esas obras. Si los recursos literarios se reutilizan, si los autores recurren a ellos una y otra vez, es porque han demostrado sobradamente su éxito con los lectores. Como los jugadores de ajedrez, los autores aprovechan entonces "las jugadas famosas". Se trata de un imaginario socializador al que los autores y los lectores gustan de volver una y otra vez. Casi cualquier obra nos puede servir para apreciar una gran cantidad

de motivos recurrentes en la tradición literaria y las grandes obras ofrecen la ventaja añadida de poder mostrarlos a los niños en sus orígenes y con toda su fuerza.

3) Un tercer elemento a tratar es el de entender el porqué del juego tradicional con las obras literarias anteriores. Si Sara Moon, Roald Dahl, Yvan Pommaux o Wajda Lavater nos han ofrecido nuevas versiones de Caperucita Roja es porque se propusieron alterar el significado original añadiendo al relato nuevas perspectivas ideológicas o artísticas. Se trata entonces de aprender a leer "dos textos a la vez", ya que se espera que el lector establezca una tensión constante entre su conocimiento del original y la nueva versión. De esa lectura dual se desprende un plus de sentido que permite llevar a los niños a entender la multiplicidad del juego de miradas sobre la tradición que rige el devenir de una cultura. Un problema a tener en cuenta en este cometido es que la producción moderna banaliza con frecuencia esta opción, de forma que no existe ningún nuevo significado consistente en las nuevas versiones que se publican. Muchas obras no hacen más que aprovecharse de la publicidad del original para colocar en el mercado obras sin interés literario.
4) Un cuarto elemento que nos brinda el juego con la tradición es el de la conciencia de la continuidad en la onda expansiva del juego imaginativo producido en la plaza pública de la humanidad. Las obras se prestan al juego social de "pasarse la palabra", de modo que los autores pueden apoyarse en los vacíos e incitaciones de los textos anteriores para tejer nuevas historias. Remontarse a historias previas, alargarse en continuaciones, aproximarse a la historia de personajes secundarios, etc. suponen otra forma de diálogo cultural con la tradición compartida. Un mecanismo de funcionamiento muy sugerente, por otra parte, para la participación creativa en la escuela a través de la escritura de relatos y poemas.

La literatura infantil actual

La literatura infantil se adapta a la experiencia de vida y lectura de los niños y niñas. Se agacha hasta su nivel y a la vez tira de ellos y de sus capacidades de comprensión e interpretación. Establece una especie de escalera con barandilla. Podemos verlo en un ejemplo básico: la longitud y estructura de los libros que se dirigen a la infancia:

Esquema de una narración simple

Alguien explica (oímos una voz que nos cuenta la historia de Pulgarcito. Quien cuenta sabe todo lo que pasó, habla en tercera persona (no le pasó a él, sino a Pulgarcito y a los demás personajes)

desde fuera de la historia (él no estaba allí), sin explicitar las reglas del juego (lo cuenta "como si fuera verdad" por más que los receptores den por descontado que no es así) , interrumpiendo el relato para intervenir directamente cuando quiere (con exclamaciones y preguntas tipo "¿y sabéis lo que pasó") y siguiendo el orden temporal de los acontecimientos relatados, es decir: empezando por el principio y llegando hasta al final) a alguien (que no va a necesitar información adicional para entender lo que pasa (como qué país es ese o si hay un cuento anterior que hay que conocer para entender este, sin dudas ni ambigüedades) una (sola) historia (situada en el pasado, adscrita a un solo modelo convencional de género (el del cuento popular) y expresada en los tipos textuales propios de la narración(que son el diálogo, la descripción y la enunciación narrativa, no se incluye una orden judicial o un poema, por ejemplo)de un personaje (fácilmente representable: un niño, Pulgarcito) en un escenario (fácilmente representable: una casa, un bosque) a quien ocurre un conflicto (externo: le abandonan en el bosque; y con una causa bien determinada: la pobreza) que se desarrolla (de forma cohesionada) según relaciones de causa-efecto: como no tiene piedras, tira migas, como tira migas, los pájaros se las comen, como se las comen, no encuentran el camino, etc. y que se resuelve al final (con la desaparición del problema planteado: ya no son pobres)

Cada uno de esos elementos puede complicarse: por ejemplo, puede haber una historia dentro de otra (y ya no una sola), o un final abierto en el que no se sabe muy bien qué ha pasado, o un salto temporal hacia atrás, etc. Los libros infantiles van complicando sus historias a medida que la edad de los destinatarios hace pensar que ya van a poder entenderlas. Así, los niños y niñas van aprendiendo a leer historias cada vez más complejas. El cuadro siguiente ejemplifica esta progresión:

