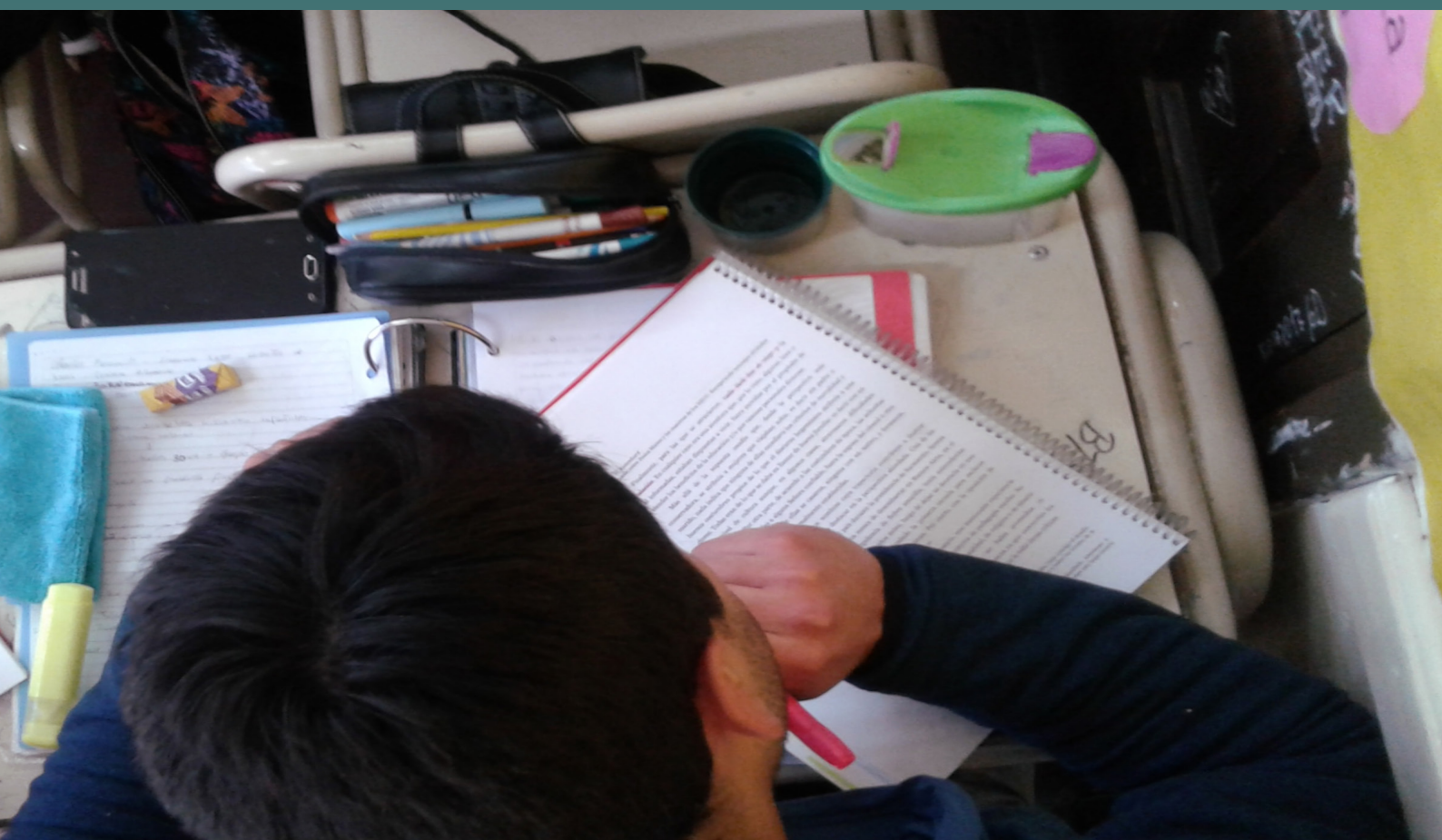




# “Es un momento impagable”

*Una propuesta de espacio-tiempo para la lectura bibliográfica en un profesorado de Educación Primaria*



Un estudiante del Profesorado de Educación Primaria leyendo el compendio bibliográfico

**Lucía Caisso**



## **Lucía Caisso**

Profesora en Antropología (Universidad Nacional de Rosario), especialista en Ciencias Sociales (FLACSO) y doctora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Córdoba). Trabajó como docente de nivel secundario, terciario y universitario en la ciudad de Córdoba. Actualmente, se desempeña como investigadora asistente del CONICET y como docente universitaria en la ciudad de Rafaela.

