

**PROYECTO UE**

Estrategias para la inclusión socioeducativa

# **Aula de literatura e inclusión socioeducativa: un estudio en escuelas primarias de Tucumán**

Carla María Indri



**INVE  
LEC**

**Nº 7**



Aula de literatura e inclusión socioeducativa:  
un estudio en escuelas primarias de Tucumán



Carla María Indri

Aula de literatura e inclusión socioeducativa:  
un estudio en escuelas primarias de Tucumán

TESIS  
(Tomo 7)

Indri, Carla María

Aula de literatura e inclusión socioeducativa : un estudio en escuelas primarias de Tucumán / Carla María Indri. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Consejo Nacional Investigaciones Científicas Técnicas - CONICET, 2023.

Libro digital, Otros - (Proyecto UE. Estrategias para la inclusión socioeducativa)

Archivo Digital: descarga  
ISBN 978-950-692-204-7

1. Inclusión Social. 2. Medios de Enseñanza. 3. Literatura. I. Título.  
CDD 370

**INVELEC**  
**INSTITUTO DE INVESTIGACIONES**  
**SOBRE EL LENGUAJE Y LA CULTURA**

Coordinación general: Ricardo J. Kaliman  
Fotografía de tapa: Virginia Agüero  
Diseño: Aldo Cocheri

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita del titular del copyright, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

Queda hecho el depósito que marca la ley N° 11.723

Este libro presenta los resultados correspondientes a la tesis doctoral *La literatura como herramienta en la configuración de estrategias de inclusión socioeducativa. Un estudio sobre las prácticas de enseñanza de literatura en las aulas de 5to y 6to año de escuelas primarias urbanas de Tucumán*, realizada bajo la dirección de la Dra. Rossana Nofal y la co-dirección de la Dra. Bárbara Briscioli.

La defensa, bajo la modalidad virtual, tuvo lugar el 2 de mayo del 2022 ante el Jurado Examinador integrado por la Dra. Analía Gerbaudo (CONICET-UNL), la Dra. Laura Rafaela García (INVELEC, CONICET/UNT), el Dr. Julio Sal Paz (INVELEC, CONICET/UNT), y la Dra. Constanza Padilla (INVELEC, CONICET/UNT) por la Comisión de Supervisión. En esa oportunidad, el Jurado decidió otorgar la calificación SUMA CUM LAUDE correspondiente a 10 (diez) y recomendó su publicación.

La colección a la cual pertenece este libro tiene por objetivo difundir conocimiento recogido y producido en el marco del proyecto “Estrategias para la inclusión socioeducativa”, ejecutado por el Instituto de Investigaciones sobre el Lenguaje y la Cultura (INVELEC, CONICET/UNT), entre 2017 y 2023. De esta forma, esperamos aportar al trabajo de quienes se encuentran comprometidas y comprometidos con la inclusión en el sistema educativo.



Las palabras nos llevan a todas las cosas,  
nos conducen a todos lados. En retribución,  
todas las cosas y todos los lugares nos traen  
palabras.

*Un árbol crece y nadie le pregunta por qué* de Eugénio Roda

Si tuviera que decir qué me trajo la travesía de investigar, afirmarí­a sin pensarlo demasiado: encuentros, lecturas y más preguntas. Fueron muchos los diálogos que me movilizaron a seguir pensando, a trazar nuevos mapas con caminos alternativos y a intentar manejar lo imprevisto. Movida por el deseo de reconocer a los que me acompañaron, agradezco esos valiosos encuentros. Se trata de un gesto pequeño pero interesado en retribuir con palabras algo de lo que me dieron.

Gracias a Rossana Nofal, maestra, directora y lectora implacable. Hubo momentos en los que fuimos de la mano y otros en los que me alentaste a caminar sola, agradezco tu generosidad. Vuelos de sapo, mundos más justos, militancia de la fantasía y alfabetos que nos permiten nombrar lo que imaginamos. Siempre de este lado del río.

Gracias a Bárbara Briscioli, que aceptó codirigir la tesis y emprender un viaje juntas. Agradezco los comentarios que invitaron a seguir, a revisar y a profundizar en el trabajo. El mundo de la educación se hizo más cercano en cada encuentro y mail que compartimos.

Gracias a las doctoras María Jesús Benites y Constanza Padilla, miembros de la comisión de seguimiento, cuyas lecturas contribuyeron al progreso de la tesis que ahora es libro.

A Analía Gerbaudo, Laura García y Julio Sal Paz, miembros del Jurado Examinador de la tesis. Sus devoluciones significaron un cálido intercambio de ideas y me

estimularon a pensar que era necesaria y posible una publicación. Gracias por su hospitalidad.

A mis compañeros y compañeras del equipo Teatralidades con quienes aprendí lo que es construir un espacio colectivo de trabajo. Les agradezco especialmente a Arantxa Laise, Blas Rivadeneira y Victoria Daona por la escucha cuando esto no era libro ni tesis, solo un proyecto.

A mis compañeros y compañeras del INVELEC por las ideas, angustias y deseos compartidos. Gracias a mi amiga y colega Laura Rojas Moreno con quien compartí todo el trayecto de la beca y creamos un espacio empático para reflexionar sobre nuestros trabajos.

Gracias a CONICET por el financiamiento de mis estudios de posgrado que tienen como resultado mi tesis doctoral. Al INVELEC y a Ricardo Kaliman por la oportunidad de publicar este libro. Comparto el compromiso de trabajar por un espacio más inclusivo.

Gracias a las docentes que me abrieron las puertas de sus aulas para llevar adelante mi investigación. A Silvia Camuña y a las autoridades del Instituto por su gestión para que eso fuera posible.

A Verónica Stisman, que me brindó más de una llave para seguir y confiar en mi trabajo. Intervenciones sutiles y provocadoras que me ayudaron a reposicionarme.

El amor incondicional de mi familia y mis amigos fue fundamental en cada etapa de este trabajo. Me siento muy afortunada de contar con ellos.

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	13
<b>CAPÍTULO 1</b>	
ESTADO DE LA CUESTIÓN	27
La literatura en contexto de enseñanza. Una posible cartografía	29
Hacia un primer abordaje: la conformación de la Didáctica de la Lectura y la Escritura	30
Campo de disputas: investigaciones en torno a la didáctica de la literatura	35
La literatura en el territorio de la escuela primaria. Un campo emergente	49
Inclusión: lectura y construcción de las subjetividades	56
La crítica literaria, otra posición respecto a las infancias	63
<b>CAPÍTULO 2</b>	
LA CAJA DE HERRAMIENTAS	71
Aula de literatura. Un concepto para abrir puertas	72
La lectura como práctica cultural. Algunas precisiones	75
Escuelas habitadas por la hospitalidad: vínculos entre la literatura y la inclusión educativa	81
Pensar las prácticas docentes desde el trabajo cotidiano	91
<b>CAPÍTULO 3</b>	
METODOLOGÍA	97
Preguntas para una investigación	97
	11

Punto de partida: selección y acceso a las instituciones	100
Selección de los casos	104
El encuentro con el otro: entrevistas y observaciones	108
Recolección de documentos, materiales y producciones	115
Registro y estrategias utilizadas para el análisis de datos	116
<b>CAPÍTULO 4</b>	
<b>UN PRIMER ACERCAMIENTO: LAS CONDICIONES ESCOLARES</b>	121
Caracterización del contexto y de la población	121
La formación de lectores desde la mirada institucional	128
El trabajo docente (cómo funciona la maestra)	142
Acciones que construyen una relación afectiva con sus estudiantes	143
Acciones que manifiestan confianza en la posibilidad de aprender	151
Acciones que reconocen a las y los estudiantes como lectores y escritores	155
<b>CAPÍTULO 5</b>	
<b>CUANDO SE LEE LITERATURA EN LA ESCUELA: HACER FOCO EN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA</b>	159
Antes de la lectura: ¿Qué se lee en la tapa de un libro?	161
Durante la lectura: ¿Cómo se comparten los textos?	170
Después de la lectura: el aula de literatura o la sala de operaciones	179
Guiar la lectura: entre la comprensión y el control	182
La consigna de escritura y el proyecto: ocasiones para tomar la palabra	218
El recorrido lector: ¿la formación de un archivo?	243
<b>CONCLUSIONES</b>	253
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	269
Legislación Nacional	289
Documentos Ministeriales	289

## Introducción

Y allá van (...) buscando cambiar el mundo, para que todos puedan mirar el arco iris y los pájaros. Y las flores. Y para que el pan no sea solamente para dos bocas.

GUSTAVO ROLDÁN

En este fragmento de “Cuento de nunca acabar” (2007) resuena nuestra manera de entender la relación entre la enseñanza de la literatura y la inclusión educativa, ejes centrales de la presente tesis que se propone analizar las prácticas que acontecen dentro del aula en torno a los textos literarios. En el cuento de Roldán, los animales del monte escuchan la historia de Hansel y Gretel de la voz de don sapo. El relato provoca indignación dado que el hambre es presentado como un problema que se resuelve con el abandono. Hay una decisión deliberada de los mayores de desentenderse de los niños y dejarlos a su suerte en el bosque. Para combatir este tipo de injusticias, el bicho colorado, la pulga, el piojo y el sapo emprenden un viaje hacia Buenos Aires. Los preparativos no están exentos de discusiones y vacilaciones: “-¿Nos animaremos? -se preguntó el sapo. -Alguien tiene que comenzar -dijo la pulga-. Tampoco es cuestión de achicarnos”

(Roldán, 2011: 68). El juego con las dimensiones es una constante de la poética de Roldán, en la cual los más pequeños en tamaño representan el ideal revolucionario. La formación de un colectivo es lo que permite enfrentar grandes desafíos.

Comenzamos con esta cita para definir los alcances de las prácticas pedagógicas cuando la enseñanza de la literatura se enlaza con políticas de inclusión. Los animales del monte se dirigen a Buenos Aires con el objetivo de transformar la manera de apropiarse y consumir los bienes. El cuento de Roldán se focaliza en la problemática del poder y propone un ejercicio de la imaginación a fin de postular otro modo de ser de lo social. En el período 2003-2015 fue determinante la presencia del Estado para inscribir la importancia de la lectura en la educación en Argentina. La restitución de derechos, la igualdad y la inclusión educativa se han presentado como temas centrales durante los gobiernos de Néstor Kirchner (2003-2007) y Cristina Fernández (2007-2015). En ese contexto, la política de compra y distribución de libros de literatura<sup>1</sup> a las escuelas formó parte de un proyecto que buscó garantizar la inclusión educativa a través de la igualdad de oportunidades en el acceso a la cultura escrita.

Este trabajo se focaliza en las prácticas docentes de una muestra que comprende dos escuelas de gestión pública de nivel primario de la provincia de Tucumán. A partir del análisis de seis casos registrados entre los años 2016 y 2018 nos proponemos aportar al conocimiento en torno a las decisiones didácticas que se toman al momento de leer literatura en las aulas. Para aproximarnos

<sup>1</sup> La Resolución N° 247/15 del Consejo Federal de Educación, fechada el 23 de febrero de 2015, declara que el Ministerio de Educación de la Nación publicó y distribuyó gratuitamente cuarenta millones de ejemplares de cuentos y poemas y más de quince millones de libros en todas las escuelas del país.

a este objeto de estudio, nos ubicamos en una zona de borde (Gerbaudo, 2011) que reúne desarrollos teóricos de distintas disciplinas con la intención de contribuir a una mirada atenta a la relación entre las infancias y la literatura en el contexto escolar.

A diferencia de los adultos del relato de Hansel y Gretel, las docentes y autoridades de las escuelas manifiestan su compromiso con los derechos de las infancias. Analizamos las prácticas pedagógicas porque en ellas se juega un proyecto político: la formación de lectores puede contribuir a la construcción de una sociedad más justa e igualitaria o puede circunscribirse a un privilegio de ciertos sectores. La enseñanza, por lo tanto, es un problema que nos concierne especialmente dado que es a través de ella que de forma cotidiana se busca transmitir saberes considerados valiosos para toda la sociedad.

Abordar el concepto de inclusión social es complejo debido a la amplitud de problemáticas que comprende. Flores y pan son los objetos en disputa en el cuento de Roldán. En nuestro caso decidimos centrarnos en la educación y especialmente en el derecho a la lectura literaria para reflexionar en torno a la integración y el empoderamiento de los sujetos. Las flores como la literatura pueden recomponer nuestra relación con lo real (Ricoeur, 2006). En “Cuento de nunca acabar”, el bicho colorado pelea con la pulga al no concebir su deseo de viajar en un camalote con flores. El anhelo es entendido como un capricho. Garantizar el derecho a la imaginación, formar lectores pensando en su capacidad de simbolizar puede no ser autoevidente pero no por ello es una pretensión vana. Por el contrario, como afirma Gerbaudo (2011), la enseñanza de la literatura tiene una función clave “dado su potencial político, es decir, su posibilidad de ayudar a interpretar e intervenir los discursos de la polis” (25-26).

El objetivo general de nuestra investigación es profundizar en el conocimiento de la enseñanza de la literatura en el segundo ciclo de la Educación Primaria indagando posibles maneras de encarar la lectura literaria como estrategia de inclusión socioeducativa, que prevea la formación de lectores críticos y garantice el ejercicio del derecho a una educación de calidad. Las escuelas seleccionadas para el trabajo de campo cuentan con población estudiantil proveniente de sectores vulnerabilizados (Loyo y Calvo, 2009). Con esta expresión nos referimos a la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran los sujetos como resultado de un proceso histórico y no como una condición propia. La concentración de la riqueza, la explotación económica y la desigualdad en el acceso a los bienes culturales son algunas de las causas que ubican a distintos grupos sociales en dicha situación. Visto que el encuentro entre los chicos y los libros no es una situación generalizada, la presencia de la literatura en el aula democratiza su acceso. Las iniciativas educativas y culturales del Estado dan cuenta de una apuesta a la redistribución del saber. De esta manera se visibiliza a aquellas otras infancias que padecen la imposición de un futuro único que las ubica de forma anticipada en una posición de subalternidad y no como sujetos de derechos.

Nos preguntamos por la configuración de condiciones pedagógicas que hacen posible que los niños y niñas en situación de vulnerabilidad social puedan no solamente ingresar al sistema escolar y permanecer en él, sino lograr aprendizajes valiosos a través de la experiencia literaria. Por tal motivo, nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

- Describir y analizar las prácticas de enseñanza vinculadas a la literatura de una muestra intencional de docentes de quinto y sexto grado de escuelas primarias

de gestión estatal ubicadas en zonas urbanas periféricas de Tucumán.

- Identificar posibles dificultades en las formas de organización institucional y de trabajo pedagógico que obstaculicen la formación de lectores en las aulas observadas.

A fin de conocer las prácticas de enseñanza para su posterior descripción y análisis, nos situamos desde un enfoque cualitativo que reconstruye dichas prácticas teniendo en cuenta la perspectiva de los sujetos y las particularidades de cada institución y aula. El trabajo de campo supuso una estancia prolongada en cada escuela, en la cual se realizaron observaciones a las clases de lengua en el turno mañana y tarde como también entrevistas semiestructuradas a docentes y directivos.

La formación de lectores queda establecida como una prioridad a través de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06<sup>2</sup>, la cual postula como objetivo “fortalecer la centralidad de la lectura y la escritura, como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida, la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación de conocimiento” (artículo 11). Asimismo, el Anexo de la Resolución CFE N° 247/15 *Práctica diaria de la lectura en las escuelas* determina que la lectura es un derecho por lo cual es necesario planificar diversas situaciones de enseñanza a través de tareas pedagógicas concretas del equipo docente de cada escuela. En este marco, se destaca la experiencia literaria frente a la lectura de otros discursos ya que la literatura permite extender los horizontes de cada lector brindando un espacio de

<sup>2</sup> La Ley de Educación Nacional fue aprobada por el Congreso de la Nación Argentina el 14 de diciembre de 2006, promulgada el 27 de diciembre y publicada en el Boletín Oficial N° 31062 del 28 de diciembre de 2006.

reflexión acerca de la propia experiencia y ampliando la comprensión de uno mismo y del otro.

Desde el gobierno de Néstor Kirchner (2003-2007), el Estado impulsó un proyecto educativo que trabaja para revertir la apropiación diferencial del conjunto de bienes materiales y simbólicos de la sociedad. La trayectoria lectora de los chicos y chicas que asisten a las escuelas es objeto de políticas públicas comprometidas con el acceso a los libros y con la creación de las condiciones de tiempo y espacio necesarias para la lectura. Dentro de las líneas de acción desarrolladas desde este período mencionamos el trabajo del Plan Nacional de Lectura, el cual fue creado como respuesta al artículo 91 de la citada Ley de Educación Nacional, que declara la necesidad de implementar planes y programas permanentes de lectura. El Plan desarrolla distintas acciones como la producción y distribución de materiales literarios y la formación de mediadores de lectura entre docentes, bibliotecarios y bibliotecarias de todos los niveles.

En este escenario, nuestras inquietudes surgen en torno a cómo se enseña literatura en el segundo ciclo de la Educación Primaria y, asimismo, qué relaciones se pueden establecer entre las prácticas de enseñanza de los y las docentes con este reciente marco normativo y la presencia de recursos en las instituciones escolares. ¿Los cambios en el nivel de las políticas educativas tuvieron repercusiones en las formas de trabajo pedagógico? ¿La disponibilidad de los libros en las escuelas incidió en la relación de los alumnos y alumnas con el saber y su posibilidad de construir poder intelectual?