La posibilidad de multiplicar o expandir la experiencia del lector a través de la vivencia de los personajes y la oportunidad de explorar la conducta humana de un modo comprensible. Como se ha dicho en repetidas ocasiones, la literatura permite "ser otro sin dejar de ser uno mismo", una experiencia que, como la del juego, ofrece el misterio de permitir ser y no ser -o ser más de una cosa- al mismo tiempo. Es a través de esa experiencia tan particular de soñarse a sí mismo que se brinda al lector un potente instrumento de construcción personal y una completa dimensión educativa sobre los sentimientos y las acciones humanas.

La ampliación de las fronteras del entorno conocido. Los libros tienen el poder de transportar al lector en el tiempo o el espacio, de llevarlo a penetrar en otros modos de vida, asomarlo a realidades

desconocidas y proporcionarle el eterno placer de quien se sienta al lado del viajero que regresa. En el caso de los libros infantiles, no hay duda de que los adultos utilizan ese instrumento para contar a las nuevas generaciones cómo son las cosas que los pequeños desconocen y proponerles la interpretación que les da su cultura.

La incursión en la tradición cultural, en una especie de plaza pública donde se reúnen todas las perspectivas desde las que los humanos han contemplado el mundo, allí donde resuena el coro de voces, el patrimonio de textos, que se han acumulado a lo largo de los siglos. Cada texto, cada obra, se forma en relación con lo que ya ha sido dicho por los demás. Los libros infantiles invitan a tomar asiento en ese foro y a participar en él. A través de su lectura, los niños pueden entender cómo funciona ese eco y entablar su propio diálogo personal con la tradición.

Las relaciones entre el texto y la imagen, algo cada vez más utilizado y de forma más compleja en nuestras sociedades.

Los niños y niñas pueden obtener estas experiencias a través de la lectura de un vasto conjunto de obras infantiles y juveniles que han realizado con éxito un doble movimiento: ajustarse a las capacidades de los lectores y ayudarles a progresar. En definitiva, las obras leídas a lo largo de la infancia, como toda experiencia literaria, proponen el acceso a la formalización de la experiencia humana. Es así como los niños y niñas pueden conocer, por ejemplo, el canto a la infancia que supone Las aventuras de Tom Sawyer al experimentar la perspectiva infantil que supone la coexistencia de los sentimientos de exaltación por la naturaleza en la que viven inmersos los protagonistas, con el del temor que les lleva a conjurarla a través de prácticas supersticiosas. O pueden conocer a través de Robinson Crusoe el mantenimiento de la dignidad humana en circunstancias adversas y la tensión establecida entre el ideal de posesión de bienes y el impulso de superación propio del género humano.

La comunicación literaria se produce desde el inicio y lo que progresa es la capacidad de construir sentido a través de las vías señaladas. Ello sostiene la idea educativa de que la formación lectora debe dirigirse desde su comienzo al diálogo entre el individuo y la cultura, al uso de la literatura para contrastarse uno mismo con ese horizonte de voces, y no para saber analizar la construcción del artificio como un objetivo en sí mismo, tal como señalábamos antes. El trabajo escolar sobre las obras debe orientarse, pues, a desentrañar su sentido global, la estructura simbólica donde el lector

puede proyectarse. La literatura ofrece entonces la ocasión de ejercitarse en la objetivación de la experiencia y aumenta la capacidad de entender el mundo. Tal recompensa es lo que justifica el esfuerzo de leer.

¿Cómo poner a los libros de nuestro lado?

La educación literaria tiene como base el encuentro de los lectores y los textos. La lectura literaria puede producirse en diversos tipos de actividades escolares, agrupadas en lo que se podría decir "ámbitos" o "espacios" de lectura, cada uno responde principalmente a uno u otro de los objetivos educativos. Aquí distinguiremos cuatro, en el bien entendido que se trata de tipo de encuentros muy interrelacionadas. Diferenciarlas, pero, les otorga una entidad propia que favorece que sean "pensadas" como tales y, en consecuencia, articuladas y organizadas en la escuela de manera previa a la programación concreta de los cursos (Colomer, 2008):

Cuentos con poco texto y una unidad de sentido: Como ocurre con la mayoría de libros ilustrados para primeros lectores