# “Es un momento impagable”

**Una propuesta de espacio-tiempo para la lectura bibliográfica en un profesorado de Educación Primaria**

“It’s a priceless moment”. A space-time proposal for bibliographical readings at a primary education teachers training college

**Lucia Caisso \***

*Fecha de recepción: 7 de junio 2021*

*Fecha de aceptación: 22 de septiembre 2021*

## RESUMEN

En este artículo presento una experiencia pedagógica desarrollada en el marco de una asignatura de un Profesorado de Educación Primaria de la ciudad de Córdoba. Esta experiencia partió de reconocer la distancia existente entre mi cultura escolar y escrita y las de mis estudiantes, a partir de lo cual inicié una exploración en torno a sus condiciones de vida. Registré las múltiples actividades y responsabilidades diarias en las que mis estudiantes se implicaban, y la consecuente escasez de tiempo con que contaban para leer los textos bibliográficos del programa de la asignatura. El registro de esa realidad y los aportes de algunos autores que reflexionan sobre la temática de la conformación de los sujetos lectores me llevaron a proponerles a mis estudiantes la creación de un espacio-tiempo de lectura al interior de la clase. Se presentan aquí las pautas que regularon ese espacio-tiempo, así como las valoraciones de los y las estudiantes.

**palabras clave**

**formación docente • identidades • lectura**

Contacto

\*[lucia.caisso@gmail.com](mailto:lucia.caisso@gmail.com)

## ABSTRACT

In this article, I present a pedagogic experience developed as part of a subject of a Primary Education Teachers Training College from the city of Cordoba. This experience proceeded from recognizing the distance between my written and school culture and the ones of my students, from which I started an exploration regarding their life conditions. I registered the multiple everyday activities and responsibilities in which my students were involved and the consistently time constraint they had to read the bibliographical texts of the syllabuses. The recognition of that reality and the contributions of some authors (who reflect on the formation of the readers) led me to propose the creation of a reading space-time within the class. Here are presented the guidelines that regulated this space-time as well as the valuations from the students about it.

### keywords

teacher training · identities · reading

## Introducción

Este escrito se inscribe en el marco de las inquietudes que atravesé a lo largo del año 2019, ciclo lectivo en el cual comencé a dictar clases por primera vez en un Profesorado de Educación Primaria<sup>1</sup> (PEP) e inicié, al mismo tiempo, una carrera de posgrado orientada a reflexionar sobre la lectura y la escritura en ámbitos educativos.<sup>2</sup> A partir de las primeras lecturas y los debates desarrollados durante el cursado de esta carrera, busqué indagar

en mi propia práctica docente en el PEP, repensando algunas tensiones que la atravesaban e introduciendo algunas modificaciones en la propuesta pedagógica a propósito de ellas.

Las tensiones a las que me refiero se explican, en parte, en virtud de mi propia trayectoria formativa y laboral. Soy graduada de un profesorado universitario, el Profesorado en Antropología de la Universidad Nacional de Rosario. Tuve, luego de mi egreso, un período de trabajo como investigadora académica durante 8 años, como becaria doctoral y posdoctoral del CONICET. Si bien paralelamente a este trabajo como becaria de investigación ejercí la docencia, lo hice o bien en el ámbito superior universitario –en la licenciatura en Antropología de la Universidad Nacional de

<sup>1</sup> Se trata de una carrera de nivel superior no universitario que se dicta en una institución de gestión pública de la ciudad de Córdoba. Preservo su nombre a los fines de no reducir las reflexiones surgidas de este escrito al caso específico de esta institución.

<sup>2</sup> Me refiero a la Especialización en Lectura, Escritura y Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.