Años después de la implementación de este marco normativo, nos proponemos analizar los modos de intervención de la lectura literaria y sus efectos en la reducción de las brechas educativas y culturales de los niños y niñas

de zonas periféricas de la provincia de Tucumán. El estudio de las prácticas de enseñanza de la literatura nos permite tener una muestra de la producción y distribución del conocimiento, particularmente en ámbitos históricamente excluidos de la lectura literaria.

Centrar la mirada en la enseñanza de la literatura permite una aproximación al ejercicio de acciones democráticas (Chambers, 2008) en el ámbito escolar donde se reconoce a las infancias como sujeto de derechos y se habilitan espacios de participación individual y colectiva. En la conversación literaria, el docente mediador da lugar a la palabra de los niños valorando la experiencia subjetiva de los mismos. La concepción de los contenidos escolares como conocimientos artísticos abiertos e históricos promueve la representación del libro como una llave y no como una puerta cerrada (Bixio, 2005), con lo cual el foco se dirige a los múltiples sentidos e interpretaciones que surgen con y desde la lectura. La toma de la palabra por parte de los más chicos es una muestra de su capacidad de pensar, imaginar, cambiar e interactuar en su realidad cotidiana.

La elección de los últimos dos años del segundo ciclo de la Educación Primaria se vincula a la posibilidad de acceder a una mirada amplia acerca de las trayectorias lectoras de los chicos y chicas presentes en las aulas. En esta etapa se prevén el desarrollo de prácticas de lectura distintas al comienzo de la escolaridad donde la alfabetización inicial es central. La formación como lectores en el segundo ciclo supone una complejidad creciente en el acceso a diversos autores, géneros y obras más extensas así como una progresiva reflexión sobre el discurso literario.

El segundo ciclo de la Educación Primaria se configura como un nivel menos estudiado dentro del campo de investigaciones argentinas que se preguntan por la

enseñanza de la literatura en el ámbito escolar. Cañón (2003) distingue esta área de vacancia en su tesis de maestría al señalar la falta de antecedentes dedicados a los lectores infantiles. La investigadora se propone realizar un trabajo bisagra que enlace los estudios provenientes de la didáctica de la literatura y de la lectura. Actualmente los desarrollos focalizados en el nivel primario y específicamente en el segundo ciclo provienen del equipo de trabajo que integra Mila Cañón radicado en la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP) y del equipo dirigido por Marta Zamero en la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER). Se trata de una línea incipiente a la que esperamos contribuir con nuestra investigación.

La educación primaria es el nivel con mayor tradición en el sistema educativo argentino y es el que cuenta con mejores logros en lo que respecta a inclusión y tasa de egreso<sup>3</sup>. Sin embargo, resulta fundamental revisar en qué condiciones se realiza la terminalidad del nivel y a través de qué estrategias y acciones se puede continuar con la consolidación de su carácter inclusivo. La enseñanza de la literatura reúne diversos objetivos del nivel como el desarrollo de la creatividad y la expresión, la recepción crítica de los discursos, el trabajo individual y en equipo. En este contexto, reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza comprende indagar las condiciones en las cuales los chicos y chicas podrán apropiarse del conocimiento. Consideramos que se trata de un ejercicio necesario en una sociedad más democrática por venir.

<sup>3</sup> En 2014 la educación primaria contaba con una matrícula total de 4.550.923 estudiantes, lo cual representa una cobertura del 99,8% sobre la población en la franja etaria correspondiente. Asimismo, la tasa de egreso registra un incremento del 88,9% (2003) al 95,5% (2013). Los datos aquí presentados fueron extraídos de la publicación del Ministerio de Educación titulado *La política educativa nacional 2003-2015. Inclusión y mejores aprendizajes para la igualdad educativa*.

En el año 2004, el Ministerio de Educación Nacional y las veinticuatro jurisdicciones asumieron el compromiso de desarrollar políticas dirigidas a brindar orientaciones compartidas acerca de qué debe enseñarse en nuestras escuelas. En este contexto surgen los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) que identifican “un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que incorporados como objetos de enseñanza, contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales” (NAP, 2011:11). En los NAP del segundo ciclo de la Educación Primaria, se reconoce como aprendizaje prioritario a la literatura destacando como propósito “descubrir y explorar –con la colaboración del docente– el mundo creado y recursos del discurso literario (...), construir significados con otros lectores (sus pares, el docente, otros adultos); formarse como lector de literatura” (NAP, 2011:37).

Definir contenidos curriculares comunes supone un proceso de evaluación de la capacidad de los mismos “para promover en todos una comprensión de la cultura y de los intereses de los otros participantes, en su capacidad para producir más igualdad en el conjunto de las relaciones sociales” (Terigi, 2008:214). En esta dirección, la actuación conjunta de Nación y de las diferentes Jurisdicciones en la revisión del currículum constituye una oportunidad para contemplar “los intereses y las perspectivas de todos, incluyendo la de los menos favorecidos” (2008:214). Resulta significativo identificar las problemáticas y prioridades actuales de los proyectos curriculares del nivel primario con el objetivo de realizar propuestas respondiendo a las particularidades y necesidades del alumnado y su contexto.

De acuerdo con los objetivos de nuestra investigación esperamos reflexionar acerca de la inclusión educativa

como un proceso de reestructuración escolar que promueve no solo la presencia sino, además, la participación de todos y todas contribuyendo, de este modo, a vivir con la diferencia y, precisamente, a crecer por esas mismas diferencias entre el alumnado (Echeita, 2008). Cómo revertir las situaciones de desigualdad en educación es el interrogante que nos convoca y compromete en este trabajo que pretende hacer una revisión de las prácticas de enseñanza a fin de construir en las aulas comunidades de lectores.

En marzo de 2020 nos encontramos frente a un nuevo escenario debido a la pandemia causada por el COVID-19. La emergencia sanitaria dejó al descubierto las desigualdades en el acceso y uso de las tecnologías. El paso abrupto a la modalidad remota evidenció la necesidad de repensar los modos de hacer escuela. En este contexto, como afirman Dussel, Ferrante y Pulfer (2020), el Estado es un actor más demandado ya que juega un rol fundamental en la producción de materiales y contenidos en distintos formatos para el sistema educativo y, también, en su responsabilidad frente a los procesos de desigualdad.

El lanzamiento del Plan Federal de Conectividad Juana Manso, la programación educativa de los medios públicos y la producción de cuadernillos de apoyo para el alumnado son algunas de las medidas tomadas por el Estado que buscan garantizar el derecho a la educación de todas las infancias. No obstante, las trayectorias educativas de un vasto sector de la población se vieron afectadas debido a la falta de recursos para continuar con las clases de forma virtual. La crisis sanitaria, por lo tanto, revela demandas concretas y situadas que el Estado deberá afrontar para construir una sociedad más justa.

Trabajar sobre la construcción de lo común es un punto fundamental para atravesar estos tiempos traumáticos (Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020). Al iniciar esta introducción, hablamos de un grupo de animales que enfrentan distintas adversidades. En la poética de Roldán encontramos un elemento clave para pensar la actualidad que nos toca vivir: la construcción de un colectivo, una comunidad conformada por distintos sujetos que, a pesar de sus diferencias, se reúnen y no desisten. Se trata, por lo tanto, de construir una comunidad entre los alumnos y alumnas de cada grado a fin de escucharse y sostenerse entre todos.

En su artículo “Una vez más, la igualdad”, Jorge Larrosa (2020) plantea que ante la pandemia se presenta nuevamente la pregunta por la escuela como institución igualitaria. Es tiempo de dar respuestas provisionarias y abiertas que tengan como objeto la reconstrucción de espacios y tiempos públicos. Los y las docentes trataron de seguir *haciendo escuela* por los medios que contaban y con las condiciones que se les impusieron. Pensar la enseñanza en este escenario cambiante promovió, en múltiples casos, distintos ensayos de imaginación pedagógica. Los alcances de estas nano-intervenciones (Gerbaudo, 2016) quizás serán visibles a largo plazo pero, como nos muestra la historia de “Cuento de nunca acabar”, no debemos desestimar su potencia por ser de pequeña escala.

La estructura de la tesis se divide en cinco capítulos. En el primero reseñamos antecedentes nacionales y extranjeros relacionados con nuestro objeto de estudio. El estado de la cuestión pretende cartografiar los aportes provenientes de distintas disciplinas que vinculan a las infancias con la lectura literaria. Las investigaciones citadas se focalizan en las prácticas de lectura tanto dentro de las instituciones escolares como por fuera de ellas. De este

modo, logramos construir un panorama más amplio que nos ayuda a abordar nuestro tema.

El segundo capítulo se titula “La caja de herramientas” puesto que allí se despliegan las categorías y conceptos del marco teórico. La selección de las herramientas analíticas resultó clave para nombrar lo que acontece en las aulas y exponer un horizonte posible de comprensión. El cuerpo teórico fue instrumento y lupa para afrontar las situaciones problemáticas y emergentes que se presentaron a lo largo del trabajo de campo en las dos escuelas.

El tercer apartado despliega y fundamenta las decisiones metodológicas tomadas en el transcurso de la investigación. Se privilegió un diseño flexible atendiendo a las condiciones de cada institución y favoreciendo el vínculo con las docentes que formaron parte del trabajo. Los casos se conformaron, entonces, de acuerdo a las disponibilidades del contexto pero siempre previendo niveles de saturación.

En el cuarto capítulo describimos un primer nivel de análisis que comprende la mirada institucional sobre la formación de lectores y las características y factores de cada escuela al momento de encarar la lectura. También clasificamos las acciones llevadas adelante por las docentes, las cuales nos permiten conocer los vínculos afectivos con sus estudiantes y las consideraciones en torno a la figura de lector y escritor.

El quinto capítulo se centra en las prácticas de enseñanza observadas durante el trabajo de campo. Para el análisis se describen distintas escenas acontecidas en las aulas y se contrastan con las entrevistas a las docentes. Este apartado se organiza en tres momentos de acuerdo al tipo de intervenciones pedagógicas para luego profundizar en las actividades propuestas después de la lectura del texto literario. A partir de la puntualización de las

consignas de trabajo en las clases, nos preguntamos si el espacio se conforma como un aula de literatura o como una sala de operaciones.

Posteriormente, se presentan las conclusiones generales a las que arribamos y se precisan los alcances y limitaciones de los resultados. Por último, se consignan las referencias bibliográficas citadas en el cuerpo de la tesis así como también las resoluciones y documentos ministeriales referidos.

El relato de Roldán que abre este trabajo se titula “Cuento de nunca acabar”. Advertimos que el vínculo entre la educación y la inclusión es una historia sin fin. Practicar una mirada inclusiva, tanto desde las aulas como desde la investigación, requiere de un reflexionar continuo. En nuestro caso nos centraremos en las flores, en la literatura, pero sin perder de vista que las demandas de estos tiempos son múltiples y requieren de diversos actores.



## Capítulo 1

### Estado de la cuestión

Desde una postura comprometida con el pleno cumplimiento del derecho a la educación, nuestro proyecto se pregunta por los posibles modos de la lectura literaria para intervenir en situaciones de vulnerabilidad estimando su importancia en el desarrollo de la subjetividad y la formación de la vida ciudadana. Al proponernos investigar las prácticas de enseñanza de la literatura que tienen lugar en las aulas del nivel primario nos ubicamos en una *zona de borde* (Gerbaudo, 2011). Este concepto da cuenta de la conjunción de distintas disciplinas para poder abordar problemas de la esfera educativa. La confluencia teórico-epistemológica es demandada por el mismo objeto.

En este primer capítulo presentamos una revisión bibliográfica de las investigaciones afines a nuestro objeto de estudio. Las mismas representan importantes antecedentes que contribuyen al tema que pretende abordar esta tesis. Nos concentraremos especialmente en el ámbito nacional a fin de tener una mirada reflexiva en torno a los procesos que sufrió el sistema educativo argentino. Si bien daremos prioridad a estos desarrollos, también tomaremos investigaciones internacionales cuyos significativos aportes organizan los campos de estudio implicados.

Tratándose de un trabajo en *zona de borde*, partimos de los aportes de múltiples disciplinas que nos permiten atender la complejidad del problema planteado. Intentaremos historizar los antecedentes que se encargaron de la relación entre la infancia, la lectura y la literatura. Si bien cada desarrollo sigue su propio camino, observamos puntos de contacto y, sobre todo, destacamos la vuelta a la democracia en Argentina como un período de consolidación y crecimiento en estas áreas.

A continuación, se desarrollarán en primer lugar los antecedentes provenientes del campo de la didáctica. Los mismos dan cuenta de los paradigmas que orientan las prácticas docentes, los principales conflictos al momento de la enseñanza y los intentos por explicar los modos de leer literatura en las escuelas, entre otras temáticas.

En segundo lugar, nos focalizaremos en los desarrollos en torno a la lectura y la construcción de la subjetividad. Si bien esta línea no se ocupa de la lectura dentro del ámbito escolar, sus aportes nos permiten considerar la literatura como un derecho inalienable de todos los niños y niñas debido a su importancia para pensarse a sí mismo y a la sociedad. En este sentido, se vincula con el concepto de inclusión que nos interesa.

Por último, nos detendremos en los antecedentes correspondientes a la crítica especializada en literatura infantil y juvenil. Abordar los avances de este campo nos permite tener conocimiento acerca de los nuevos modos de dirigirse a las infancias que proponen los textos literarios. De esta forma, se podrán (o no) establecer diálogos con los modos de leer en las escuelas así como las representaciones de infancia presentes en ese contexto.

## La literatura en contexto de enseñanza. Una posible cartografía

La acción de trazar mapas aludida en el título se vincula a nuestro intento por dar cuenta de los aportes del campo de la didáctica en relación con la literatura. Armamos recorridos de acuerdo a nuestro objeto de estudio y objetivos por lo cual no realizamos un trabajo extensivo que pretenda presentar la totalidad de las investigaciones centradas en la enseñanza de la literatura en nuestro país. A pesar de ello, esperamos que las principales preocupaciones e inquietudes del campo estén representadas en las siguientes páginas.

Dentro de los antecedentes nacionales diferenciamos tres líneas: en primer lugar, distinguimos un amplio desarrollo proveniente de la didáctica de la lectura y la escritura, cuyas investigaciones se sitúan en el nivel primario ocupándose de la alfabetización inicial y temáticas vinculadas; posteriormente haremos referencia a la didáctica de la literatura que mayormente se dedica a la educación secundaria y que cuenta con distintos equipos de investigación en Argentina; por último, encontramos una incipiente línea dedicada a la didáctica de la literatura en el nivel primario, la cual reconoce a las infancias como sujetos de derecho y cuyos aportes nos interesan especialmente.

Nos abocaremos en particular al ámbito argentino desde la década del setenta e inicios de los años ochenta. Aunque no dejaremos de referirnos a publicaciones internacionales de relevancia para nuestro objeto de estudio, consideramos importante priorizar la historia y conformación de nuestro sistema educativo. En el proceso de surgimiento y consolidación de las líneas de investigación se observan tensiones y conflictos entre los actores involucrados, lo cual manifiesta también las particularidades locales e intereses

comprometidos al momento de pensar la presencia de la literatura en las aulas. A partir de la reconstrucción del campo, advertimos que leer y dar de leer literatura en las escuelas no es una acción sencilla sino que pone en diálogo experiencias y prácticas con teorías en contextos diversos.

### *Hacia un primer abordaje: la conformación de la Didáctica de la Lectura y la Escritura*

La publicación de *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (1979) de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky marca el surgimiento de la perspectiva psicogenética en las investigaciones encargadas de la adquisición del sistema de escritura. Esta obra da cuenta de un nuevo posicionamiento, el cual transformó tanto la concepción del sujeto de aprendizaje como del objeto de enseñanza (Castedo, 2010). La referencia a este trabajo es ineludible para comprender cómo se conformó el campo de la didáctica de la lectura y escritura en nuestro país.

El trabajo de Ferreiro, única discípula latinoamericana de Piaget, se inicia en Argentina en la década del setenta. En ese momento se conforman dos grupos a su alrededor: uno vinculado con la escritura, donde se encontraba Ana Teberosky, Alicia Lenzi, Susana Fernández, Ana María Kaufman y Delia Lerner; y otro dedicado a la adquisición de la lengua oral, al que pertenecían Celia Jakubowitz y Liliana Tolchinsky.

Provenientes de las carreras de Psicología y Ciencias de la Educación, estos equipos de trabajo se preguntan por el rol del niño en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita. Ferreiro recuerda que los estudios de la época provenían del enfoque pedagógico y desde el campo psicológico, las cuales se centraban en la acción del maestro y en las habilidades de los individuos respectivamente.

Influenciada por los aportes de Piaget, Ferreiro revoluciona el campo dedicado a la lengua escrita al preguntarse por la existencia de lo que ella define como *niño piagetiano*, un sujeto “que trata de comprender el mundo que le rodea, que formula teorías tentativas acerca de ese mundo” (2014: 21 [1999]).

Guiado por Ferreiro, el equipo inicia los trabajos en escuelas públicas de zonas marginales con interrogatorios a los chicos que asistían a las mismas. El trabajo se ve interrumpido durante la dictadura, momento en el que el grupo se separa: algunas integrantes deben exiliarse mientras otras permanecen en Buenos Aires.

En diálogo con Lerner, Castedo (2010) recuerda que durante la dictadura Lenzi y Fernández organizaron grupos de estudio con docentes para leer las primeras publicaciones de ese momento. Dentro de esos grupos participaron María Elena Cuter y Marina Iparraguirre, quienes se convertirán posteriormente en referentes del campo.

Por otra parte, en este recorrido histórico es importante destacar el trabajo que generaron desde el exilio Lerner en Venezuela, Kaufman en México y Teberosky en España. Ya en democracia, Kaufman regresa al país y organiza un equipo en La Plata del cual formó parte la propia Castedo.