Agrupaciones de acciones autónomas o relatos cortos dentro de un marco: Arnold Lobel: "Sapo y Sepo". (Madrid: Alfaguara). Cada una de las pequeñas aventuras de Sapo y Sepo podría ser un cuento distinto, pero están agrupadas en un solo libro sobre los dos personajes (los libros forman además una serie en este caso)

Narraciones más largas con sentido unitario: Roald Dahl: La maravillosa medicina de Jorge. Madrid: Alfaguara. Hay una sola historia seguida, pero el texto es mucho más largo que en uno solo de los cuentos de Lobel, de manera que empieza la división en capítulos

Narraciones largas divididas en capítulos de cohesión creciente: Astrid Lindgren: Pippa Mediaslargas. (Barcelona: Juventud). Una narración más larga, en la que pasan muchas cosas

distintas. Para ayudar a dar este paso, los capítulos cuentas aventuras casi independientes, aunque se mantienen dentro de la misma historia de Pippi.

Narraciones largas de trama compleja, donde la historia se interrelaciona con otras secundarias: J.K.Rowling: "Harry Potter". (Barcelona: Salamandra). Además de incluir tantas complicaciones, el libro forma parte de una narración muy larga de 7 partes (en volúmenes distintos)

El itinerario infantil de lecturas iniciado en las primeras edades se amplía a medida que los niños crecen. Pero ello no significa que tengan que esperar a llegar a algún punto determinado de su formación para disfrutar de la experiencia literaria. Por el contrario, es su misma participación en un acto completo de comunicación literaria lo que les permite avanzar por ese camino. Así, las narraciones infantiles, sin importar para qué edad sean, ofrecen una experiencia que tiene que ver de alguna manera con los siguientes aspectos (Colomer, 2002):

1. El aprendizaje de las formas prefijadas de la literatura (y la imagen) en las que se plasma la experiencia humana. Tal como acabamos de ver en el ejemplo anterior, en el caso de la narración en la cultura occidental, incluye las distintas maneras de organizar las historias. Se trata de un itinerario en el que las historias pueden ser cada vez más largas y complejas (con acciones paralelas, intercalaciones, etc.) y pueden adoptar "moldes" (narraciones circulares, acumulativas, encadenadas, incluidas en una historia marco, etc.) y géneros (fábulas, leyendas, cuentos maravillosos o detectivescos, etc.) cada vez más variados a medida que aumenta la capacidad de los niños para seguirlas sin perderse.

2. La familiarización con las distintas voces que configuran el conjunto de narradores a través de los cuales los libros hablan a los niños. Más que resultar una idea inquietante (voces que resuenan en nuestro cerebro), ello significa que se ensancha el conocimiento de los niños y niñas sobre la forma de ver y contar la realidad, ya que les hablan muchas más personas que las que se encuentran en su entorno real. Las "voces de los libros" van a llevarles de la mano a lo largo de sus lecturas, haciéndoles adoptar distintas –y a menudo simultáneas- perspectivas sobre el mundo (omniscientes, íntimas, di tanciadas, burlescas, admirativas, etc.) y acostumbrándoles al uso de registros y formas lingüísticas muy variadas.

3. La incursión en la experiencia estética. Los libros introducen a los niños a una nueva forma de comunicación en la que importa el cómo y en la que uno se detiene a apreciar la textura o el espesor de las palabras y las imágenes, las formas con las que la literatura y las artes plásticas han elaborado el lenguaje y las formas visuales para expresar la realidad de un modo artístico. Es decir, el acceso a una manera específicamente humana de ver y sentir el mundo.

4. La posibilidad de multiplicar o expandir la experiencia del lector a través de la vivencia de los personajes y la oportunidad de explorar la conducta humana de un modo comprensible. Como se ha dicho en repetidas ocasiones, la literatura permite "ser otro sin dejar de ser uno mismo", una experiencia que, como la del juego, ofrece el misterio de permitir ser y no ser -o ser más de una cosa- al mismo tiempo. Es a través de esa experiencia tan particular de soñarse a sí mismo que se brinda al lector un potente instrumento de construcción personal y una completa dimensión educativa sobre los sentimientos y las acciones humanas.

5. La ampliación de las fronteras del entorno conocido. Los libros tienen el poder de transportar al lector en el tiempo o el espacio, de llevarlo a penetrar en otros modos de vida, asomarlo a realidades desconocidas y proporcionarle el eterno placer de quien se sienta al lado del viajero que regresa. En el caso de los libros infantiles, no hay duda de que los adultos utilizan ese instrumento para contar a las nuevas generaciones cómo son las cosas que los pequeños desconocen y proponerles la interpretación que les da su cultura.