Córdoba– o bien en una carrera de nivel superior no universitario –el único Profesorado de Historia público de la ciudad de Córdoba–. Es decir que mi llegada al PEP me puso en contacto con una población estudiantil diferente a aquella a la que yo estaba mayormente habituada: ningunx<sup>3</sup> de mis nuevxs estudiantes había tenido contacto con carreras universitarias (salvo algunas pocas excepciones) y constituían un estudiantado cuyo origen social puede ser definido como mucho más “popular” que el del resto de lxs estudiantes con lxs que yo había trabajado hasta entonces.

Mis expectativas en torno a la asignatura que debía dictar a este nuevo grupo de estudiantes –Historia y Política de la Educación Argentina– se vieron signadas por el recuerdo emotivo que yo poseía de mi paso por esta materia en el Profesorado universitario en Antropología. Esta había sido la materia que yo más había disfrutado y en la cual había tenido un desempeño académico excelente. Aún conservo de aquel entonces una gran cantidad de bibliografía fotocopiada, con marcas de subrayados y acompañada por resúmenes, líneas de tiempo y cuadros sinópticos. También guardo todavía los parciales escritos, en los que había obtenido muy buenas calificaciones.

Desde este lugar, desde este tipo de experiencia personal previa como estudiante de esta asignatura y en función de mi desempeño como profesora de otros cursos de nivel superior, consideré que mis destrezas y saberes docentes serían suficientes para dictarla en el PEP. No obstante, desde las primeras semanas, y fundamentalmente a partir de la comunicación a lxs estudiantes sobre cómo realizaríamos la primera instancia evaluativa (de manera escrita, individual, con consignas a desarrollar y sin consultar los materiales de estudio), comencé a registrar la distancia entre mis sabe-

res y los saberes necesarios para desplegar una práctica educativa significativa con este grupo de estudiantes. Fueron varixs lxs estudiantes que me manifestaron su resistencia a ese modo de evaluación, lo que nos llevó a una pequeña discusión en clase.

Cuando pude analizar esa discusión a la luz de las lecturas que venía realizando a propósito de mis nuevos estudios de posgrado, logré leer ese pequeño conflicto como un conflicto entre *culturas escolares* (Rockwell, 2007; Viñao Frago, 2007) y *culturas escritas* (Kalman, 2008) diversas. Pero no un conflicto en el sentido de un choque entre esencias identitarias educativas alternas e irreconciliables (la mía, las de lxs estudiantes), sino como una oportunidad de ir hacia los otros tal como va el lector hacia el texto que desconoce: dejando *vulnerable su identidad* (Larrosa, 2005). Desde esa vulnerabilidad, desde esa revisión de la identidad desde la cual yo construía mi propuesta pedagógica, me interesé al mismo tiempo por explorar y reconocer la identidad y los sentidos desde los cuales mis estudiantes construían sus expectativas sobre la lectura y la escritura en el marco de mi asignatura.

La búsqueda por “re-conocer” a mis estudiantes para interpretar las tensiones desatadas entre nosotrxs me llevó a la exploración de algunas de las particularidades de sus vidas cotidianas. A partir de esa exploración pude registrar, por ejemplo, la escasez de tiempo y de espacios con que contaban para leer la bibliografía que formaba parte del programa de la asignatura. El reconocimiento de esa realidad me llevó luego a proponerles la creación de un espacio-tiempo particular al interior de la clase, destinado a la lectura de los textos bibliográficos.

<sup>3</sup> Utilizo la “x” para alertar sobre la necesidad de repensar las relaciones de poder entre géneros que condensa la lengua castellana.

## ¿Quiénes eran mis estudiantes?

Indagué en términos sociológicos a la población de estudiantes con la que entré en contacto a partir de mi inclusión como docente del PEP a partir de tres acciones distintas.

En primer lugar, rastree investigaciones académicas que abordaran la temática. Lamentablemente, encontré que eran escasos este tipo de estudios a nivel nacional o internacional, y no encontré –al menos todavía– ningún estudio específico sobre la provincia de Córdoba. Los dos textos centrales en los cuales me basé fueron el informe de Címpoli y col. (2004) y el trabajo de Vaillant (2004). El primero de ellos compara el "perfil socio-económico" de lxs estudiantes argentinx de formación docente no universitaria con los de formación docente universitaria. El segundo analiza el "perfil educativo y socio-económico" de lxs estudiantes de formación docente a nivel latinoamericano. Ambos trabajos coinciden en señalar que tanto a nivel nacional como continental, el estudiantado de nivel superior no universitario es un estudiantado eminentemente *joven, femenino y de escasos recursos*, tanto si se lo considera en sí mismo como en su comparación respecto del estudiantado de carreras de nivel superior universitario.