No podemos dejar de mencionar los aportes de la revista *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, la cual se inicia en 1980. La misma se publicó a lo largo de treinta y un años, promoviendo el debate en torno a la lectura y convirtiéndose en un referente en Latinoamérica.

Es preciso destacar que, a partir de la década del ochenta, se registra una numerosa producción existente en relación con la lectura y la escritura como prácticas culturales. Desde diversos posicionamientos teóricos y

metodológicos, se pone el foco en el estudio de las lecturas. En ese marco tiene lugar esta incipiente disciplina que se ocupa de producir y organizar conocimientos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en las aulas. En las últimas décadas, la didáctica de la lectura y escritura se constituyó como un campo que incluye tanto investigaciones como experiencias sistematizadas, desarrollos curriculares, producción de materiales, desarrollos sobre procesos de formación de docentes, entre otros temas.

Dentro de los referentes nacionales de esta área se destacan Lerner, Castedo, Kaufman, Kuperman y Torres por su doble rol de investigadoras y especialistas participantes en programas y planes educativos. Asimismo, en distintas ocasiones se desempeñaron como integrantes de equipos técnicos encargados de la elaboración de materiales curriculares a nivel nacional y provincial, en el caso de Buenos Aires.

Los trabajos de Lerner son fundamentales para pensar en el desarrollo de la investigación didáctica. En *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* (2001) sostiene que la escuela es la institución social que tiene la obligación de formar a los alumnos y alumnas como lectores reflexivos y críticos. La especialista denuncia que tradicionalmente los aspectos descriptivos y normativos de la lengua se concibieron como objeto de enseñanza y no así las prácticas de lectura y escritura. La ausencia de las mismas en la currícula tiene como efecto la reproducción de las desigualdades sociales:

[la lectura y la escritura] seguirá[n] siendo patrimonio exclusivo de aquellos que nacen y crecen en medios letrados hasta que el sistema educativo tome la decisión de constituir esas prácticas sociales en objeto de enseñanza [...], hasta que la institución escolar pueda concretar la

responsabilidad de generar en su seno condiciones propicias para que todos los alumnos se apropien de esas prácticas (2014: 89 [2001]).

Lerner analiza las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura presentes en las aulas desde la perspectiva curricular, la formación del maestro y las dificultades involucradas. Sus aportes nos resultan significativos en tanto postula la necesidad de entablar entre docentes y estudiantes una relación de lector a lector brindando la oportunidad de participar en actos de lectura donde el mismo docente está implicado y la lectura no representa una obligación exclusiva del alumnado. Respecto a las lecturas posibles de un texto, Lerner plantea que defender una única interpretación se corresponde a una postura teórica que concibe la existencia de un único significado alojado en el texto desestimando el trabajo realizado por el lector. Si bien esta postura facilita la evaluación (las interpretaciones del alumnado coinciden o no con la del docente<sup>4</sup>), se obstruye la interacción del sujeto con el texto constituyéndose en un factor que dificulta la lectura en la escuela.

La didáctica de la lectura y la escritura se propone dar respuestas a los problemas que se presentan en las aulas y, por ello, se detiene en los tipos de intervenciones del docente, las formas de organizar la clase, la progresión de saberes y conocimientos que se decide presentar al grupo de estudiantes y el diseño de situaciones para comunicarlos. La literatura ingresa a estos desarrollos en tanto contribuye a la formación de lectores y lectoras pero no es un objeto de estudio dentro de la disciplina. A modo de

<sup>4</sup> Ricoeur (2006) se refiere a esta postura con el nombre de *violencia* ya que en el campo de la crítica literaria y las ciencias sociales todas las interpretaciones pueden ser cuestionadas. A diferencia del ámbito jurídico donde los procedimientos de apelación se agotan, en la crítica literaria no existe una última palabra.

ejemplo podemos mencionar los artículos “Una actividad permanente: Club de Lectores” de Molinari y “Bibliotecas en el aula” de Castedo presentes en el libro *Enseñar a aprender y leer: jardín de infantes y primer ciclo de la educación básica* (1999); los textos “La lectura: una actividad compleja” de Rodríguez y “¿Cómo hacer para que los niños sean buenos lectores” de Kuperman incluidos en *Enseñar lengua en la escuela primaria* (2007); las publicaciones de la revista *Lectura y Vida* que se corresponden tanto a trabajos de investigación como a narraciones de experiencias<sup>5</sup> y algunas de las tesis defendidas en el marco de la Maestría en Escritura y Alfabetización de la Universidad Nacional de La Plata. Un ejemplo de ello es la investigación de Peláez (2016) donde se analizan las transformaciones de contenidos abordados por los alumnos y alumnas a través de situaciones de lectura, escritura y revisión de los cuentos *Caperucita Roja* y *Hansel y Gretel* en una escuela de la ciudad de La Plata.

Las investigaciones aquí reseñadas nos resultan relevantes por su forma de concebir a las infancias y al trabajo docente. La didáctica de la lectura y escritura tiene una larga tradición de trabajo de campo en las escuelas, lo cual conforma un valioso aporte a tener en cuenta. Sin embargo, no hallamos antecedentes específicos a nuestro objeto de estudio dado que seguimos otros propósitos

<sup>5</sup> Algunas publicaciones de la revista *Lectura y Vida* son “Modelo hegemónico de la práctica de la lectura en 3°, 4° y 5° grado: sus implicancias en la conducta lectora infantil” (1993) de María A. Rinaldi y Ana C. Sola Villazón; “La construcción de la mirada individual: experiencia de un taller de lectura y escritura en el Gran Buenos Aires” (1998) de Carolina Espinosa; “Estrategias y estilos para promover las interpretaciones literarias. Una investigación en el nivel inicial” (2005) de Susana Gramigna; “¿Qué aprenden los niños sobre la lectura y la escritura cuando ya saben leer y escribir?” (2006) de Jimena Dib y Cinthia Kuperman; “los círculos de Literatura en la escuela” (2007) de Mercedes Obregón Rodríguez; “Encuentros literarios. Leer, escuchar, recomendar, escribir en la escuela” (2007) de Adriana Gallo, por mencionar algunos.

vinculados con la forma de concebir la enseñanza de la literatura en el aula.

### *Campo de disputas: investigaciones en torno a la didáctica de la literatura*

La enseñanza de la literatura es un controversial objeto de estudio en el debate argentino (Gerbaudo, 2009). El campo intelectual se divide en distintas posturas teóricas y metodológicas que intentan dar cuenta de la lectura literaria en el ámbito escolar. Las disputas entre ellas se presentan en múltiples espacios como el académico, en universidades y centros de investigación; el editorial, en la producción de textos y materiales educativos; y el público, conformando equipos técnicos estatales de intervención y asesoramiento. Las conceptualizaciones y desarrollos provenientes del campo académico buscan tener implicancias dentro de la institución escolar, a través de propuestas que plantean distintos modos de pensar la escuela, los contenidos y los sujetos involucrados. De este modo, los debates en torno a la enseñanza de la literatura se conforman en luchas por la legitimidad institucional ya que las investigaciones pretenden incidir en el trabajo docente dentro de las aulas.

Si bien resulta imposible determinar una fecha de inicio de la disciplina encargada de la didáctica de la lengua y la literatura en nuestro país, podemos postular la publicación del libro *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura* de Gustavo Bombini en el año 1989 como un acontecimiento fundacional en la construcción del campo de estudio<sup>6</sup>. Siendo jefe de trabajos

<sup>6</sup> Así lo evidencian los testimonios de distintos investigadores y docentes del país en el libro *La memoria no prescribe. A veinte años del primer Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura (1995-2015)* (2015) compilado por

prácticos en la cátedra de Didáctica y Prácticas de enseñanza de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Bombini señala en su libro la necesidad de pensar la clase como un espacio para la heterogeneidad de las lecturas. En el texto puntualiza dos preocupaciones que reaparecerán en investigaciones propias y de otros referentes del campo: por un lado, escuchar el plural de las voces que leen un texto, lo cual implica el trabajo docente de evitar la doble exclusión de los y las jóvenes del mundo de la cultura escrita y de quedar los propios docentes fuera de la tarea que les toca y, por otro, relacionar los problemas de la enseñanza de la literatura con la producción y divulgación de saberes en la universidad y el sistema de investigación científica. Respecto a esto último, Gerbaudo (2009) menciona un artículo posterior de Bombini llamado “Didáctica de la literatura y teoría: apuntes sobre la historia de una deuda”, donde este reclama la falta de interés desde la universidad por la tarea de divulgación y transposición didáctica a otros ámbitos de enseñanza.<sup>7</sup>

Elba Amado y Gustavo Bombini: “En 1992 al pasar por una librería encuentro un libro que me llama la atención: *La trama de los textos* (...) Recuerdo con qué placer lo leí, mientras iba encontrándome allí en esas prácticas, en esos posicionamientos sobre la literatura, la lectura, los sujetos, cómo se parecían a las mías!!! Reconocer como comunes las intuiciones, los inventos, las creaciones en prácticas de otro colega fue revelador para mí y entonces estrenando mi primera computadora, le escribí una carta...” (Amado, 2015, p.19); “Y casi por magia corría el 1991 y cayó a mis manos un libro que planteaba muchas de estas preguntas y arriesgaba respuestas, era *La trama...*” (Blake, 2015:33).

<sup>7</sup> Sobre este punto Dalmaroni manifiesta: “Cualquiera que tenga contacto con esa mayoría de nuestros ex alumnos de la universidad, es decir con los más o menos jóvenes profesores de literatura de las escuelas secundarias, sabe que enfrentan cotidianamente una serie de problemas y situaciones que nosotros, los críticos e investigadores de la universidad que hemos sido sus profesores, casi ignoramos por completo y sobre los que tenemos demasiado poco para decir” (2011:3) y menciona como iniciativas recientes que buscan desbaratar la subalternización a la que fue sometido el asunto a los trabajos de Jorge Panesi, Alberto Giordano, Gustavo Bombini, Analía Gerbaudo, Rossana Nofal y Daniel Link, entre otros.

La consolidación del campo de la didáctica de la literatura se lleva adelante en la década del noventa. En 1995 se organiza el Primer Congreso de Didáctica de la lengua y la literatura en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Allí docentes, investigadores e investigadoras de distintas cátedras del país debaten las políticas educativas del momento, el currículo y la formación docente. Quedan, de este modo, trazadas distintas inquietudes y temas a indagar: el canon escolar, los talleres de lectura, las relaciones entre la literatura y diversos productos culturales, entre otros asuntos.

Gerbaudo (2009) realiza una cartografía de las líneas de investigación dominantes y de las discusiones principales en torno a la enseñanza de la literatura en el país desde 1996. Para la autora, los textos de Bombini en los años noventa son trabajos fundamentales ya que organizan la agenda de los principales interrogantes del campo de la didáctica de la literatura en Argentina.

Asimismo, esquematiza las investigaciones desarrolladas en cuatro grupos. El primero de ellos es la Narración de prácticas propias, donde se ubican las investigaciones de Cuesta (2001), Amado (2005), Bustamante (2006), Frugoni (2005), Sardi (2005) y Camponovo (2006), entre otros. Muchas investigaciones de este grupo recuperan la posición de los estudios etnográficos para describir y analizar las prácticas que tienen lugar en las aulas. Por su parte, Bombini (2012) confirma el crecimiento de esta línea al advertir los riesgos del abuso de las perspectivas etnográficas en el campo de la enseñanza ya que observa la convivencia de investigaciones productivas con «relatos celebratorios, autocomplacientes, exitistas, que se postulan a sí mismos como modelos de “buenas prácticas” y que carecen del necesario horizonte autocrítico

que dé cuenta de la singularidad interesante que cada relato aporta» (17).

Otra línea es denominada *Construcciones en zona de borde*, donde se sitúa Díaz Ronner (1989), Link (1994), Panesi (1996), Montes (1999, 2001, 2006), Dalmaroni (2006), Arpes y Ricaud (2008) y la propia Gerbaudo (2006, 2011). Se trata de “espacios de intersección que se crean en los límites de las disciplinas, sin incluirse de modo completo en ninguna pero recuperando aportes de todas las involucradas” (Gerbaudo, 2009:165).

Los grupos restantes de esta cartografía son las *Reconstrucciones históricas de la enseñanza de la literatura* y los *Trabajos de diagnóstico y propuestas de intervención*.

En el enfoque histórico se inscriben las investigaciones de Piacenza (2001, 2003), Frugoni (2003), Prósperi (2003), Bombini (2004), Sardi (2006), quienes estudian las prácticas de enseñanza de la literatura en diferentes recortes históricos. Consideramos la publicación de *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)* de Bombini (2004) como una de las investigaciones principales de este grupo dada la extensión de los años y el exhaustivo análisis de múltiples dimensiones como el currículum escolar, los libros de texto, las prácticas de enseñanza hegemónicas y contrahegemónicas, la posición de los hacedores del currículum así como también la de profesores y estudiantes. Por su parte, Sardi (2006) analiza la enseñanza de la literatura en el nivel primario a comienzos del siglo XX en el marco de la constitución de identidades nacionales. Las prácticas de lectura realizadas en el aula, el canon de textos literarios y las intervenciones estatales en la selección de los mismos junto a las representaciones sobre la lectura literaria para niños, conforman aspectos indagados en esta reconocida

investigación y nos sirven de antecedentes para pensar la actual enseñanza de la literatura en la primaria.

Los trabajos de diagnóstico y las propuestas de intervención dan cuenta de prácticas puntuales llevadas a cabo en distintos lugares del país. Los trabajos de Amado (2005), Bustamante (2006), Camponovo (2006) y Fernández (2006, 2014a), entre otros, permiten revisar los modos de intervenir, repensar las prácticas en nuevos contextos o ante la emergencia de nuevos conflictos. Fernández (2006) lleva a cabo talleres literarios en el instituto de minoridad José de San Martín de la ciudad de Buenos Aires. Como profesora de Didáctica Especial en Letras de la UBA, supervisa las prácticas pedagógicas obligatorias de los estudiantes (futuros docentes) en este centro de minoridad. De los registros de los alumnos y alumnas sobre los talleres se desprende que los chicos solicitan una atención singular dirigiendo su deseo en dos sentidos: hacia los libros y hacia la necesidad de ser considerados individualmente. De esta manera, Fernández indaga los diversos modos en los cuales cada sujeto trama su relación con la cultura escrita, con los libros y las historias. El trabajo nos acerca a la necesidad de reconocer otras maneras de vinculación con el conocimiento y la cultura escrita dada la apuesta de construir otra escena posible: la de chicos y adolescentes institucionalizados leyendo y transformando su vida cotidiana dentro del instituto de menores. Si bien estamos interesados en estrategias de inclusión educativa en escuelas, los aportes de Fernández nos permiten pensar en propuestas educativas de intervención en espacios marginales con sectores vulnerabilizados.

Por último, este grupo propuesto por Gerbaudo (2009) incluye estudios que siguen una metodología de análisis de casos. Tanto las investigaciones de Herrera

de Bett, Alterman y Giménez (2000) como la de Cintia Carrió (2004) siguen esta dirección.

De estas líneas reseñadas por Gerbaudo (2009) retomamos los aportes de los equipos de trabajo dirigidos por Bustamante y Cuesta ya que encontramos puntos de contacto entre sus desarrollos y nuestro objeto de estudio.

Dado nuestro interés por las políticas orientadas a mejorar la calidad educativa desde una mirada inclusiva, seguimos las investigaciones focalizadas en la formación de lectores y en las instancias de capacitación docente. Destacamos el aporte de Bustamante (2012) y de su equipo de trabajo por el análisis de las políticas públicas de lectura implementadas en Salta en el período 2004-2008. Las investigadoras formaron parte del plan provincial “Abriendo mundos... Salta lee y escribe” en articulación con el Plan Nacional de Lectura, que en esos años estuvo a cargo de Bombini. La pregunta central del trabajo es “cómo conjeturar sobre los lectores, la lectura y la literatura en el contexto específico de la escuela y las políticas públicas, en pos de pensar las decisiones didácticas como estrategias de intervención social” (22). El estudio comprende las seis líneas de trabajo<sup>8</sup> del plan de lectura de ese momento y se analizan tanto las planificaciones de las actividades como las experiencias registradas. Desde la perspectiva sociocultural se busca producir conocimiento situado y superar los discursos deficitarios sobre las prácticas lectoras. La investigación insta a pensar lo que la escuela hace con la lectura:

<sup>8</sup> Las líneas de trabajo son: Línea 1, el docente como adulto lector de literatura; Línea 2, formar niños y jóvenes lectores; Línea 3, formación de mediadores de la lectura; Línea 4, los docentes en formación frente a la lectura y la escritura; Línea 5, la sociedad frente a la lectura y escritura; Línea 6, las prácticas sociales de lectura y escritura en la provincia de Salta.

Analizar los modos de leer que estamos ofreciéndoles y revisar con mirada crítica aquellas prácticas en las que el sentido queda desguarnecido ante la decodificación. También debieran considerarse los dispositivos institucionales que la sociedad despliega (por ende la escuela que sigue sus mandatos) para validar unas lecturas y relegar otras (83).

En nuestro país, se han realizado trabajos enfocados en los modos de leer institucionalizados y los modos de leer de los alumnos y alumnas. Cuesta (2003, 2006, 2012) se propone dar explicaciones teóricas acerca de las y los lectores de literatura presentes en las aulas considerando la figura del lector como un objeto de estudio y no una categoría descriptiva. De este modo, sus trabajos parten de la hipótesis de la existencia de diversos modos de leer literatura con los cuales operan los sujetos al leer textos literarios. Como continuación de esta línea, Dubin (2011, 2016) estudia las prácticas de lectura y de escritura vinculadas con la literatura en barrios periféricos de la ciudad de La Plata. A partir de estudios etnográficos, se propone visibilizar prácticas y saberes de sectores populares que se encuentran fuertemente estigmatizados por el discurso hegemónico. Estos aportes nos resultan útiles al momento de trabajar con población perteneciente a barrios periféricos de Tucumán.