6. La incursión en la tradición cultural, en una especie de plaza pública donde se reúnen todas las perspectivas desde las que los humanos han contemplado el mundo, allí donde resuena el coro de voces, el patrimonio de textos, que se han acumulado a lo largo de los siglos. Cada texto, cada obra, se forma en relación con lo que ya ha sido dicho por los demás. Los libros infantiles invitan a tomar asiento en ese foro y a participar en él. A través de su lectura, los niños pueden entender cómo funciona ese eco y entablar su propio diálogo personal con la tradición.

7. Las relaciones entre el texto y la imagen, algo cada vez más utilizado y de forma más compleja en nuestras sociedades.

Los niños y niñas pueden obtener estas experiencias a través de la lectura de un vasto conjunto de obras infantiles y juveniles que han realizado con éxito un doble movimiento: ajustarse a las

capacidades de los lectores y ayudarles a progresar. En definitiva, las obras leídas a lo largo de la infancia, como toda experiencia literaria, proponen el acceso a la formalización de la experiencia humana. Es así como los niños y niñas pueden conocer, por ejemplo, el canto a la infancia que supone Las aventuras de Tom Sawyer al experimentar la perspectiva infantil que supone la coexistencia de los sentimientos de exaltación por la naturaleza en la que viven inmersos los protagonistas, con el del temor que les lleva a conjurarla a través de prácticas supersticiosas. O pueden conocer a través de Robinson Crusoe el mantenimiento de la dignidad humana en circunstancias adversas y la tensión establecida entre el ideal de posesión de bienes y el impulso de superación propio del género humano.

La comunicación literaria se produce desde el inicio y lo que progresa es la capacidad de construir sentido a través de las vías señaladas. Ello sostiene la idea educativa de que la formación lectora debe dirigirse desde su comienzo al diálogo entre el individuo y la cultura, al uso de la literatura para contrastarse uno mismo con ese horizonte de voces, y no para saber analizar la construcción del artificio como un objetivo en sí mismo, tal como señalábamos antes. El trabajo escolar sobre las obras debe orientarse, pues, a desentrañar su sentido global, la estructura simbólica donde el lector puede proyectarse. La literatura ofrece entonces la ocasión de ejercitarse en la objetivación de la experiencia y aumenta la capacidad de entender el mundo. Tal recompensa es lo que justifica el esfuerzo de leer.

¿Cómo poner a los libros de nuestro lado?

La educación literaria tiene como base el encuentro de los lectores y los textos. La lectura literaria puede producirse en diversos tipos de actividades escolares, agrupadas en lo que se podría decir "ámbitos" o "espacios" de lectura, cada uno responde principalmente a uno u otro de los objetivos educativos. Aquí distinguiremos cuatro, en el bien entendido que se trata de tipo de encuentros muy interrelacionadas. Diferenciarlas, pero, les otorga una entidad propia que favorece que sean "pensadas" como tales y, en consecuencia, articuladas y organizadas en la escuela de manera previa a la programación concreta de los cursos (Colomer, 2008):

1. El primer ámbito es el del encuentro individual entre los lectores y los libros. Su objetivo principal es hacer percibir la literatura como una situación comunicativa real de nuestra sociedad y conseguir la construcción de hábitos lectores y de una cierta capacidad expresiva. La lectura autónoma, extensiva, silenciosa, de gratificación inmediata y de elección libre es imprescindible

para desarrollar las competencias de lectura y escritura. La creación de un espacio, semanal por ejemplo, de lectura personal en la escuela da a todos los alumnos la oportunidad de leer y un tiempo prolongado para hacerlo, con in- dependencia del contexto sociofamiliar. La lectura en el aula o en la biblioteca es una actividad avalada por la innovación educativa desde hace décadas y las administraciones educativas la han introducido finalmente en disposiciones recientes. En el mismo sentido, habrá que recurrir también a la asistencia o realización de representaciones teatrales o audiciones poéticas, la formación en el uso de la biblio- teca, el análisis de webs, colecciones o tipo de ediciones, etc. El intercambio de recomendaciones de libros, una actividad natural de estas situaciones-con la utilización de reseñas, confección de book trailers, participación en redes de relación social, etc .- enlaza el segundo apartado.