En segundo lugar, también comencé a producir espontáneamente mis propias impresiones sobre las particularidades de vida de mis estudiantes, tal y como hacemos lxs docentes siempre que nos enfrentamos a cualquier nuevo grupo. A partir de conversaciones que sostenía con ellxs (antes, durante o después de la clase), de la escucha casual de pequeñas conversaciones sostenidas entre ellxs y del intercambio de opiniones sobre ellxs con colegas y directivxs, iba relevando los problemas cotidianos a los que se enfrentaban y comenzando a aproximarme a sus obligaciones,

preocupaciones y deberes más allá del cursado del profesorado.

En tercer lugar, lxs invité a realizar un ejercicio escrito de sus biografías educativas. Si bien esta acción se orientó a conocerlxs mejor, se enmarcó también dentro de la propuesta curricular de la asignatura: luego de escuchar un *racconto* personal de mi propia biografía educativa en el que les mostraba cómo esta se había visto influenciada no solo por la posición de clase de mi familia sino también por procesos político-educativos estructurales (y no tanto por mis propias decisiones individuales), lxs invitaba a emular este ejercicio por escrito, vinculando algún aspecto de sus biografías educativas con los distintos contextos sociales, políticos y educativos de nuestra historia reciente.

Tanto a partir de mis propias impresiones como de estos ejercicios autobiográficos escritos pude caracterizar a mis estudiantes de manera coincidente con lo planteado por los trabajos de investigación citados: es decir, como una población mayoritariamente *femenina, joven y proveniente de sectores populares*. Si bien los dos primeros elementos surgen de manera más evidente, quisiera detenerme en algunos aspectos que me llevaron a sostener la tercera cuestión.

A partir de las autobiografías educativas advertí, por ejemplo, que casi ningunx había cursado sus estudios de nivel primario o secundario en la institución donde se dictaba el PEP. Dado que esta se encuentra en un barrio del macro-centro de la ciudad de Córdoba, el dato indicaba que lxs estudiantes del profesorado vivían o al menos habían vivido durante su infancia y adolescencia lejos de allí. Como pude constatar a través de las autobiografías, la mayoría habitaba en barrios distantes al



instituto, mayormente situados en la periferia urbana. Esto suponía no solo identificar la posición económica de gran parte de lxs estudiantes, sino registrar que debían tomar uno o más colectivos para llegar al profesorado.

También registré que numerosxs estudiantes eran padres y madres, y trabajaban al mismo tiempo que realizaban sus estudios. Por lo general, se empleaban en comercios pequeños (verdulerías, farmacias, venta de ropa, casas de comidas), en grandes superficies comerciales (venta de productos plásticos, supermercados), en *call centers* (empresa de servicios telefónicos de gran expansión en la ciudad de Córdoba) o como cuidadorxs de niñxs y/o de ancianxs. Un lugar privilegiado dentro de la caracterización laboral de lxs estudiantes –y que se vincula con la composición femenina del estudiantado– es la del trabajo doméstico que tienen a su cargo las estudiantes mujeres: en un altísimo porcentaje combinaban sus estudios con el trabajo de cuidado de sus hijxs y con las tareas del hogar. Esto redundaba no solo en que el tiempo que pasaban en sus hogares era un tiempo destinado en gran medida a este trabajo, sino también en que la propia asistencia a cursar al profesorado se solapaba con las tareas de cuidado: era usual que algunas estudiantes, a determinada hora de la jornada de estudio, se levantaran para ir a buscar a sus niñxs que acababan de salir del nivel primario o del nivel inicial –ambos dictados dentro de la misma institución– y que volvieran a clase con ellxs. Eventualmente, además, algunas estudiantes asistían a clase con sus bebés o niñxs pequeñxs cuando no habían encontrado con quién dejarlxs. También he registrado que algunas ausencias prolongadas entre las estudiantes mujeres se producían por las tareas de cuidado de familiares enfermxs (incluidos, desde luego, sus hijxs), lo que evidencia que esta tarea suele quedar a cargo de las mujeres y/o que estas provienen de hogares donde no se

cuenta con recursos económicos que permitan costear la contratación de un tercero que la realice.