En el contexto internacional, dentro de los estudios en lengua inglesa, nos interesa particularmente el aporte de Chambers (2007, 2008) por el análisis de la figura del adulto en la intermediación entre los niños y la literatura. El investigador presenta una propuesta de actividad literaria y educativa para la escuela que se centra en la conversación sobre los libros. Se diseñan preguntas para el desarrollo de la conversación literaria, las cuales se organizan en dos tipos: preguntas *fenomenológicas*, en

las cuales cada lector y lectora da cuenta de sus pensamientos, observaciones y sentimientos durante y desde la lectura; preguntas *estructurales*, que se enfocan en los modos de narrar la historia y no en el contenido. Con estas preguntas se espera hacer foco en la experiencia de lectura y, de este modo, superar los exámenes de comprensión que, en la opinión de Chambers (2008), “matan por aburrimiento a la enseñanza de la literatura” (252).

En consonancia con el planteo de Petit (2001), Chambers (2008) considera que la literatura es un derecho de nacimiento ya que “la literatura nos ofrece imágenes con las cuales pensar” (16) y en ella “encontramos la mejor expresión de la imaginación humana y la herramienta más útil para abordar nuestras ideas sobre nosotros mismos y lo que somos” (37). Para ello, como se afirma en numerosas investigaciones aquí reseñadas, es fundamental el rol del adulto mediador. El lugar del trabajo docente en la discusión literaria es doble: se comporta como líder ya que tiene mayor experiencia en literatura pero, a su vez, no deja de ser un lector con interpretaciones legítimas y valiosas como los otros lectores.

Retomamos los aportes de Chambers en tanto compartimos su concepción del trabajo docente en la formación de lectores y lectoras. Se evitan los interrogatorios donde docentes tienen las respuestas válidas y los y las estudiantes deben adivinarlas para, en su lugar, proponer una conversación entre el grupo que explora y comparte en conjunto un texto literario. Esta conversación participativa es un ejemplo de acción democrática y conduce a un logro colectivo. La postura de este autor nos resulta provechosa para pensar la relación entre literatura e inclusión socioeducativa y las estrategias de enseñanza que habilitan prácticas democráticas dentro de las instituciones escolares.

Otra investigación del contexto internacional que deseamos destacar es el trabajo de Teresa Colomer en España, el cual tiene una amplia difusión en nuestro país. *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela* (2005) es uno de los textos más emblemáticos en Hispanoamérica, centrado en el análisis de la relación entre escuela, libros y lectores. Al igual que otros autores y autoras, se defiende la importancia del discurso literario y problematiza su enseñabilidad en el marco escolar. La autora afirma:

El interés de la formación literaria en la escuela no radica en el traspaso de un discurso establecido sobre las obras, sino que la educación literaria sirve para que las nuevas generaciones incursionen en el campo de debate permanente sobre la cultura, en la confrontación de cómo se han construido e interpretan las ideas y los valores que las configuran. (2014:35 [2005])

Se diseñan cuatro líneas de acción sobre los tipos y objetivos de la lectura. El primero de ellos es la lectura personal y extensiva de obras para el cual cada docente planifica un tiempo y espacio dedicado a la lectura silenciosa, autónoma y de elección libre. Seguidamente se encuentra la lectura socializada que, en palabras de la autora, “hace experimentar la literatura en su dimensión socializadora, permitiendo que uno se sienta parte de una comunidad de lectores con referentes y complicidades mutuas” (2014:194 [2005]). Al compartir la lectura en la escuela se produce el tránsito desde una recepción individual a una recepción dada en el seno de una comunidad. Para Colomer, el gusto y el juicio se conforman a través del contraste de opiniones y, es por ello que, pertenecer a una comunidad de lectores significa funcionar en una comunidad interpretativa.

Por otra parte, como tercera línea, se propone la lectura integrada en los objetivos escolares donde leer tiene propósitos distintos. Finalmente se desarrolla la lectura integrada en la programación de la enseñanza literaria donde tiene lugar una lectura reflexiva que permite adquirir competencias y conocimientos.

Como postulamos anteriormente, la enseñanza de la literatura genera polémicas en el debate argentino (Gerbaudo, 2009) ya que existen desarrollos posicionados en teorías contrapuestas o con enfoques y metodologías diferentes. Las investigaciones polemizan entre ellas acerca del concepto de lectura en la escuela, lectores y enseñanza, entre otros temas. Tener en cuenta estas discusiones nos permite distinguir las potencialidades y limitaciones de cada investigación, lo cual contribuye a advertir ciertas complicaciones en nuestro propio trabajo.

En esta dirección, incluimos una síntesis de la revisión crítica que realiza Nieto (2010, 2013) de la trayectoria profesional de Bombini. La posición central de Gustavo Bombini en el campo de la didáctica de la literatura en Argentina es confirmada en la tesis de maestría de Nieto (2010), donde se da cuenta de su trabajo como docente en las Universidades, como autor y especialista en la producción de materiales educativos y como coordinador de planes y proyectos en el Ministerio de Educación. Se describen dos etapas dentro de su pensamiento crítico: de 1989 a 1999, etapa que se corresponde a una consolidación individual como investigador y un segundo momento a partir de 2001, iniciado con la publicación de la revista *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la Lengua y la Literatura*, donde se consolida su espacio grupal integrado por Carolina Cuesta y Valeria Sardi, entre otros.

Desde una perspectiva meta-didáctica, Nieto indaga los discursos teórico-didácticos sobre la enseñanza de la

literatura producidos por Bombini y su grupo con el objetivo de determinar las implicancias político-educativas, académicas y didácticas de sus conceptualizaciones teóricas en tanto grupo intelectual hegemónico del país.

En una primera etapa se advierte que sin llegar a la formulación de una propuesta concreta para la enseñanza a partir de las herramientas teóricas, Bombini destaca la necesidad de contar con categorías provenientes de la teoría literaria para que los y las docentes puedan reflexionar acerca de su práctica cotidiana. De este modo, se postula que la planificación de la enseñanza implica tanto operaciones estéticas como ideológicas y que los modos de leer comprenden concepciones en torno a la literatura las cuales son históricas e institucionales.

Por el contrario, en el contexto de la escuela posmemorista, se postula que las teorías de la literatura no son suficientes para comprender la complejidad de las prácticas sino que es necesaria una “amalgama disciplinaria” para construir una didáctica de la literatura. Interesado en los modos socioculturales de leer de los sujetos concretos, Bombini sigue los aportes de las teorías socioculturales de la lectura. De allí surge la idea de fundar la “Didáctica Sociocultural de la Lengua y la Literatura”, nueva disciplina abocada a las prácticas de lectura. De este modo, se propone una didáctica que “busca superar tanto el universalismo abstracto de las líneas de investigación en didáctica de la lectura de orientación cognitivista como el elitismo intelectual del investigador en teoría literaria” (Nieto, 2013:4).

La principal crítica de Nieto a la propuesta de Bombini se dirige a ciertas cuestiones teóricas y epistemológicas. Nieto observa como problemático el uso que hace Bombini del concepto foucaultiano de “saberes sujetos”, su concepción de la lectura en el ámbito escolar

desde otros “escenarios interesantes” y la falta de definiciones acerca del problema curricular de “lo común”.

En lo que concierne a la intervención en términos de políticas educativas y propuestas didácticas, se observan rupturas entre la postura de Bombini en su primera etapa y los proyectos llevados a cabo en su etapa grupal. Coincidimos con sus primeros planteos que señalan la responsabilidad del campo académico de la didáctica en realizar aportes que permitan la crítica y reformulación de las prácticas de enseñanza de las instituciones escolares. Igualmente, el Estado tiene la obligación de diseñar políticas que favorezcan la actualización sistemática del docente. Dentro de ellas, se mencionan políticas de difusión de la cultura escrita y se citan como ejemplos los trabajos de la Editorial Universitaria de Buenos Aires (EUDEBA) y el Centro Editor de América Latina (CEAL). La formación de un público lector es parte de las responsabilidades estatales al igual que la formación docente, las cuales no pueden depender de la iniciativa individual de los sujetos. Las mejoras en la enseñanza de la literatura dependen de decisiones políticas e institucionales y no meramente individuales.

No obstante, Nieto (2010) señala que al momento de coordinar el Plan de Nacional de Lectura, Bombini realizó una exaltación de la subjetividad en detrimento de un proyecto colectivo. A fin de exponer esta postura, Nieto (2010) selecciona la editorial de *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura* firmada por Bombini en mayo 2008. En ese texto, se critica la gestión sucesora del Plan, la cual estuvo en manos de Margarita Eggers Lan. Dentro de la crítica, se observa un divorcio entre lo político y el ámbito de las prácticas escolares. Para Nieto esta separación impugna la posibilidad de un proyecto común dado que “toda propuesta

metodológica para la enseñanza de la literatura fundada en bases generales, aun cuando esa propuesta permita ser pensada en diferentes escenarios, queda descartada porque solo es posible atender a lo local” (131).

El minucioso trabajo de Nieto acerca de las conceptualizaciones teóricas sobre la enseñanza de la literatura del grupo de Bombini y sus implicancias en las políticas educativas, el campo académico y las instituciones escolares, nos permite dimensionar la amplia circulación de este modo de investigar en el campo de la didáctica, el peso de esta figura y su grupo en el armado de una agenda<sup>9</sup>.

Este análisis crítico comprende también una disputa de posiciones dentro del campo académico. Nieto habla de la “hostilidad” del grupo y de la ubicación en los márgenes a quienes no comparten su metodología o tienen otros fines. Los cuestionamientos a la etnografía en el caso de Cuesta o la falta de construcción de un proyecto común en los desarrollos de Bombini son ejemplos a partir de los cuales el investigador busca delimitar su propia línea en el campo de la didáctica. Creemos que su tesis de maestría es una manera de definir un *nosotros*, que desde los márgenes polemiza con aquellos investigadores que se encuentran en una posición dominante.

Por otra parte, cabe aclarar que actualmente el grupo de Bombini tal como lo define Nieto se encuentra desintegrado<sup>10</sup>. Sin embargo, sin entrar en un análisis

<sup>9</sup> En *Literatura y enseñanza*, Gerbaudo (2009) señala que, en un artículo de 1996, Bombini organiza la agenda de los temas de investigación dentro de la didáctica en Argentina para los próximos diez años. La tesis de maestría de Nieto confirma esta afirmación de Gerbaudo exhibiendo los distintos campos de acción del grupo.

<sup>10</sup> Ver “La didáctica de la lengua y la literatura en la Universidad Nacional de La Plata: Historia de un campo dilemático” de Cristina Blake y “Una sucesión de azares” de Gustavo Bombini en *La memoria no prescribe: a veinte años del Primer Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura (1995-2015)* (Amado y Bombini, 2015).

pormenorizado de sus propuestas, los equipos de trabajo conformados por Valeria Sardi y Carolina Cuesta respectivamente continúan con la etnografía como metodología de investigación y con ciertas conceptualizaciones originadas en el marco del grupo analizado por Nieto<sup>11</sup>.

En este apartado se ha intentado reseñar el importante desarrollo crítico de la didáctica de la literatura en la Argentina. También, hemos realizado algunas menciones al contexto internacional, principalmente a aquellos referentes cuyos desarrollos son reapropiados en nuestro país. Retomando la afirmación de Gerbaudo respecto a la enseñanza de la literatura como objeto polémico de estudio, en este desarrollo hemos observado algunos puntos de encuentro dentro del campo académico en relación a la importancia del discurso literario, su rol en la formación de lectores críticos y la revisión de las prácticas. También encontramos divergencias en torno a las concepciones de un proyecto nacional o local para la construcción de comunidades lectoras, investigaciones que eligen distintas metodologías como la etnografía, el estudio de casos o el análisis de relatos de experiencias. Los espacios de intervención estatales también conforman un punto de disputa y polémica.

En este apartado hemos seleccionado aquellos antecedentes que nos resultan valiosos para nuestro objeto de estudio. Nos hemos detenido en las investigaciones que nos aportan ya sea por las características de la población que observan, las formulaciones teóricas que desarrollan o el posicionamiento teórico desde el cual parten. Estos trabajos, en su mayoría, se corresponden con en el nivel medio del sistema educativo. Las investigaciones

<sup>11</sup> Estos trabajos se presentaron en el marco de la reunión científica “Didáctica de la lengua y la literatura: desarrollos en investigación”, llevada a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE), entre los días 30 de noviembre y 2 de diciembre de 2017.

que desarrollaremos a continuación son deudoras de esta tradición aunque advertiremos nuevos posicionamientos dadas las particularidades de los lectores infantiles.

### *La literatura en el territorio de la escuela primaria. Un campo emergente*

Con el objetivo de analizar el abordaje de lo literario en el nivel primario, encontramos la siguiente serie de investigaciones que se centran en el estudio de las prácticas de enseñanza y en la presentación de propuestas alternativas articulando, de este modo, teoría y práctica.

Nuestro proyecto tiene como objeto de estudio la enseñanza de literatura en el segundo ciclo de la Educación Primaria. Este nivel se constituye especialmente como una zona de vacancia dada las pocas investigaciones registradas que se centran en estos años de las trayectorias escolares. Cañón (2003) señala la falta de antecedentes al momento de realizar su tesis de maestría sobre la construcción del canon literario en el segundo ciclo de la Educación General Básica (EGB). Si bien este aporte tiene ya varios años y, sobre todo, hubo una serie de modificaciones importantes en el sistema educativo<sup>12</sup> de nuestro país, su trabajo posee una importancia capital en relación con nuestro tema.

A fin de determinar cuáles son los modos de construcción del canon literario en la escuela primaria, Cañón (2003)

<sup>12</sup> La Ley Federal de Educación N° 24.195/93, sancionada en 1993, organizaba la estructura del Sistema Educativo en: Educación Inicial (jardín de infantes para niños y niñas de 3 a 5 años de edad, siendo obligatorio el último año), Educación General Básica (9 años de educación obligatoria, dividida en ciclos), Educación Polimodal (tres años de duración como mínimo), Educación Superior. En 2006, la Ley Nacional de Educación reorganiza la estructura del Sistema Educativo Nacional y extiende la obligatoriedad escolar, entre otros cambios. El actual segundo ciclo de la Educación Primaria comprende los mismos años que el antiguo EGB II: cuarto, quinto y sexto grado.

indaga en la relación que se establece entre la literatura, la escuela y el mercado. De este modo, la selección de los textos literarios manifiesta la formación de docentes mediadores, las representaciones de literatura e infancias que están presentes y cómo se lleva a cabo la formación de lectores en las escuelas. La autora realiza un trabajo de campo donde combina el enfoque cuantitativo y cualitativo realizando encuestas en un primer momento y, luego, entrevistas abiertas y observaciones sistemáticas.

Cañón (2003) advierte como problemática central en los primeros ciclos de la EGB la función que se le atribuye al texto literario siendo considerado “el mejor para enseñar...”. A esta situación, la autora la define como un menosprecio al tipo de discurso ya que no se busca que las y los alumnos desarrollen competencias específicas en relación con la literatura, su campo y sus elementos. La literatura en la primaria es seleccionada como recurso y, en pocas ocasiones, como “campo disciplinario desde y sobre el cual elaborar sentidos y aprendizajes significativos y valiosos” (97).

En el momento de seleccionar textos para leer en el aula, operan distintos actores: el campo escolar, el mercado editorial y el propio campo literario dirigido a niños y niñas. Las interrelaciones entre ellos darán como resultado determinadas comunidades de lectores infantiles, en las cuales la cantidad de libros, las posibilidades de circulación del material, los criterios de selección de cada docente harán o no la diferencia.

Interesadas en la densidad literaria, en su capacidad de interpelar y cuestionar al lector, Cañón y Hermida (2012) advierten que, por lo general, la escuela primaria no habilita lecturas respetuosas del texto literario en su especificidad. Por el contrario, la “literatura escolarizada” está motivada por enseñanzas y valores extraliterarios,

“cristalizada en un listado de libros que evitarían conflictos, temas tabú o dificultades, un canon disciplinado y ordenado de géneros, fragmentos y ‘trozos selectos’, actividades y reglas” (37). A esta situación compleja se le suma la tensión entre la obligatoriedad de la enseñanza y el placer o goce de la lectura.

Como hemos mencionado anteriormente, resulta fundamental el rol del docente como mediador y la selección del corpus a leer con el grupo de estudiantes. Existen dos posturas contrapuestas en torno a qué dar de leer. Por un lado, aquellos que defienden la lectura de textos con los cuales el grupo esté familiarizados (Sarland, 2003) y otra, que entiende a la escuela como el lugar donde se tiene contacto con lo no familiar (Almada, 1999; Sarlo, 2000). Frente a este debate, Cañón y Hermida (2012) proponen presentar textos desafiantes pero sin perder de vista el respeto y la valoración de los modos de leer de los alumnos.

Otro estudio reciente a considerar, que también se focaliza en el corpus de textos, es *Libros que importan. La literatura para niños en la Educación Primaria* (Hermida et al., 2016). En el mismo se indagan dos programas estatales de distribución de libros y su repercusión en tres escuelas de la ciudad de Mar del Plata. Al igual que en su trabajo, el planteamiento de nuestro problema de investigación surge del interés por conocer cómo se relacionan las políticas públicas de los últimos años con las prácticas lectoras que se promueven en las aulas. La literatura es entendida como parte del derecho a la educación de todo el alumnado ya que la formación de lectores es central para una vida democrática participativa.