2. El segundo ámbito es el de la participación del lector en una lectura socializada del texto. Su objetivo principal es acoger la respuesta de los lectores a las obras y favorecer la construcción compartida de la interpretación. Compartir la lectura de forma intensiva permite experimentar la dimensión socializadora de la literatura, sentirse parte de una comunidad de lectores con referentes y complicidades mutuas y establecer un tránsito desde la recepción individual hasta la recepción interior de una comunidad cultural que la interpreta y valora. Dar el protagonismo a los alumnos para discutir los textos en pequeños grupos o colectivamente es una actividad poco frecuente en las aulas, pero actualmente ocupa el centro de la investigación educativa interesada en mostrar la manera en que los chicos y chicas se apropian de las estrategias de interpretación y hacen evolucionar sus conceptos literarios (la distinción entre autor y narrador, la noción de personaje, la incidencia de la perspectiva, etc).

3. El tercer ámbito es el encuentro de la lectura literaria con otros aprendizajes curriculares. La lectura extensiva de textos literarios puede expandir así su lugar en la escuela a través de múltiples activida- des que permiten la asociación. Las más inmediatas, naturalmente, son las de los aprendizajes lingüís- ticos. Los textos se ofrecen como un gran punto de partida para hablar o para escribir a partir de ellos o según ellos, en actividades que interrelacionen la lectura, la escritura y el habla. Un gran número de experiencias escolares han demostrado ampliamente los beneficios de estas situaciones de aprendizaje en el dominio progresivo de la lengua. Algunas actividades tienen precedentes muy remotos en el tiempo, como la recitación o la imitación escrita de modelos, otros son más recientes, como los talleres de escritura creativa que fueron uno de los motores de renovación de la enseñanza de la literatura al etapa secundaria ya hace tres décadas o la integración

de los aprendizajes en proyectos de trabajo. Pero las ventajas de la presencia de la literatura pueden extenderse a los conocimientos específicos de todas las áreas curriculares y de la acción educativa integral, dada su riqueza de elementos culturales (sociales, éticos, históricos, artísticos, etc.).

4. El cuarto ámbito es el del encuentro del lector con el texto a través de una lectura intensiva guiada que le permita aprender a leer y a construir interpretaciones más elaboradas. La lectura guiada ha sido siempre una responsabilidad de la escuela y es la tarea que los docentes han sentido como más propia de su trabajo. Se sitúa en el ámbito más específico de la programación y el esfuerzo escolar para enseñar a los alumnos cómo proceder ante textos inicialmente complejos o bien como descubrir la complejidad de los aparentemente sencillos, ofrecer información asociada, explicitar conocimientos conceptuales o sistematizar los saberes adquiridos.

Dentro de estos ámbitos, los maestros deben planificar sus actuaciones concretas (Colomer, 2010), la forma en la que los libros y los adultos colaborarán juntos para que los niños y niñas aprendan a domi- nar el escrito y accedan a los beneficios que aporta la literatura y que hemos señalado al inicio. Se trata de un camino muy gratificante para todos y que ha demostrado sobradamente su eficacia. De modo que hay que concluir que todo son ventajas para nuestro interés por formar a las nuevas generaciones.

4) Hacer que los docentes realicen afiches con las ideas nucleares construidas desde cada fragmento leído.
5) Realizar la puesta en común.
6) Recuperar, los aspectos positivos, en la pizarra.
7) Elaborar un corpus funcional, a partir de las lecturas que las docentes han implementado en el aula y han identificado como positivas.
8) Producir estrategias, entre todos, a partir de las desventajas identificadas.

Tercer momento

1) Diálogo entre el coordinador y los participantes sobre los aspectos positivos y negativos que consideran que tuvo la realización del ateneo.

Referencias

Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.

Bettelheim, B. (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.

Chaab, C. A. (2018). *Proceso de construcción de indicadores educativos de evaluación.* (Documento inédito). Mendoza. DGE

Colomer, T. (2008). *Andar entre libros*. En *La lectura literaria en la escuela*. (2 ed.). México: Fondo de Cultura Económica.

Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis.

Colomer, T. (2002). *Siete llaves para valorar las historias infantiles.* Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Machado, A. M. (2002). *Lectura, escuela y creación literaria.* Madrid: Anaya

Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita.* México: Fondo de Cultura Económica.

Montes, G. (1996). *La formación de lectores y el llanto del cocodrilo*. En *Espacios para la lectura.* México: Órgano de la Red de Animación a la Lectura del Fondo de Cultura Económica.