Otras informaciones que aportaron a la caracterización del origen popular del estudiantado fueron las dificultades que algunxs estudiantes me manifestaban para comprar las fotocopias de la bibliografía. Debemos considerar además que la fotocopia en papel era el soporte privilegiado de estudio en este grupo, ya que eran pocxs lxs que poseían una computadora personal: la mayoría había terminado su secundario e iniciado sus estudios de nivel superior luego del cierre del programa Conectar Igualdad.<sup>4</sup> Si bien estaban habituados a leer bibliografía –e inclusive a escribir trabajos prácticos– en sus teléfonos celulares, yo no alentaba esta práctica por resultarme perjudicial para su salud visual.

Fue en el cruce entre estas consideraciones sobre las particularidades de vida de mis estudiantes y los textos y aportes de los que me iba apropiando a lo largo del cursado del posgrado que decidí realizar algunas propuestas en el marco de mi asignatura. Una de ellas fue la de destinar un cierto tiempo de la clase (los primeros 45 minutos de un total de 120 minutos) para que realizaran la lectura de la bibliografía que sería abordada ese día: como hemos visto, lxs estudiantes tenían una gran cantidad de tareas y obligaciones familiares y laborales. Estas volvían escaso el tiempo que podían destinarle a la lectura de la bibliografía del programa de la asignatura. Me detendré ahora en las características que adquirió esta experiencia en el marco de nuestras clases.

---

<sup>4</sup> Conectar Igualdad es un programa desarrollado por el Ministerio de Educación de la Nación y dirigido a dotar de netbooks a estudiantes y docentes de secundaria de escuela pública, Educación Especial y de Institutos de Formación Docente.

## La lectura de textos en el espacio-momento de la clase

La propuesta de implementar un espacio-momento de lectura de textos en clase se basó en el reconocimiento de la escasez de tiempo cotidiano disponible de lxs estudiantes y se apoyó también en los aportes de autores como Benchimol (2015) y Kohan (2015). En el primer caso, la autora nos señala, a propósito de la enseñanza de la Historia, que no es suficiente con la formulación de buenas consignas o la selección de buenos textos, ya que “por las características del conocimiento histórico, la lectura asume una gran importancia y enseñar a leer en la disciplina resulta relevante para que los estudiantes puedan aprender Historia” (p. 98). Por su parte, Kohan (2015) nos plantea que no alcanza solo con poner a disposición de lxs alumnxs buenos libros o buena bibliografía, sino que también hay que tomarse el trabajo de acercarlos una idea de “sujeto lector”: es decir, mostrarles estrategias que les permitan desactivar las “interrupciones” de la vida (originadas por el celular, lxs amigxs, la familia, entre otras) que dificultan la posibilidad de la lectura. Se vuelve necesario desde esta perspectiva enfatizar en la importancia de construir –cada unx a su modo y en virtud de sus posibilidades– un tiempo y un espacio en el que la lectura pueda ser desplegada.

*“Se vuelve necesario desde esta perspectiva enfatizar en la importancia de construir –cada unx a su modo y en virtud de sus posibilidades– un tiempo y un espacio en el que la lectura pueda ser desplegada.”*

El espacio-tiempo de lectura que establecimos durante la clase con lxs estudiantes de Historia y Política de la Educación Argentina del PEP buscó construir esas estrategias a partir de distintas regulaciones que acordamos colectivamente. En primer lugar, establecimos que siempre se debía acudir a la clase con la bibliografía impresa en papel, ya que como vimos anteriormente, casi ningunx de ellxs poseía una computadora personal. Para garantizar la presencia de la bibliografía en la clase, dividí el compendio total en sub-compendios “por unidad” que envié a la fotocopidora que lxs estudiantes seleccionaron (por ser la más económica de las del área de influencia del instituto). Esto puede parecer un detalle accesorio, pero era importante reducir el peso de las fotocopias: como vimos, la asistencia a clases se realizaba en general en el transporte público y se combinaba con la asistencia al trabajo durante la mañana o con dejar y recoger a los hijos del nivel inicial o de la escuela primaria. No se podía tratar por lo tanto de un objeto material que incomodara ni molestara a lxs estudiantes en el marco de una rutina con pluri-actividades de estudio, trabajo y/o responsabilidades familiares. Por otro lado, al segmentar el compendio en unidades, se segmentaba también el costo de un material cuyo valor podía ser difícil de afrontar si debía ser comprado completo.