El estudio considera a las infancias como sujetos con capacidades para construir y pensar mundos posibles. Las personas adultas, ya sean docentes, bibliotecarias o bibliotecarios, son los responsables de “achicar o agigantar

la brecha social que integra o excluye a miles de estudiantes de la escolaridad básica, que en la Argentina es Ley” (63).

En *Libros que importan...* (2016), las investigadoras retoman los estudios de Chartier, Petit y Privat para realizar un estudio exhaustivo de la selección de textos ofrecida por el Estado. En el libro no se precisan los criterios de elección de las escuelas que forman parte de la muestra y tampoco se exponen las prácticas observadas en ellas. En los últimos dos capítulos, se presentan registros de *buenas prácticas* (Gerbaudo, 2011) y se busca categorizar las respuestas infantiles ante la lectura de textos literarios.

El análisis de las intervenciones de la o el docente a cargo de la mediación nos acerca a las estrategias y herramientas provechosas en una conversación literaria. Malacarne y Cañón (2015) caracterizan los posibles momentos de la intervención literaria y a partir de ello realizan una tipología. Por un lado, advierten la existencia de un patrón cerrado, donde la lectura del o la docente domina la escena y las preguntas que se pueden suscitar apelan al significado literal; y por otro lado, se encuentra un patrón abierto que instaura la posibilidad y no utiliza criterios de verdad o falsedad. En este último patrón, la relectura y la repregunta permiten confrontar hipótesis de lectura.

Las intervenciones planificadas son formas de participar del o la docente con sus estudiantes. A través de ellas, cada docente habilita un espacio intersubjetivo y evita decir su parecer para, en su lugar, escuchar lo que dice el grupo. Comprometidos con las nuevas infancias en la formación lectora, se enseña a habitar la literatura y a reconocer la mirada del otro que lee y escribe en comunidad (Cañón, 2017). Allí se visibiliza la relación de cada adulto con la representación de infancia que tiene, ya sea

que considera a sus estudiantes como un igual o los cosifica desestimando su palabra (Stapich y Cañón, 2012).

Este equipo de investigación radicado en Mar del Plata realiza un trabajo sostenido en la mediación de la lectura. Así lo evidencian producciones como *La literatura en la escuela primaria. Más allá de las tareas* (2012) de Cañón y Hermida y el libro *Textos, tejidos y tramas en el taller de lectura y escritura* (2008), coordinado por Stapich. Las autoras se posicionan en la didáctica de la literatura en el nivel primario y proponen herramientas teóricas junto con prácticas para intervenir en el aula.

El compromiso con la lectura también se refleja en la Asociación Civil *Jitanjáfora*, una organización marplatense con más de 17 años de trayectoria. Desde este espacio, se propone el fomento de la lectura literaria entre niños, niñas y jóvenes creando, además, una red de sujetos interesados en la formación de mediadores culturales y en la investigación como base para la capacitación y perfeccionamiento docente. Dentro de sus propósitos se encuentra la transmisión de las experiencias a través de publicaciones de divulgación y académicas y la organización de encuentros y jornadas (Cañón y Hermida, 2017).

En consonancia con estos objetivos, destacamos el trabajo de las investigadoras en la realización de las jornadas “La literatura y la escuela” en la ciudad de Mar del Plata y la creación de la Revista *Catalejos*, publicación dedicada a la lectura, la formación de lectores, lectoras y la literatura para las infancias. La existencia de esta revista académica no es un dato menor ya que da cuenta de un campo consolidado con vasta producción en investigación y creciente interés. Dossiers dedicados a las colecciones y al canon escolar, las representaciones de las infancias en la ficción, el uso de las TIC y nuevas formas de leer, revelan un amplio abanico de líneas de

indagación preocupadas por el vínculo entre las infancias y la literatura.

El interés por la formación de lectores y lectoras en la escuela primaria es compartido por Marta Zamero y su equipo de investigación radicado en la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER). En un reciente trabajo realizado junto con docentes, se analizan carpetas de alumnos de cuarto grado con el objetivo de conocer los contenidos que efectivamente son enseñados y su jerarquía de acuerdo con el tiempo dedicado.

La investigación del grupo liderado por Zamero (2010) se detiene en las prácticas de lectura y escritura que se promueven en las escuelas seleccionadas y en las consignas planteadas para su abordaje. Asimismo, se centra en el segundo ciclo con el objetivo de observar cómo se complejiza el tratamiento de los contenidos. Es en ese momento de la escolaridad donde la enseñanza atiende al desarrollo de estrategias de lectura a través de un proyecto de alfabetización avanzada. Sin embargo, si bien se enseñan los contenidos pertenecientes al ciclo, se advierte un “amesetamiento” en el aprendizaje de los chicos y chicas dada la ausencia de avances significativos.

El estudio de carpetas contribuye a la reconstrucción de distintos contenidos curriculares entre los cuales se encuentra la literatura. Al respecto, se destaca la importancia de los textos literarios en un proyecto de alfabetización avanzada que se propone la exploración de la lengua por parte de los y las estudiantes. No obstante, las carpetas exponen otra situación puesto que la mayoría de los textos trabajados pertenecen a los libros de lectura y en su abordaje no se advierte algún criterio en particular. Las actividades de lectura suelen originarse a partir de un texto narrativo y, en algunos casos, están presentes en el manual que se utiliza en clase. Otra regularidad registrada

es el uso de las opciones múltiples y el cuestionario sobre información literal. También se evidencia la presencia de consignas vinculadas a la búsqueda de palabras en el diccionario y a la copia de su significado en la carpeta o la distinción entre sustantivos, adjetivos y verbos. En el caso de la poesía, se advierte el abordaje de elementos propios como la cantidad de versos y estrofas pero mayormente se proponen consignas similares a los textos narrativos. De este modo, muchas de las posibilidades que ofrece la literatura en la formación de lectores se ven limitadas por las actividades propuestas y la falta de criterios al momento de seleccionar el corpus de lectura.

Interesada en la alfabetización avanzada, Zamero se detiene a reflexionar acerca de la enseñanza de la literatura en el segundo ciclo de la Educación Primaria. Su acercamiento a las carpetas de los alumnos revela, al igual que la investigación de Cañón (2003), que la literatura es seleccionada como recurso para enseñar otros contenidos o, en otras ocasiones, responde a un patrón cerrado de preguntas que apelan al significado literal (Malacarne y Cañón, 2015). Al momento de analizar las clases de literatura pertenecientes a nuestro corpus tendremos en cuenta las recurrencias registradas en estos trabajos. En las escenas de lectura descritas en ellos, la literatura en la primaria pareciera ser como la Plapla de María Elena Walsh. Como afirma Stapich (2012:7), en algunas ocasiones, la literatura es una letra que no se queda quieta y que es guardada en una caja por la maestra para detener el desorden de la clase. Observaremos qué intervenciones docentes se ponen en juego al momento de leer literatura en las aulas de nuestra muestra.

En el siguiente subapartado consignaremos otra serie de investigaciones interesada en la literatura y la mediación, pero desde un enfoque más independiente de las

instituciones escolares. Aun así, advertiremos que la presencia de la escuela es inevitable en el debate en torno a la lectura de los más chicos.

### **Inclusión: lectura y construcción de las subjetividades**

En el contexto internacional, los trabajos de Petit (1999, 2001, 2009, 2015) han abordado el papel de la lectura literaria en barrios marginados de Francia. A partir de numerosas entrevistas con adolescentes y jóvenes, destacó la importancia de una verdadera democratización de la lectura ya que esta puede constituirse no solo como un medio para apropiarse del conocimiento sino, también, desempeñar un papel privilegiado en la construcción de uno mismo, para darle sentido a la propia experiencia y a la propia vida. Petit (1999) plantea:

En esos barrios periféricos las construcciones no son lo único que a menudo está deteriorado, y tampoco el tejido social es lo único que puede ser afectado negativamente. Para una gran parte de los que viven ahí, también está menoscabada la capacidad de simbolizar, la capacidad de imaginar y, por lo mismo, la de pensar un poco por sí mismos, de pensarse, y de tener un papel en la sociedad (74).

En esta dirección, la lectura puede desde la infancia abrir el campo de lo imaginario, ser un espacio de expansión del repertorio de las identificaciones posibles y contribuir a la construcción de una ciudadanía activa. Se advierte que el imaginario no es algo con lo que se nace sino que se enriquece con cada encuentro y, para esos encuentros, es fundamental la intervención de un mediador que brinde la oportunidad de hacer hallazgos en los libros.

Respecto a las relaciones entre lectura y escuela, Petit (2001) señala ciertos puntos de conflicto. En muchas de las entrevistas realizadas a jóvenes, estos afirmaron que la enseñanza tenía un efecto disuasivo sobre el gusto por la lectura. Sin embargo, para la investigadora, a los docentes les corresponde propiciar el acercamiento a los textos escritos, contribuir a una mayor familiaridad y soltura, mostrar una diversidad de textos a sus estudiantes, abrir el sentido dando lugar a varias interpretaciones y lecturas como también ayudarlos a comprender que “entre todos esos escritos de ayer o de hoy, de aquí o de allá, habrá algunos que seguramente sabrán decirles algo a ellos en particular” (64).

Al considerarse la lectura como una experiencia irremplazable para la elaboración de una posición del sujeto, Petit (2001) postula como un derecho el “pertener a una sociedad, a un mundo, a través de lo que han producido quienes lo componen: textos, imágenes, donde escritores y artistas han tratado de transcribir lo más profundo de la experiencia humana” (24). En nuestra investigación consideramos que este derecho cultural mencionado por la antropóloga francesa debe ser asegurado desde la escuela, institución que alberga cotidianamente a un gran número de niños y niñas provenientes de distintos sectores sociales.

Al igual que Petit, quien basa gran parte de sus investigaciones en personas que asisten a las bibliotecas públicas francesas, Patte (2008, 2011) analiza el papel de los y las responsables de las bibliotecas en relación con la formación de lectores y lectoras. Para ello, realiza una crítica detallada a la literatura dirigida a niños, principalmente a los llamados libros-álbum destacando la calidad estética de muchos de ellos. Desde su perspectiva, la biblioteca es el espacio de encuentro con los otros, donde

las infancias pueden conocer y preguntar en convivencia e intercambio con distintas generaciones.

Otro antecedente proveniente del contexto internacional que propone pensar el vínculo entre la literatura y las subjetividades en comunidades marginadas es desarrollado por el programa *People and Stories/ Gente y cuentos* fundado en 1972 por Sarah Hirschman (2011). La propuesta contempla talleres literarios en distintas comunidades de Estados Unidos y América Latina, donde se recupera el valor de la experiencia en el encuentro con un universo simbólico. Hirschman (2011) utiliza la teoría literaria como caja de herramientas para diseñar una propuesta que habilita el diálogo y facilita la participación de personas poco relacionadas con la lectura literaria. Destacamos de esta investigación tanto la importancia que le brinda a la selección de los cuentos que se van a leer en cada taller como la concepción de la literatura en tanto práctica no reservada a un grupo social determinado. De este modo se evidencia que, sin importar los niveles de educación formal, toda comunidad puede relacionarse con la literatura desde la experiencia o desde la epifanía, como plantea Piglia (2011) recordando a Joyce en el prólogo del libro.

Dentro del ámbito nacional, mencionamos el trabajo de la escritora Graciela Montes (1999, 2001, 2006) cuyos aportes se dirigen a la formación de lectores y lectoras y al posicionamiento del o la docente como lector o lectora. Gerbaudo (2009) clasifica la obra ensayística de la autora dentro de lo que define como *zona de borde* dado que, sin pertenecer al campo de la didáctica, aborda problemas de esta. La actividad intelectual de Montes desde los años 80 resulta un aporte significativo para los debates en torno a las políticas de lectura en nuestro país y contempla la formación de lectores tanto infantiles como docentes

(García, 2017). Desde una postura crítica respecto a las campañas de promoción de la lectura y de “el placer de leer”, Montes ubica a la literatura en lo que ella define como frontera indómita. Retomando un planteo desarrollado por Winnicott, la frontera indómita se erige como un territorio nunca conquistado completamente, “zona de intercambio entre el adentro y el afuera, entre el individuo y el mundo, pero también algo más: única zona liberada. El lugar del hacer personal” (2001:52 [1999]). En este sentido, la escuela debe enseñar literatura haciendo que esta ingrese en la experiencia de sus estudiantes sin caer en la frivolidad o la escolarización, modos habituales de achicar dicha frontera.

En 2006, en el marco del Plan Nacional de Lectura coordinado por Bombini, Montes publica *La Gran Ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. El texto, destinado a ser un material de difusión en las escuelas argentinas, hace hincapié en la importancia de la institución escolar como espacio público de exploración para las nuevas generaciones. En palabras de Montes, la escuela no puede desentenderse de la lectura. La autora insiste en que enseñar a leer consiste en “crear la ocasión, un tiempo y un espacio propicios” (2006:17). Las y los docente, como lectoras y lectores de literatura, tiene el trabajo de ayudar a su grupo a apropiarse de los relatos, de los universos culturales que este elige presentarle. En un contexto social empobrecido y desigual, las y los docentes pueden contribuir a la formación de una comunidad de lectura que permita dar la palabra a los chicos y chicas. El aula puede ser un punto de partida para trabajar por el fortalecimiento de las filiaciones sociales.

Advertimos en el contexto local importantes antecedentes que contribuyen a nuestro objeto. Entre ellos mencionamos los talleres literarios para niños y niñas del

*Grupo Creativo Mandrágora*, que se dictan en Tucumán desde 1995 bajo la coordinación de Rossana Nofal y Ana García Guerrero. Se trata de una propuesta de intervención y un fructífero campo de estudio ya que los talleres parten de la formación en literatura y teoría literaria. *Tomar la palabra* (1996) da cuenta del posicionamiento teórico a partir del cual se realizan las propuestas de lectura y escritura en el taller. Las autoras afirman que toman los planteos de la estética de la recepción de Iser para la selección del corpus, interesándose en “textos que estén abiertos por sus extremos, que tengan distintos espacios para entrar y salir” (1996:12). Se adoptan, también, la concepción bajtiniana de diálogo y el término derrideano de *inscripción* para dar cuenta de las distintas producciones de los chicos luego de los comentarios sobre la lectura.

Un rasgo para tener presente de este ineludible trabajo es el posicionamiento de sus coordinadoras quienes defienden el derecho a la fantasía, el acceso libre de las infancias a un universo de palabras con límites difusos. El *Grupo Creativo Mandrágora* se reconoce alejado de ciertos rituales y modos naturalizados de la educación formal. El error, la letra prolija de la redacción en la carpeta de Lengua y “el incompleto” conforman un universo que el taller busca desmontar en sus prácticas.

El interés de vincular infancias y memoria son profundizados por Nofal (2003, 2006) en trabajos posteriores. La investigadora (2003) analiza la ausencia del tema de la memoria en los diseños curriculares de la provincia de Tucumán para el área de Lengua en EGB1 y EGB2. La experiencia de los talleres habilita a Nofal a pensar en la implementación de nuevas estrategias al momento de leer, para recuperar la fantasía e instalar desde allí un diálogo sobre las memorias en conflicto.

Como ya hemos mencionado, el *Grupo Creativo Mandrágora* construye un espacio diferente de encuentro con la literatura que implicó, además, la formación de distintos mediadores a lo largo de más de veinte años (García, 2017). La incorporación de estos nuevos talleristas permitió recorrer distintos lugares de la provincia de Tucumán como la Casa Cuna, el Hospital de Niños, el Comedor Infantil Don Bosco, el Hogar Escuela Eva Perón, entre otros, en el marco del Programa “Literatura para todos” (García, 2017). Estas intervenciones resultan importantes antecedentes a nuestra preocupación por analizar las potencialidades de la literatura infantil en la configuración de estrategias de inclusión socioeducativa.

Por otro lado, la experiencia de los talleres literarios para niños y niñas del *Grupo Creativo Mandrágora* dio lugar a investigaciones dentro del campo de la literatura infantil (García, 2013; Indri, 2014) y propuestas para la conformación del aula de literatura (Benites y Nofal, 2015). En el año 2013, Nofal y Benites coordinaron el ciclo de formación docente en investigación dedicado a la enseñanza de la literatura en el marco de un convenio entre el Ministerio de Educación y el Instituto de Investigaciones sobre el Lenguaje y la Cultura (INVELEC), de doble pertenencia CONICET-UNT. Junto con un grupo de docentes y de alumnas avanzados de la carrera de Letras de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT) se realizaron propuestas de programas de literatura para el nivel medio y para la materia de literatura infanto-juvenil de los institutos de enseñanza superior. El desafío consistió en pensar la conformación de aulas de literatura inclusivas habitadas por sujetos de derecho. El trabajo con el arte, específicamente con la literatura, contribuye a un mejoramiento en la comunicación con el otro y, además, consigo

mismo. Deudora de estos antecedentes, mi estudio se inscribe en el trabajo del equipo de investigación de la Dra. Nofal atendiendo la relación de la literatura con la inclusión y la conformación de subjetividades en la escuela.

En consonancia con la línea de investigación propuesta por el proyecto de Nofal y Benites (2015), se destaca el trabajo doctoral de Alejandra Huespe (2020). Tomando como objeto el proceso de alfabetización inicial durante el bloque de la unidad pedagógica, la investigación analiza las prácticas y usos con la literatura por parte de una muestra de docentes de escuelas ubicadas en la provincia de Tucumán. Si bien no corresponde al segundo ciclo de Educación Primaria, la tesis de Huespe se pregunta por los vínculos entre las infancias, la inclusión y la literatura poniendo a funcionar categorías de suma importancia para nuestro trabajo como aulas de literatura, tensiones entre el escribir, decir y hacer y estrategias de reinención.

Mencionamos al iniciar este capítulo que los aportes de la didáctica y de los estudios sobre la lectura confluyen en este estudio junto con los avances de la crítica literaria argentina especializada en literatura infantil. Las lecturas de la crítica suponen contribuciones para entender las propuestas literarias de cada autor, las exploraciones e interrogaciones que presentan sus obras. Los libros dirigidos a niños presentan grandes desafíos a sus lectores. La ilustración y el rol del ilustrador como autor cobraron importancia en el campo infantil desde fines de los ochenta y durante los noventa, momentos en los cuales se desarrolla una revolución editorial con la presencia del libro-álbum que se dirige tanto a un público infantil como adulto (García, 2016). En el siguiente subapartado nos enfocaremos en el desarrollo de la crítica especializada en la literatura

dirigida a las infancias para profundizar en los posibles modos de leer estos textos.

## **La crítica literaria, otra posición respecto a las infancias**

Las poéticas de la literatura infantil argentina se distinguen como un campo en construcción a partir de las investigaciones de Sardi y Blake (2011) y de García (2013, 2015, 2021). La literatura infantil enfrenta la mirada generalizada del sistema cultural que la disminuye considerándola un “género menor” (Díaz Ronner, 2000). En Argentina, durante los años sesenta y los setenta, la producción de María Elena Walsh delimita un espacio cultural propio para la literatura destinada a niños con sus incursiones por el imaginario infantil, lo que permitió la liberación de la mirada ingenua y moralizante de los primeros autores del campo. Durante la reapertura democrática, se registra un proceso de mayor autonomía de la literatura en la escuela primaria gracias a una definición más nítida del campo artístico con actores propios como editoriales dedicadas a este tipo de producción, escritores e ilustradores y una incipiente producción crítica (Bombini, 2001). La aparición de nuevos modos de escritura que exigieron, a su vez, nuevos modos de lectura permitieron la salida de la marginalidad de la literatura infantil (Díaz Ronner, 2000). En ese marco, los primeros aportes de Díaz Ronner (1989) reclaman la independencia del campo crítico y denuncia las intrusiones de la pedagogía, la ética y la psicología evolutiva en las prácticas de la lectura escolar y en la selección del corpus a leer.

En Argentina, durante la presidencia de Raúl Alfonsín (1983-1989), se desarrolló un proyecto pedagógico con políticas y disposiciones orientadas a la

democratización del sistema educativo. En este contexto podemos mencionar el Plan de Lectura Nacional coordinado por Hebe Clementi que formó educadores en prácticas de lectura literaria desde sus orígenes en 1986 hasta el cambio de poder del gobierno nacional que implicó su interrupción (Mihal, 2009). Dicho Plan permitió el ingreso de literatura de autor a las escuelas y la difusión de libros infantiles sin caer en la escolarización de los mismos. Este proyecto nos resulta clave para pensar en el vínculo entre literatura e infancias dentro de la escuela contribuyendo a la formación de lectores críticos y no a la reducción didáctica o moralizante.<sup>13</sup>

La literatura argentina para niños y niñas es un territorio en expansión que presenta tensiones con el ámbito escolar y el mercado editorial al mismo tiempo que se dirige a un público objeto de nuevas intervenciones políticas. La Ley Nacional de Educación N° 26.206 promulgada en el año 2006 destaca la centralidad de la lectura como parte de un derecho educativo y ciudadano, lo cual constituye un nuevo escenario para el establecimiento de una línea de acción en materia educativa destinada a promover la lectura (Mihal, 2009). La literatura infantil es una práctica cultural que revela cómo una sociedad encara la provisión de cuidados a la infancia y las implicaciones significativas para el logro de la igualdad de género y entre clases sociales conformando así lógicas de cuidado (García, 2013).

Dentro de la crítica literaria se contemplan distintas líneas temáticas de interés. Una de ellas aborda el cuento

<sup>13</sup> Respecto a ello, Inés Dussel (2006) agrega: “[...] la introducción de la literatura infantil y juvenil a partir de la posdictadura ayudó a la valoración de la imaginación como espacio de aprendizaje, y cambió algunas “reglas” clásicas –no siempre escritas– de la lectura de textos, reemplazando la tradicional búsqueda de sustantivos y adjetivos [...]” (2006:112).

de hadas como un género con larga tradición literaria. El reciente trabajo de Zipes (2014) analiza la historia cultural y social del género con el objetivo de evidenciar cómo los cuentos de hada resultan irresistibles para la humanidad en distintos momentos históricos. Rescatando las raíces orales de estas narraciones, Zipes se detiene en distintas colecciones y recopilaciones desde aquellas deliberadamente ignoradas por ser transmitidas y escritas por mujeres hasta colecciones alemanas, francesas e italianas con mayor difusión. Asimismo, se analiza el personaje de la bruja para ver cómo se difundieron y adaptaron distintos estereotipos dominantes sobre las mujeres y, finalmente, se advierte cómo otras formas de arte incorporaron los cuentos de hadas ampliando las apropiaciones y difusiones del género. En esta dirección, a nivel nacional destacamos el trabajo de Fernández (2014b), que parte de los cuentos maravillosos para rastrear la presencia del devorador o comeniños encarnado a veces en un ogro, un lobo o en una bruja, en las producciones culturales destinadas a la infancia. Acentuando la situación de beligerancia planteada por Díaz Ronner (2000) en la literatura infantil, Fernández inicia su libro denunciando el histórico control y maltrato de los adultos sobre los niños. En este caso, el corpus analizado establece un abanico bastante amplio de textos ya que incorpora literatura infantil argentina como *Irulana y el ogronte* (1995) de Graciela Montes y *El globo* (2002) de Isol así como también textos de los Hermanos Grimm, Edward Gorey y Anthony Browne. La permanencia de esta figura a lo largo de los siglos, conduce a Fernández a preguntarse por su correlato en la historia de la infancia occidental. Así dicha persistencia, que fue sufriendo modificaciones en el cuento maravilloso, nos revela la crueldad de los adultos hacia los chicos de todas las épocas.

Desde otra perspectiva, atenta a la construcción identitaria, se encuentran trabajos que estudian las representaciones de las infancias en la literatura para niños y niñas desde el género, el cuerpo y las sexualidades. El libro *Rey y Rey* (2000) de las escritoras e ilustradoras holandesas Linda De Hann y Stern Nijland es un antecedente importante en el contexto internacional ya que aborda un tema considerado tabú históricamente en la literatura infantil como ser la homosexualidad. Otro caso, aún anterior al recién mencionado, es el libro-álbum *La historia de Julia, la niña que tenía sombra de niño* de Christian Bruel y Anne Bozellec, publicado por primera vez en 1976. Se trata de un texto disruptivo que aborda en toda su complejidad el tema de lo transgénero, donde la expresión “niñaniño” es utilizada para expresar la lucha por la representación de esas identidades a través de un nombre (Larralde, 2014).

En el campo literario argentino la variante de género fue abordada por reconocidas autoras como Laura Devetach, Graciela Montes y Graciela Cabal. García (2013) destaca el trabajo de Cabal en la ruptura de los arquetipos femeninos cristalizados en la literatura infantil tanto en su trabajo ensayístico como en su obra literaria. La investigadora retoma los escritos de Cabal en la década del ochenta y muestra cómo, desde el humor, se transgreden los mandatos y estereotipos femeninos. Dentro de nuestro país, se extiende una línea de investigación que analiza las poéticas de autor focalizadas en las diversidades sexuales y de género (Andino y Sardi, 2012; Andino, 2014; Sardi, 2016). Desde allí se busca difundir masculinidades alternativas, feminidades emancipadas y evidenciar que el género es una construcción sociocultural e histórica.

Las producciones literarias destinadas a las infancias contemporáneas proponen nuevas temáticas y modos de narrar. En las últimas décadas, el lenguaje visual adquirió importancia en el mercado editorial a partir del libro-álbum. Los debates en torno a la definición de los álbumes ilustrados y su historia (Hanán Díaz, 2007; Salisbury y Styles, 2012), la construcción narrativa en este tipo de libros (Bajour, 2010; Scott, 2010) y la recepción de los mismos (Arizpe y Styles, 2004; Styles, 2010) son objeto de estudio en el campo de la crítica. En nuestro país, son incipientes las investigaciones sobre estos libros. Las mismas analizan las potencialidades de este género y las poéticas de autor (Bajour y Carranza, 2003; Crena, 2010; Maglio, 2010; Sardi, 2012; Guzzo, 2016; Purvis, 2016), así como también los procedimientos narrativos a partir de los cuales se construyen (Etkin y Krause, 2011; Di Marco de Grossi, 2016). Existen numerosos relatos de experiencias de lectura en las aulas y de los modos de leer tanto en estudiantes como docentes (Canova, 2016; Colombo, Goncalves Da silva y Canggianelli, 2016; Grance, 2016; Jáuregui Lorda, 2016; Thomson, 2016).

La complejidad del campo de la crítica, brevemente reseñada aquí, evidencia los distintos cruces entre identidades, estéticas y contextos socioculturales e históricos de las producciones destinadas a los niños y niñas. Postulamos que la ficción literaria es un espacio privilegiado para la transmisión de capitales culturales y simbólicos a los chicos (Nofal, 2006).

Desde el campo de las memorias, Nofal (2006) arma la primera colección para contar la dictadura a los niños, exponiendo un modo de leer que se centra en el poder de la fantasía para revelar y ocultar al mismo tiempo. La pregunta por el pasado reciente manifiesta el compromiso de los autores argentinos con las nuevas generaciones,

que tendrán acceso a aquellas experiencias violentas y traumáticas a través de la ficción.

García (2013, 2021) retoma esta propuesta y organiza tres colecciones significativas para pensar la dictadura desde la literatura infantil. La investigadora plantea que la violencia se vuelve política en la literatura para niños de los años sesenta y setenta. Se distinguen distintos momentos para contar esta violencia, los cuales se corresponden con los itinerarios de lectura organizados por García (2013, 2021): las colecciones “Memoria de elefante” y “las historias del Sapo de Gustavo Roldán” dan cuenta de los mecanismos de control a partir de situaciones narrativas que refieren al abuso de la autoridad; por otra parte, la colección de “lo monstruoso” presenta los efectos del horror. García advierte que el corpus seleccionado no hace una mención directa a la violencia ejercida sobre los cuerpos sino que manifiesta otras formas de referirse al pasado.

Ante la violencia del contexto social, los protocolos de la imaginación se constituyen en una herramienta de resistencia y lucha. En este sentido, Nofal (2003) afirma:

La literatura infantil, un campo aparentemente inocente y marginal, es uno de los espacios más importante en el que se libra los combates entre memoria y olvido más reveladores de nuestra cultura porque desde el Jardín de Infantes a la Universidad la literatura es el instrumento vital para la inserción de los individuos en las formas perceptivas y simbólicas de la sociedad. [...] Es quizás una de las ilusiones de nuestro tiempo, creer que somos libres de leer y escribir cuándo, cómo y dónde queremos; como cualquier otra práctica social, estas actividades están sujetas a diversas formas de control y regulación. (1)

Consideramos junto a Nofal (2003) que la lectura literaria en el aula contribuye al fortalecimiento de una democracia tendiendo a la recuperación de espacios de reflexión y a la ampliación del acceso a los bienes culturales. En el marco de los complejos procesos de democratización, los derechos civiles son problemáticas centrales (Jelin, 2004) y es por ello que nos proponemos leer la literatura infantil atendiendo a los procesos de empoderamiento social y construcción de ciudadanía.

A lo largo de este capítulo nos hemos referido a los antecedentes más relevantes para nuestro estudio. El cruce interdisciplinario que hemos intentado trazar en esta sección nos permite delimitar nuestro problema de investigación. Consideramos que reflexionar acerca de la enseñanza de la literatura en nivel primario demanda la confluencia de distintas áreas, cuyos avances nos permiten analizar la complejidad del vínculo de las infancias contemporáneas con la literatura y la escuela. De este modo, retomamos conceptos y aportes estableciendo cruces y diálogos con antecedentes provenientes de la didáctica, la crítica literaria y la formación de lectores y lectoras.



## Capítulo 2

### La caja de herramientas

Desde el título de este apartado retomamos la propuesta de Foucault presentada por Nofal (2002) en su tesis doctoral para dar cuenta de aquellos conceptos claves, decisiones estratégicas y procedimientos justificados rigurosamente a partir de los cuales establecemos la metodología de trabajo de esta investigación.

Como adelantamos, ponemos en diálogo los desarrollos teóricos provenientes del campo de la educación y de la crítica literaria para pensar la literatura para niños y niñas en situación de enseñanza. Desde estos enfoques pretendemos destacar la relevancia de las prácticas simbólicas en la construcción de subjetividades empoderadas. La educación es uno de los ámbitos desde los cuales se deben dar respuestas y proponer cambios para evitar la vulnerabilización de algunos sectores de la sociedad. Apostar a la democracia significa continuar trabajando para aumentar el número de lectoras y lectores plenos, no de descifradores.

En primer lugar, se presentará el concepto de aula de literatura (Gerbaudo, 2011) a partir del cual pensamos la construcción de un ámbito de conocimiento que contempla la escena aúlica y las decisiones previas a ella. Debido

a su estrecho vínculo, también introducimos en esta parte los aportes en torno a la subjetividad (Petit, 1999, 2001, 2009, 2015; Cuesta, 2013; Larrosa, 2013).

Posteriormente, haremos referencia a los desarrollos provenientes de la historia de la lectura con el fin de acercarnos a los cambiantes modos de leer que circulan en las instituciones escolares. Desde esta perspectiva, la lectura se concibe como una práctica social a la cual cada época y circunstancia histórica atribuye distintos sentidos. En este marco, resulta posible la construcción de nuevas comunidades de lectores que contribuyan a una circulación más igualitaria de los bienes culturales. Vinculado a estos aportes, desarrollaremos las conceptualizaciones de inclusión social y educativa. La situación de vulnerabilidad se refleja también en la capacidad de simbolizar, imaginar y de pensarse a sí mismo (Petit, 1999). Por lo tanto, nos proponemos dar cuenta de la potencialidad de la literatura como herramienta en estrategias de inclusión socioeducativa.

Por último, se introducirá la categoría de nano-intervención (Ronell, 2011; Gerbaudo, 2013, 2015, 2016) con el objetivo de analizar las prácticas docentes y sus alcances. A partir de estos aportes, esperamos complejizar los debates sobre la inclusión dado que se reconocen las dificultades para efectivizar la permanencia y participación de los estudiantes.

## **Aula de literatura. Un concepto para abrir puertas**

En la presente investigación partimos del concepto de aulas de lengua y literatura (Gerbaudo, 2011) para pensar en el diseño de una clase donde se pone en juego una serie de decisiones previas vinculadas a la selección

de los materiales y contenidos, de los corpus a presentar y el diseño de las evaluaciones, entre otros aspectos. Siguiendo el planteo de Gerbaudo, nos enfocamos en el rol de cada docente que organiza su propuesta didáctica de forma situada teniendo en cuenta las características de su grupo de alumnos y alumnas. En base a su formación lectora, el o la docente puede favorecer el encuentro entre sus estudiantes y los textos de ficción planificando intervenciones que involucren a los chicos y chicas en la lectura y abriendo espacios de intercambio para expresar y discutir interpretaciones (Lerner, Stella y Torres, 2009).

En el armado del aula de literatura, el docente se posiciona como autor del curriculum (Gerbaudo, 2011). Esto significa que se trata de un transmisor y, sobre todo, un productor del conocimiento que maneja ampliamente un campo de saber. Las decisiones que se toman en el aula son el resultado de reflexiones previas, de la selección de textos significativos, de las observaciones de lo que ocurre en la clase. La posición de autor da cuenta de una formación teórica, literaria y artística a partir de la cual se puede elegir. Sin embargo, no deja de ser un ensayista (Dalmaroni, 2013), un agente del acierto y del error que corre riesgos en cada actuación con los alumnos y alumnas. Como plantea Cañón (2017), se diseña la escena de lectura con las previsiones didácticas de cada caso pero en el aula la maestra es una lectora más: interpelada por el texto, los silencios, las preguntas y respuestas de los otros. En ese momento, es la encargada de hilar el diálogo que se sucede con los chicos y chicas sabiendo que no se debe ni puede controlar todo. En este contexto, pensar las prácticas desde la categoría de nano-intervención (Ronnel, 2011; Gerbaudo, 2016) implica la responsabilidad del trabajo docente pero con la ausencia de pretensiones grandilocuentes.

Vinculamos el concepto de aulas de literatura con el de lectores dobles (Cañón y Hermida, 2012), el cual pone en relieve que el trabajo contiene una lectura para sí y otra para enseñar literatura. De este modo, la lectura no es solo un acto personal sino que incluye también la planificación y mediación en el aula. Un aula de literatura atenta al grupo promueve la mayor diversidad de situaciones de lectura con el fin de afectarse junto a sus estudiantes y presentar nuevos desafíos para todas las personas involucradas.

La lectura literaria en el aula propicia experiencias donde la subjetividad se manifiesta como “un *hablar de la vida*” (Cuesta, 2013:116). Es decir, lo literario habilita narrar la vida en la coyuntura de la clase. La experiencia de lectura supone escuchar eso que el texto tiene para decirnos y dar lugar allí a su potencial de formación y trans-formación (Larrosa, 2013). Las aulas de literatura, entonces, comprenden diseños hospitalarios para que los lectores de la comunidad sean abordados por lo que los interpela.