En segundo lugar, establecimos que mientras se leía no se podían realizar ruidos molestos. Solo se podía conversar en voz muy baja con el/la compañerx de banco y a propósito de la bibliografía. Quienes debían conversar sobre otra cuestión, o atender el celular, o querían simplemente atender otros asuntos (sin importar cuáles fueran) simplemente se levantaban y salían del aula, sin mediar explicación alguna. Debo señalar que lxs niñxs que



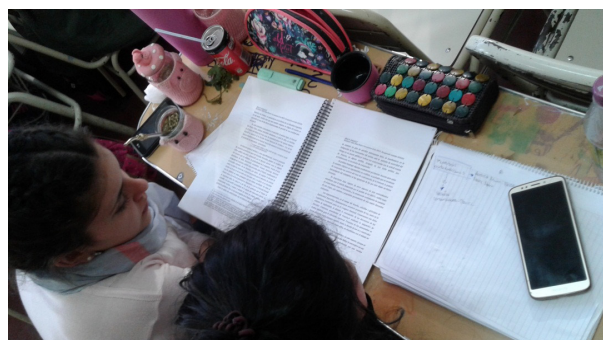


asistían eventualmente a clases junto con sus madres no supusieron ningún problema en relación con la norma de sostener el silencio: sus madres les otorgaban útiles para que dibujaran o bien les dejaban observar videos en sus celulares mientras ellas leían. Cuando eventualmente alguno comenzaba a llorar, lxs sacaban afuera hasta lograr calmarlxs y regresar con ellxs al aula.

Mientras lxs estudiantes leían, yo realizaba dos acciones: primero, repasaba en mi escritorio el resumen del texto que debía presentar ese día. Cuidaba especialmente que no me vieran durante ese tiempo utilizando mi teléfono celular con fines que no se circunscribieran a la asignatura, o leyendo textos desvinculados de la misma o atendiendo asuntos personales o institucionales. Era importante para mí que vieran que yo hacía lo mismo que ellxs, y que también para mí era valioso ese tiempo-espacio de lectura. En una segunda instancia, cuando ellxs ya habían avanzado con la lectura, yo comenzaba a caminar por el salón pasando entre sus bancos. En esos momentos, muchxs me realizaban consultas sobre algún aspecto de lo que estaban leyendo y que no comprendían. También me preguntaban muy asiduamente los significados de palabras que no conocían: me interesó constatar que estas consultas lexicales no las realizaban en voz alta frente a sus compañerxs sino en voz baja y en diálogo exclusivo conmigo, lo cual le daba un sentido particular al momento-espacio de lectura.



*Estudiantes durante el espacio de lectura.*



*Estudiantes durante el espacio de lectura.*

Al mismo tiempo, que más de una vez esas consultas me sorprendieran me daba la pauta de mi desconocimiento respecto de los marcos culturales de referencia de algunxs de mis estudiantes. Una de ellas, por ejemplo, me preguntó por el significado de una palabra totalmente familiar para mí: el término *utopía*.

En esos recorridos por el aula durante el espacio-momento de lectura, aproveché también para tomar –con permiso de lxs estudiantes– distintas fotografías, algunas de las cuales se incluyen aquí. Si observamos estas imágenes, veremos que no se trataba de un espacio-momento en el que se replicara el mandato escolar –surgido a fines de siglo XIX y principios del XX– de reproducir una forma uniformizada de lectura (Archanco, 2011). Más allá de las regulaciones que he señalado previamente, no había otras reglas respecto de dónde –en qué parte del aula–, cómo –en relación con qué otros objetos aparte del texto impreso– y con quién leer: cada quien generaba entonces su “universo personal” de lectura. Las fotografías testimonian cómo unxs leían mientras comían; otrxs leían y compartían el mate; otrxs leían rodeados de marcadores para subrayar ideas principales; algunxs compartían fotocopias y otrxs leían a solas; otrxs lo hacían anotando preguntas al margen, o bien realizando conjuntamente con su compañerx de banco líneas de tiempo sobre los hechos históricos que abordaba la bibliografía; algunxs buscaban información en el celular, e inclusive algunas estudiantes leían sosteniendo a sus hijxs.



Estudiantes durante el espacio de lectura.

Cuando el espacio-momento de lectura finalizaba, yo comenzaba a desarrollar algunas referencias históricas generales sobre el período abordado en el texto que lxs estudiantes acababan de leer, y luego desarrollaba los principales planteos del autor o la autora. Lxs estudiantes participaban de ese desarrollo aportando interpretaciones alternativas que habían realizado sobre el texto, o poniendo en consideración pasajes que no habían llegado a comprender. En el marco del desarrollo del texto y del debate, yo iba escribiendo ideas centrales a modo de cuadro sinóptico en el pizarrón.

Es importante para mí señalar que las normas que establecimos para regular este espacio-momento de lectura fueron respetadas a rajatabla por lxs estudiantes. Era ex-

cepcional que algunx de ellxs abandonara la clase durante ese momento, y solo excepcionalmente debí llamar la atención para que se respetara el silencio. Cuando más adelante en el año les pedí que realizaran una devolución escrita y anónima sobre la materia en general y fundamentalmente sobre mi desempeño docente, no me llamó la atención que, a pesar de no haberles preguntado explícitamente por este espacio-momento de lectura, hubo 18 estudiantes (un 42% del total) que señalaron explícitamente que lo valoraban. Entre otras razones, esgrimieron argumentos como: “no cuento con tiempo para leer fuera de clase”; “a veces no termino de leer en mi casa”; “[leer en clase] nos permite recordar qué dijo el texto que vemos con la profesora ese día”; “lo que me da dudas de la lectura después lo puedo despejar en clase”; “el poder leer en clase es un momento impagable (a veces afuera es difícil leer)”<sup>5</sup>

ESTA BUENO QUE NOS PERMITA LEER EL TEXTO QUE VAMOS A TRABAJAR EN CLASE, YA QUE MUCHAS VECES SE NOS COMPLICABA LEERLO EN CASA, POR VARIOS MOTIVOS: TRABAJO, FAMILIA ETC. LO QUE NOS PERMITE PARTICIPAR EN LA CLASE Y LLEVAR AL DÍA LAS LECCIONES.

Profesora: Mi opinión sobre sus clases, es que valoro el que podamos leer en clase los apuntes. Muchas veces no cuento con tiempo para leer fuera del horario de cursado así que en ese aspecto me parece algo muy bueno de su parte.

Excelente el poder leer en clase es un momento impagable (a veces afuera es difícil leer)

Opiniones de estudiantes sobre el espacio de lectura.

En la instancia evaluativa que siguió a la implementación de este espacio-momento de lectura, lxs estudiantes obtuvieron mejores calificaciones que en la primera instancia. No obstante, registrando el pedido que me habían realizado respecto de los formatos evaluati-

<sup>5</sup> Solo 2 estudiantes (un 4,65% del total) se manifestaron de forma explícitamente crítica a este momento. Las razones esgrimidas fueron “no me gusta leer en clase porque no logro concentrarme aunque haya un silencio absoluto” y “como no trabajo tengo tiempo para leer en casa y me parece horrible la idea de estar en silencio 45 minutos”.



vos, la tercera y la cuarta evaluación consistieron en trabajos grupales de investigación en los que sus desempeños fueron, en general, aun mejores.

*“En la instancia evaluativa que siguió a la implementación de este espacio-momento de lectura, lxs estudiantes obtuvieron mejores calificaciones que en la primera instancia.”*


## Reflexiones finales

La lectura y la escritura en tanto prácticas culturales –es decir, históricamente situadas y socialmente determinadas– pueden ser pensadas como “tensión cultural” (DSLyE, 2019); es decir, como conflicto. Es tal vez por eso que la experiencia pedagógica que presenté en este escrito se estructuró en torno a lo movilizado luego del “conflicto” con mis estudiantes en relación con la primera instancia de evaluación. Entiendo que a partir del conflicto que vulnera las identidades escritoras/lectoras (Larrosa, 2005) se puede estructurar un diálogo productivo que nos permita mejorar las prácticas de lectura y escritura que se despliegan en la cotidianeidad de los ámbitos educativos.