Gerbaudo (2011) advierte la presencia de obstáculos epistemológicos e ideológicos en el trabajo docente, cuyos efectos es necesario minimizar. Los obstáculos epistemológicos hacen referencia a un saber cristalizado que no se cuestiona mientras que los ideológicos conducen al docente a despreciar o sobrevalorar una posición que está internalizada. En ambos casos, Gerbaudo propone que la formación teórica contribuye al desarrollo de una mirada crítica que permite revisar las prácticas propias. Observar esos posibles obstáculos constituye un ejercicio inclusivo por parte de los y las docentes ya que adquieren herramientas y estrategias para advertir aquellas barreras que condicionan la participación de todos y todas.

En los siguientes apartados desarrollaremos con mayor profundidad las discusiones teóricas referidas al concepto de inclusión educativa y al de nano-intervención. De este modo, se presentarán otros presupuestos teóricos que consideramos pertinentes para intervenir en el proceso de configuración de las aulas de literatura.

### **La lectura como práctica cultural. Algunas precisiones**

Las investigaciones pertenecientes al campo de la historia de la lectura nos resultan productivas al momento de conocer y analizar las prácticas de lectura que se promueven en las aulas observadas en el trabajo de campo. Reconocemos el impacto de los aportes del historiador francés Roger Chartier en el campo académico argentino y sus reformulaciones en el contexto latinoamericano. Historizar las prácticas, las categorías intelectuales y estéticas y los objetos permiten advertir que estos no pertenecen ni pertenecieron a toda la humanidad, por lo cual postularlas como universales es propio de una postura etnocentrista de la cual pretendemos alejarnos. Proponemos a continuación un recorrido bibliográfico por las principales nociones desarrolladas en los trabajos de Chartier (1993, 1994, 1999) y el uso de ellas en el trabajo de Rockwell (2001) y Hermida y Cañón (2016), quienes toman esos aportes para el contexto educativo.

La lectura, para Chartier (1993, 1999), es una práctica cultural realizada en un espacio histórico e intersubjetivo donde los sujetos comparten dispositivos, posturas, actitudes y formas de apropiación en torno a la lectura y los textos. Los lectores y las lectoras pertenecen a una comunidad de interpretación, la cual tiene sus propias normas, reglas, convenciones y códigos de lectura.

Si bien la lectura no es aleatoria ya que está inscrita dentro de ciertas coacciones, restricciones y limitaciones, al ser entendida como una práctica de invención de sentido (Chartier, 1999) “siempre desplaza o supera esas limitaciones que la constriñen” (2014:41 [1999]).

Chartier (1999) retoma los usos que hacen Foucault y Ricoeur del concepto de *apropiación* y realiza una propuesta del término. La *apropiación* da cuenta de la pluralidad de usos, de la multiplicidad de interpretaciones, las cuales están ligadas a ciertos recursos y prácticas que dependen de la identidad sociohistórica de cada comunidad y lector. Las apropiaciones deben ser pensadas dentro de las relaciones sociales ya que estas definen un mundo social particular. Por lo tanto, provienen de una tensión contra las voluntades de control y monopolio. En ese sentido, no se debe perder de vista que la apropiación es entendida como un uso inventivo y creador.

En México, Rockwell (2001) retoma los aportes de Chartier para abordar el análisis de los libros escolares y los modos de leer de los y las estudiantes de una escuela rural mexicana. Rockwell parte de la materialidad del objeto leído ya que, como postula Chartier (1993), todos los componentes que hacen al aspecto material de los libros dan cuenta de un “protocolo de lectura” y un perfil del “lector deseable”. En la disposición del texto en la página, la encuadernación, la calidad del papel, el tamaño y la extensión del libro, el lugar donde se ubican las ilustraciones, etc. se encuentran estas señales e indicaciones de las que habla el historiador francés. Al momento de pensar en los materiales escolares, Rockwell también se detiene en la disponibilidad incluyendo así otras dimensiones que permiten reflexionar acerca de la lectura. Los materiales pueden ser propiedad de la escuela y solo ser utilizados en clase o pueden llevarlos al mundo familiar en calidad de préstamo o,

también, ser propiedad de los chicos y chicas. Asimismo, estos objetos involucran distintos actores que aportan elementos que comunican determinado protocolo de lectura.

Las maneras de leer que caracterizan a cada contexto influyen también en la forma en la que se desarrolla esta práctica. En los ámbitos escolares, Rockwell observa que existen variadas maneras de leer, aunque es frecuente la importancia que se le atribuye a la corrección y la reproducción literal del texto en desmedro del sentido. En esta dirección, Rockwell señala:

Entre las muchas prácticas que se han documentado en diferentes escuelas, aparte de la lectura en voz alta frente al grupo, se encuentran la memorización de textos para su posterior recitación, la copia de trozos de una lección, la busca en el texto de las respuestas a un cuestionario, y la consulta de materiales impresos de distinto orden. Las formas en que el maestro retoma el texto en la clase también son diversas, desde la práctica de narrar un cuento agregando entonación apropiada y el uso de preguntas de comprensión que se ciñen al texto, hasta los intentos por vincular la lección con las experiencias cotidianas de los alumnos. Lo interesante es explorar la disociación entre el protocolo ideal de lectura y las múltiples formas de leer que se adoptan en la clase. Cada manera de leer puede conducir a un uso diferente de un mismo material impreso. A su vez, estas maneras reflejan creencias y tradiciones arraigadas en cada contexto. (2001:16)

Rockwell postula, entonces, que en una clase se pueden adoptar distintas formas de leer. En ese caso, el protocolo de lectura propuesto por el material impreso no determina las apropiaciones de dicho material. Es aquí donde adquiere relevancia la invención de los sujetos involucrados.

Respecto a las creencias sobre la lectura, este trabajo expone las posiciones enfrentadas entre las y los autores

de textos escolares, que buscaban dirigirse directamente a las infancias a través de la lectura individual y la propuesta de actividades que no requieren prácticamente la intervención docente, y el trabajo cotidiano en las aulas donde la mediación sigue siendo fundamental. Por ello, surgen situaciones no previstas en estos protocolos ideales que siguen otras creencias en torno a la lectura.

Por último, otro eje que retoma Rockwell del análisis histórico de la lectura de Chartier es el vínculo entre texto impreso y oralidad. El estudio sobre las obras teatrales y la oralidad de Chartier, le permiten entender la escuela como “escenario de prácticas que vinculan el texto con la expresión oral” (2001:18). Las y los docentes no solo fomentan las intervenciones de sus estudiantes sino que, también, orientan la lectura del texto de manera oral. Asimismo, las lecciones planteadas en el libro pueden ser exploradas como guiones para impartir clases. Cuando se siguen las secuencias didácticas redactadas en los materiales escolares la “enseñanza puede ser vista como una ‘puesta en escena’ de la lección, una manera dramática de presentar los contenidos del libro” (18). Esta afirmación no pierde de vista que puede existir una reelaboración de ello.

En el registro de clase que comparte Rockwell en esta oportunidad queda expuesta la compleja relación que se establece entre el protocolo de lectura y las prácticas de lectura dentro del aula. El aspecto material del soporte tiene un rol destacado en las maneras de leer ya que el protocolo implícito supone una lectura individual y silenciosa. Sin embargo, la docente decidió dramatizar el cuento, estrategia que hubiese funcionado si las y los estudiantes no tenían cada uno un ejemplar del mismo. Rockwell señala que, en la situación de clase, el texto se encuentra en todo momento inmerso en la interacción oral. Si bien la lección del libro fue un punto de partida,

la docente hizo modificaciones para mantener la interacción con el grupo. Esto nos demuestra cómo entran en juego tanto las variables sociales e individuales de lectura como, también, aquello que se espera de una clase y lo que efectivamente se construye en ese espacio. Las actividades del aula están atravesadas por las maneras de leer que persiguen fines escolares y por las derivadas de otros ámbitos escolares. En efecto, como señala Rockwell, “la cultura escolar está atravesada por procesos sociales y políticos originados fuera de la escuela. También es esencial reconocer que en todo momento queda abierta la posibilidad de la invención cotidiana de nuevos usos y sentidos de los textos recibidos” (24). Nuestro trabajo se propone atender la complejidad de los procesos que ocurren en las aulas de literatura, en los cuales intervienen distintos actores con tradiciones e intenciones variadas.

Por otra parte, como hemos mencionado en el primer capítulo, en *Libros que importan: la literatura para niños en la educación primaria* (Hermida et al., 2016) se analizan prácticas con libros entregados por el Estado en el año 2011 y 2012 en escuelas de la Ciudad de Mar del Plata. Cabe destacar lo significativo que resulta este antecedente, dado que pretende conocer las prácticas de lectura promovidas por las y los docentes en el marco de políticas públicas interesadas en garantizar el derecho a la cultura escrita y la imaginación.

La investigación de Hermida et al. (2016) parte de los trabajos provenientes del campo de la historia de la lectura y sigue especialmente los aportes de Chartier. El abordaje del objeto reúne tres perspectivas planteadas por Chartier (1994): un análisis de la selección de libros entregados, los procesos de edición y distribución de los mismos y las prácticas de lectura que habilitan y efectivamente se realizan. En el análisis de cada uno de estas

instancias, las autoras retoman también aportes del campo de la teoría y la crítica literaria y de la etnografía.

La comunidad de lectores en el ámbito escolar está integrada por “los alumnos/niños/lectores en la escuela, los adultos/mediadores/lectores/selectores leyendo con/para construir un espacio intersubjetivo, su canon, su universo de lecturas, sus competencias lectoras, etc.” (2016:40). Los programas de distribución de libros buscan instalar estas comunidades, aunque su presencia por sí sola no resulta suficiente para consolidarlas. Por lo tanto, se considera necesario investigar las prácticas que se producen en torno a los libros.

Hermida et al. (2016) analizan dos programas estatales de distribución de libros a las escuelas. Uno de ellos es el *Operativo Nacional de Entrega de Libros*, el cual dependía de la Dirección de Políticas Socioeducativas. A través de convenios con las editoriales, se compraron los ejemplares para su distribución. Por otra parte, también es objeto de estudio el programa *Mi Biblioteca Personal*. Se trata de una colección editada especialmente para su uso en las escuelas. Estas diferencias de selección y edición son consideradas en el análisis ya que el libro instaura un orden que delimita usos y apropiaciones posibles (Chartier, 1996). El estudio del material distribuido a las escuelas expone las representaciones de lectura y de las infancias construidas en él, las orientaciones didácticas que establecen y la promoción de determinadas prácticas en las aulas. La lectura literaria se concibe como una práctica compleja que requiere de la interacción con otros lectores y lectoras, sobre todo con el docente como lector experto dentro del aula. Las investigadoras señalan que los libros buscan generar prácticas innovadoras y contribuir a la formación de lectoras y lectores activos dispuestos a explorar un material provocador.

Como hemos observado en este breve recorrido, los conceptos postulados por Chartier (1993, 1994, 1999) resultan productivos al momento de analizar objetos de estudio provenientes del campo escolar. Distintas investigaciones interesadas en las prácticas y procesos educativos han retomado los trabajos del investigador francés puesto que estos proporcionan herramientas para acercarse a la práctica real en las aulas. Destacamos que las categorías de nuestro marco teórico fueron validadas en otras publicaciones anteriores con enfoques cercanos al nuestro. A continuación, presentaremos otro concepto clave para nuestra investigación, la cual se plantea desde un abordaje centrado en la construcción de la igualdad educativa.

### **Escuelas habitadas por la hospitalidad: vínculos entre la literatura y la inclusión educativa**

Ante nuevos contextos socioeconómicos, se advierte desde la década del noventa la importancia del concepto de exclusión social en los debates pertenecientes a las ciencias sociales. En el caso de América Latina, teniendo en cuenta el carácter multifiliatorio y parcial de la integración, Saraví (2006, 2007) propone detenerse en los círculos de desventajas acumulativas para pensar la exclusión. Es preciso señalar que la educación es un derecho que puede transmitir herramientas importantes para comprender la realidad, en tanto que la escuela es un lugar de contención para los niños. La escuela, como testigo de la profundización de las desigualdades sociales y culturales (Terigi, 2009a), debe pensar estrategias para evitar la acumulación de una desventaja más y así acortar distancias.

Nos proponemos pensar los vínculos entre la inclusión educativa y la enseñanza de la literatura a la luz del

concepto de hospitalidad (Derrida, 2000). La escuela no puede desentenderse de la tarea de formar lectores y lectoras. Brindar la oportunidad de entrar en contacto con otros universos de sentido forma parte de la democracia por-venir. Sin embargo, entender la lectura en términos de derecho no es autoevidente. Por el contrario, como lo plantea Rinesi (2013), es una postulación política que

parte de la constatación fáctica de que eso que postulamos que es o debe ser (pensado como) un derecho *de hecho no lo es* (eso pasa siempre con los derechos que decimos que tenemos: que decimos que los tenemos *justo cuando* –y porque– *no* los tenemos), y que esa postulación política de lo que es una prerrogativa particular debe volverse un derecho universal va acompañada del señalamiento del sujeto –el Estado– que, encargado de velar por el bien común de la sociedad de la que constituye la expresión jurídica, tiene (debe tener) a su cargo la tarea de operar esta metamorfosis, esta mutación. Que es la mutación, entonces, del privilegio en derecho, de lo particular en universal, de la desigualdad en igualdad, de la aristocracia en democracia. (14-15)

A partir de esta cita, nos preguntamos ¿Qué variaciones son necesarias para garantizar a todos el derecho a la educación y a la lectura? ¿Pensar la escuela desde el concepto de hospitalidad es también una postulación política? ¿La lectura de literatura puede aportar a la conformación de una comunidad escolar más heterogénea e igualitaria, es decir, que acoge al otro? Estos interrogantes funcionan como disparadores para avanzar en nuestra investigación y, puntualmente en este caso, para abordar la inclusión en el plano educativo.

En la historia de la educación argentina se observa una permanente tensión entre ampliación y restricción de

derechos (Pineau, 2008). La última dictadura militar se define como el inicio de una etapa de situación de despojo que se consolidó a mediados de la década del noventa. Feldfeber y Gluz (2011) señalan que, a partir del año 2003, hubo un cambio de rumbo en algunas de las políticas sociales y educativas debido al rol más activo asumido por el Estado “en la garantía del derecho a la educación, en la promoción de la unidad del sistema educativo nacional y en el diseño de políticas inclusivas y más igualitarias fundadas en principios universales.” (2011:16). Cuando hablamos de inclusión, hacemos referencia a la reestructuración de la cultura, las políticas y las prácticas de las instituciones educativas con el objetivo de atender la diversidad del alumnado, implicando procesos que aumenten su participación en la cultura, la currícula y las comunidades de las escuelas (Booth y Ainscow, 2002). De este modo, se busca revertir la situación de despojo y habilitar trayectorias educativas signadas por la oportunidad de repercutir en sus puntos de partida.

En busca de una formación que abandone las visiones y concepciones deterministas de la pobreza en el terreno de la educación, nos preguntamos junto a Redondo (2013) por la posibilidad de construir una escuela desde el principio de igualdad (Rancière, 1996) y habitada por la hospitalidad (Derrida, 2000). Siguiendo esta dirección, Redondo reconoce a la escuela

Como espacio y posibilidad de hacer lugar para abrir, sin preguntar “quién es”, la puerta al otro, del que no sabemos su nombre, al extranjero (Derrida y Dufourmantelle, 2000). Y ya en el umbral, asumir la responsabilidad por el que llega, dar la palabra, escuchar la palabra... (128-129)

Como anticipa el fragmento anterior, el concepto de hospitalidad nos confronta a dos problemáticas distintas

que, a su vez, están vinculadas: la pregunta y la lengua. Por una parte, la hospitalidad conlleva la pregunta del extranjero, la cual se desdobra en la pregunta dirigida al otro y la pregunta venida del extranjero. “¿La hospitalidad consiste en interrogar al que llega? (...) ¿O bien la hospitalidad comienza en la acogida sin pregunta, en una doble borradura, la borradura de la pregunta y del nombre?” (33), plantea Derrida. La pregunta por el nombre, ¿acaso no puede contribuir para que la escuela conozca quiénes son los sujetos concretos que asisten a ella? ¿o se corre el riesgo de seleccionar a quienes se recibe y, por lo tanto, no cumplir con la universalidad del derecho? Complejizamos el planteo de Redondo al considerar que la pregunta dirigida a los recién llegados se puede realizar en tanto es una muestra de interés hacia los acogidos. Diseñar políticas y estrategias inclusivas implica concebir experiencias de bienvenida y permanencia del otro, formas de dar lugar y, para ello, no se puede desconocer quiénes son esos sujetos. Asimismo, dijimos que la pregunta del extranjero es doble dado que incluye la pregunta que proviene del otro. En el caso de la inclusión educativa, la presencia de los chicos cuestiona las formas tradicionales de transmisión y construcción del conocimiento: ¿Qué saberes pedagógicos y literarios permitirán crear comunidades lectoras en sociedades atravesadas por la desigualdad?

La segunda problemática que nos interesa presentar es la cuestión de la lengua. Respecto a ello, Derrida puntualiza: “La pregunta de la hospitalidad comienza ahí: ¿debemos exigir al extranjero comprendernos, hablar nuestra lengua, en todos los sentidos de este término, en todas sus extensiones posibles, antes y a fin de poder acogerlo entre nosotros?” (21-23) ¿Qué condiciones se imponen al iniciar una trayectoria escolar? Si la inclusión

es un proceso que consiste en una búsqueda continua de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado (Echeita y Ainscow, 2011), ¿no será necesario revisar las demandas que se le hacen a los recién llegados, incluso antes de ser acogidos? La hospitalidad se convierte en hostilidad cuando el derecho a la educación no es efectivo, es decir, cuando se espera que los y las estudiantes dejen de ser quienes son histórica y culturalmente en forma absoluta para acceder al conocimiento.