Como reflexión auto-crítica, me pregunté si esta práctica no se mantuvo en la línea de ejercitar una lectura “silenciosa” y más bien individual, reforzando tal vez el supuesto de la primacía del vínculo lector-texto como vínculo fundamental de la actividad de leer (Archanco, 2011). Me cuestiono entonces hasta qué punto la práctica no confundió *la formación de lectores autónomos con la lectura en soledad* (Benchi-mol, 2015), soledad en la cual quien no posee

universos de referencia desde los cuales leer un texto –quien es poco conocedor de la *enciclopedia que se pone en juego en un texto* (Gaspar, 2011)– termine por encontrarse aún más solx.

En el filo de esa tensión entre la autonomía y la soledad, recupero a Archanco (2011) para pensar en estrategias didácticas futuras que integren la lectura en clase con un reconocimiento más profundo de los plurales universos de referencia de lxs estudiantes. Tal vez, realizar pausas en las que recuperemos algún párrafo y pongamos en común la interpretación de cada unx, o complementar la lectura con estrategias desplegadas espontáneamente por mis estudiantes, tales como construir con el compañero o la compañera de banco una línea histórica sobre los eventos que están siendo estudiados, o bien otorgar consignas que permitan buscar simultáneamente en sus teléfonos celulares información digital sobre los contenidos que están siendo abordados.

Quisiera concluir estas páginas señalando que soy consciente de lo anacrónico que puede resultar el relato de una experiencia pedagógica de lectura de textos impresos y en el marco de una clase presencial en medio del aislamiento social en curso y de la subsecuente “virtualización” del sistema educativo argentino. Sin embargo, considero que hoy más que nunca este tipo de experiencias –y su socialización, su análisis y su crítica– adquieren relevancia. En un contexto que ha profundizado las desigualdades educativas existentes –y también otro tipo de desigualdades–, apostar al conocimiento de las condiciones de vida de nuestrxs estudiantes y desplegar pequeñas estrategias pedagógicas que permitan dialogar con esas condiciones se vuelve más necesario que nunca. 

## Referencias

- Archanco, P.** (2011). Clase 18. Sobre la práctica de la lectura en la escuela: supuestos, continuidades y rupturas. Diploma Superior en Lectura, Escritura y Educación. Buenos Aires: FLACSO virtual, Argentina.
- Benchimol, K.** (2015). La lectura en las clases de Historia: diferentes modalidades y concepciones. *Clío & Asociados*, 20-21, 97-115. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61549>
- Cámpoli, O., Michati, M. y Gorboff, N.** (2004). *La formación docente en la República Argentina*. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina. Buenos Aires: UNESCO.
- FLACSO** (2019). Presentación al Bloque 5. Apuntes para la tarea cotidiana de enseñar a leer y escribir. Diploma Superior en Lectura, Escritura y Educación. Buenos Aires: FLACSO virtual, Argentina.
- Gaspar, M. P.** (2011). Clase 21. La lectura y la escritura en el proyecto escolar (o de cómo la lectura y la escritura no son patrimonio de un área). Diploma Superior en Lectura, Escritura y Educación. Buenos Aires: FLACSO virtual, Argentina.
- Kalman, J.** (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 107-134.
- Kohan, M.** (2015). Entrevista. <https://eljineteinsomne2.blogspot.com.ar/2015/03/martin-kohan-quisiera-que-mas-lectores.html>
- Larrosa, J.** (2005). Clase 1, Bloque 1. Leer (y enseñar a leer) entre las lenguas. Diploma Superior en Lectura, Escritura y Educación. Buenos Aires: FLACSO virtual, Argentina.
- Rockwell, E.** (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología Social*, 16, 175-212.
- Vaillant, D.** (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina: tendencias, temas y debates*. Santiago de Chile: PREAL.
- Viñao Frago, A.** (2007). Las innovaciones surgen donde el control es más débil. *El Monitor*, 14, 27-30.