La inclusión no remite únicamente al derecho de determinadas personas a vivir y gozar de unas condiciones de vida similares a las del resto de los ciudadanos, sino que supone el derecho y la obligación social de construir todos juntos comunidades para todos, que permitan y valoren la diferencia y, al mismo tiempo, estén basadas en el reconocimiento básico y primero de la igualdad (Parrilla Latas, 2002). Por lo cual, imaginar escenarios habitados por la hospitalidad conlleva a cuestionar desde la escuela ciertas concepciones relacionadas, entre otras dimensiones, con las bajas expectativas ante determinados grupos de estudiantes, sobre su capacidad para aprender y sobre el origen siempre individual de sus comportamientos (Echeita y Ainscow, 2011). En otras palabras, dejar de pensar a niños, niñas y adolescentes como sujetos de peligrosidad social para visibilizar la vulnerabilización de sus derechos y trabajar desde el sistema educativo para revertir dicha situación.

Para continuar nuestra reflexión en torno a la idea de una escuela habitada por la hospitalidad, dialogamos con los aportes de Carlos Skliar (2009), quien suma la categoría de amorosidad como responsabilidad por el otro. Las relaciones pedagógicas afectadas por la amorosidad y la hospitalidad recibirán sin hacer del otro “un deudor eterno de una deuda que, siempre, será impagable” (151).

El nombre, la lengua, el comportamiento, la nacionalidad no podrán determinar su ingreso y permanencia en la escuela, si esta se compromete en dar lugar.

La escuela democrática, tal como la piensa Meirieu (2013), transmite saberes que permiten a la vez inscribirse en una historia y proyectarse en un futuro lo cual significa trabajar por el fortalecimiento de las filiaciones sociales. Desde el campo de la antropología y la didáctica, las investigaciones de Petit (1999, 2001, 2009, 2015) y Fernández (2006, 2014) estudian los vínculos que establecen sujetos vulnerabilizados con la literatura, encuentros donde se presentan las potencialidades de la palabra. En ambos casos, la literatura se percibe como proveedora de mundos alternativos que distancian a los sujetos de discursos cristalizados que los posicionan como seres pasivos para, en su lugar, ofrecer una oportunidad de pensar(se).

Michèle Petit (2009), en el libro *El arte de la lectura en tiempos de crisis*, indaga en torno a la experiencia de lectores y lectoras que se encuentran en contextos de crisis económicas, sociales y políticas en América Latina. Este libro plantea un antecedente importante para nuestra investigación dado que piensa la lectura en momentos donde los marcos sociales parecen haber desaparecido y se vive en un tiempo inmediato, sin proyecto a futuro. Es en esos contextos donde esta contribuye a la reconstrucción de los sujetos y a su actividad psíquica. La literatura habilita la posibilidad de una simbolización, ofrece metáforas<sup>14</sup> para representarse, expresarse y elaborar posibles traumatismos.

<sup>14</sup> En relación con lo propuesto por Petit (2009) en torno a la metáfora, nos parece interesante recuperar las palabras de Ricoeur (2001) quien la define como un “proceso retórico por el que el discurso libera el poder que tienen ciertas ficciones de redescubrir la realidad” (2001:13).

Pero ¿cómo se llega a la literatura en esos momentos de crisis? En este sentido, se destaca el rol del mediador, alguien que considera al otro en tanto sujeto y le muestra un libro no como un monumento impuesto sino como un objeto que puede pasar a formar parte de su experiencia. “Todo parte de una hospitalidad” (2009: 44), dice Petit. Este recibimiento en las palabras, en la cultura escrita es un derecho de los sujetos y aquellos que son privados de ello están más expuestos a la marginación. La antropóloga francesa afirma que en la actualidad la lectura y la escritura no garantizan nada pero que, ciertamente, el estar alejado de ellas presenta grandes riesgos de quedar marginado. Esto se debe a que la familiaridad con lo escrito condiciona el devenir social de los sujetos.

Para construir escenas de lectura que partan de la hospitalidad, postulamos junto a Skliar (2009) la condición de “nunca ser impunes cuando hablamos del otro; nunca ser inmunes cuando el otro nos habla” (147). Estar dispuestos a preguntar, a ser interpelados, a escuchar y a equivocarnos pueden ser acciones a favor de una comunidad más igualitaria. Como señala Petit, las crisis provocan una fragilización o ruptura de los lazos sociales y, en estas situaciones, la lectura compartida concibe escenarios más inclusivos y heterogéneos que buscan producir experiencias estéticas transformadoras. Testimonios de mediadores provenientes de España, Colombia y Argentina afirman que esas experiencias conforman un aprendizaje de la democracia donde los sujetos que participan están abiertos a la escucha, a nuevos conocimientos y a cambiar actitudes. Muchos lectores y lectoras ven en esos espacios la oportunidad de participar en su propio devenir y en el de sus comunidades. De este modo, se “trabaja en la invención de otras maneras de vivir juntos, en donde cada uno y cada una tengan voz y voto” (Petit,

2009:160). Las experiencias literarias en esos espacios colectivos contribuyen a la formación de una educación sentimental que no está ligada a la moral sino a la valorización de la interioridad. Cabe aclarar que no se busca idealizar estas sociabilidades, aunque destacamos la posibilidad de conformar colectivos donde la singularidad de cada persona tenga un espacio para expresarse.

En *El arte...* se recogen experiencias referidas al trabajo de Fernández y Seoane en Argentina. Fernández (2006), a diferencia de las investigaciones de Petit, analiza experiencias de enseñanza en institutos de minoridad de la provincia de Buenos Aires. En ellas, se apuesta a la imaginación pedagógica para atender a los distintos modos de vincularse que tienen los adolescentes con el conocimiento y la cultura escrita. Fernández estudia el fracaso de distintas propuestas de lectura y escritura, el cual lo entiende en términos de tensión entre los saberes narrativos de los actores involucrados, el status y la descalificación. Por el contrario, se observa que la práctica con estos jóvenes requiere de un docente apartado de las certezas, el encauzamiento de lecturas, las interpretaciones monológicas y la enmienda para aceptar la existencia de “lecturas desbordadas”.

Desde los talleres literarios en el instituto de minoridad, Fernández y su equipo de alumnos practicantes proponen la figura del lector plagiador, justificada desde el concepto de polifonía (Bajtín, 1999), palimpsesto (Genette, 1989) y continuaciones infieles. En la didáctica del plagio, se invita a los alumnos a escribir a la manera de un autor o autora que les ha impactado. La lectura y la apropiación son la base de esta operación, donde los adolescentes hacen suyo un texto advirtiendo que su discurso deviene de otros discursos.

A partir de la investigación de Fernández (2006) observamos que el fortalecimiento de las filiaciones se produce

desde la lectura y la apropiación de las palabras del otro, de donde emergen las palabras y experiencias propias. En el taller circula una forma de pensamiento que habilita la invención y los reconoce a todos como parte de una tradición cultural.

La flexibilidad en las propuestas de lectura y escritura da cuenta de la necesidad de reformulación en las prácticas docentes para lograr el encuentro entre las infancias y los libros. El concepto de inclusión educativa reclama una reflexión constante acerca de los modos de enseñar más apropiados para el conjunto de los estudiantes en cada circunstancia. La selección del corpus de lectura, la capacidad de escucha de aquello que los chicos y chicas están dispuestos a contar y la autocrítica son elementos que forman parte del desafío de enseñar sin seguir un “deber ser”, sino contemplando las particularidades de cada situación para poder desempeñarse lo mejor posible como docente mediador.

Por otra parte, la experiencia de Seoane dentro del Plan de Lectura y en la Escuela de Capacitación Docente en la Ciudad de Buenos Aires, la llevan a postular la importancia de la oralidad en la creación de nuevas escenas de lectura. Sin desestimar la instancia individual y silenciosa de lectura, Seoane (2010) afirma que en la situación escolar la escena es fundamentalmente colectiva, donde las interacciones constituyen un potencial que no se debe desperdiciar. La oralidad se presenta en dos instancias: en la lectura en voz alta y en el intercambio entre lectores y lectoras. La palabra oral se asocia a lo afectivo como forma de conocimiento en tanto tiende lazos que nos fortalecen y, a su vez, afecta a los sujetos comprometiéndolos por medio del relato a una cultura.

La tarea fundamental de la escuela, para Seoane, es trabajar para que aquellos que asisten puedan tomar la

palabra. Es por ello que la narración oral invita a todos a contar, tanto a docentes como estudiantes:

¿Y por qué? ¿Por qué tendrían que contar todos? Porque la escuela (aunque no solo ella, claro está) debería proveer un espacio para todos y, especialmente, para quienes no tienen voz en otros ámbitos (...) Que la escuela les dé un lugar para contarse y ser escuchados, para escucharse en medio de los relatos de otros, es un modo de legitimar su palabra y avalarlos para que construyan una identidad que no esté signada por la marginación (2010:6-7)

Interesados en la inclusión educativa, consideramos que la escuela se presenta como el espacio de la hospitalidad donde se reconoce a todos y todas como sujetos de derechos. El aula de literatura (Gerbaudo, 2011) es habitada por múltiples voces y relatos que se legitiman en ese lugar. La literatura propicia la producción de una inscripción simbólica diferente, no marcada por la falta sino por la potencia y el afecto. Al igual que Petit (2009), consideramos que las desigualdades del mundo no se van reparar a través de la lectura literaria, pero sí creemos que el aula de literatura puede abrir un margen de maniobra que despliegue nuevas posibilidades de transitar nuestras vidas.

La ampliación de los derechos culturales de las infancias supone explorar las potencialidades del lenguaje. Hablamos de inclusión y de derechos dado que resulta un desafío incluir y brindar una educación de calidad para todos (Rinesi, 2016). La lectura literaria es una apertura a lo que conmueve, a lo que nos pasa y, en ese movimiento, esboza un lugar nuevo para que las infancias ocupen.

“Un acto de hospitalidad no puede ser sino poético” (2000:10), afirma Derrida. Nuestra investigación se pregunta por los posibles modos de intervención de la lectura

literaria para reducir las brechas educativas y culturales de los niños y niñas de zonas periféricas de la provincia de Tucumán. La situación de vulnerabilidad a la que son expuestos algunos sectores de la sociedad abarca también el campo simbólico. El aula de literatura pone en juego la capacidad de invención, es tarea del Estado garantizar que todos participen de ese juego.

### **Pensar las prácticas docentes desde el trabajo cotidiano**

¿Qué prácticas de enseñanza, qué gestos, operaciones y posiciones de las y los docentes serán recuperadas posteriormente por los chicos y chicas que se encuentran hoy en las aulas? ¿Acaso alguna dejará una marca? En el libro *Maleducada* (2016), Silvia Schujer hace un recorrido por la primaria en la década del sesenta en Argentina. A través de la ficción y con una mirada aguda, se realiza un retrato de cada maestra de grado. En el cuento “El único defecto”, la narradora nos dice lo siguiente:

En cuarto tuvimos a Ofelia. Era su primer año en la escuela (...) Ella no ponía bien, mal, regular o excelente. No juzgaba. Escribía en verde frases como: “No hiciste todas las cuentas bien. Repasá un poco”. O “Me gustó tu composición, ¿querés leerla en voz alta?”. Así de original era Ofelia. (45)

Iniciamos este subapartado con la imagen de una docente “original” creada por Schujer para reflexionar acerca de las propuestas pedagógicas, que acontecen en las escuelas de Tucumán y que responden a un continuo desarrollo de pequeñas propuestas concretas que buscan garantizar la igualdad de oportunidades.

En *Maleducada* (2016), Schujer ficcionaliza distintos sucesos vividos en la escuela primaria que nos permiten repensar los vínculos entre docentes y estudiantes. En algunos de los relatos se plantean situaciones injustas y absurdas que conducen a sufrimientos evitables desde el accionar del adulto pero, como la misma Schujer (2017) señala, “(...) no evitados y, desde esa perspectiva, fundacionales” (11). Tomamos esta reflexión como punto de partida para preguntarnos acerca de las prácticas docentes y sus derivas en las trayectorias escolares. Las situaciones de enseñanza conllevan la responsabilidad de posibilitar la ampliación de los límites o su impedimento.

¿Qué prácticas deberán ser imaginadas para achicar la brecha social que excluye a miles de estudiantes en nuestro país? Preocupados por la construcción de una sociedad cada vez más democrática, nos preguntamos si la escuela puede y, específicamente la literatura, propiciar el surgimiento de otras relaciones de poder en la sociedad. Entendemos que las y los docentes son mediadores capaces de “generar intervenciones respetuosas de la voz del otro” (Cañón y Hermida, 2012:18) atendiendo a diversos modos de leer y construir sentidos. En esta dirección, la escuela es la que puede habilitar dicha experiencia campondo ciertas injusticias.

En esta sección tomamos el concepto de “nano-intervención” de Ronell (2011) para pensar las prácticas de enseñanza que tienen lugar en las escuelas seleccionadas en nuestra investigación. Situada en las antípodas de “lo espectacular”, las operaciones que acontecen en el aula se circunscriben a la “pequeña tarea”. La posición de Ronell muestra un distanciamiento de las gestas grandilocuentes pero, a su vez, no deja de revelar la responsabilidad y los alcances de la tarea (Gerbaudo, 2013b).

Las búsquedas de transformación abandonan la altisonancia para formar parte de la nano-política asumiendo un trabajo en pequeña escala (Gerbaudo, 2013b, 2015, 2016). Sin embargo, resulta incalculable la expansión y los efectos de estas acciones acotadas. Así lo evidencia la investigación de Gerbaudo (2016) sobre las “fantasías de nano-intervención” de los críticos, que enseñaron literatura argentina y teoría literaria en la universidad pública en la Argentina de la posdictadura. De este trabajo de Gerbaudo, recupero una escena puntual sumamente provocadora: Nofal pregunta, desde Tucumán en 2009, “¿cómo salir del canon Sarlo?” (2016:301) revelando los alcances insospechados de las nano-intervenciones de aquella académica.

A la luz del concepto de Ronell, planteamos que las propuestas pedagógicas de las y los docentes en las aulas de literatura pueden habilitar espacios donde las infancias en tanto sujetos de derecho participen y construyan una mirada crítica a partir del trabajo con la literatura. La lectura puede, desde la infancia, abrir el campo de lo imaginario, ser un espacio de expansión del repertorio de las identificaciones posibles.

En la primera clase del Seminario “Algunos problemas de teoría literaria” dictado en 1985, Ludmer plantea las posibles marcas de la escuela primaria en la instalación de un modo de leer y de pensar la literatura (Ludmer, 2015). En el marco de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 y de políticas públicas de distribución de libros literarios, además de la Ley de Protección Integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes N° 26.061, nos preguntamos por los cambios y persistencias en las prácticas de lectura y los modos de leer presentes en las aulas de la primaria.

Teniendo en cuenta los libros entregados en las escuelas en 2011 y 2012 en la ciudad de Mar del Plata, Hermida et al. (2016) apuntan al adulto en tanto en ellos recae “la responsabilidad de una selección literaria que suscribe a la diversidad y a la representación de una infancia liberadora” (95). A su vez, consideran la dotación de libros como una oportunidad que “invita también a la revisión de los usos y las prácticas, de los protocolos de lectura posibles en el marco de lo diverso” (p. 95). Si, como dice Ludmer (2015), los modos de leer son históricos, cambiantes y se enfrentan entre sí ¿Qué modos de leer propicia este nuevo marco legal y la presencia de recursos en las escuelas?

Por otra parte, el concepto de “nano-intervención” nos permite revisar la “espectacularidad” propuesta por la promoción de la lectura y el paradigma educativo que divulga la fórmula “el placer de leer”. Recuperamos las palabras de Montes (2001 [1999]) que con total claridad nos dice:

¿Qué se traerá bajo el poncho ese “placer de leer”, al parecer tan manso e inocente, tan amable, tan atractivo, tan blando, tan muelle si se lo contrapone al rigor de “la letra con sangre entra”?

Convengamos que la facilidad y la comodidad, que ya identificamos como compañeras inseparables de la consigna en su curso corriente, excluyen todo riesgo. Si es fácil y cómodo, no hay peligro. Y un paso más: si no hay peligro, es porque todo está bajo control, porque todo está controlado. (85)

En esta dirección, la capacidad de escándalo que de-tenta la literatura (Ronell, 2011) es adormecida y clausurada en nombre de una promoción alejada del trabajo que día a día se realiza en el aula. La promoción de la

lectura ostenta el sueño de omnipotencia del yo sostenido en la intención (Gerbaudo, 2013a). Por el contrario, las nano-intervenciones de las y los docentes despojadas de fantasías desmesuradas pueden proponer en las aulas de literatura, siguiendo a Derrida (2001), un nuevo punto de referencia. De este modo, se le da lugar al otro a contestar o no entendiendo la enseñanza como un movimiento de apertura, tal como lo planteaba Panesi (Gerbaudo, 2016). En este gesto incompleto que supone la enseñanza se produce el reconocimiento de los sujetos involucrados en el acto. Cada docente organiza su propuesta didáctica de forma situada teniendo en cuenta las características de su grupo de alumnos sabiendo que incluso la no-respuesta es una posible respuesta a su clase.

Montes repara en el fuerte control y regulación de las prácticas de lectura. Esto nos sugiere la capacidad de la literatura de dar lugar a lo inesperado, de exhibir su potencialidad peligrosa. Si entendemos las prácticas desde la categoría de nano-intervención, las aulas de literatura son planificadas renunciando a la posibilidad de control de todo lo que allí acontece. La enseñanza de la literatura, entonces, no se trata de una acción basada en la unidireccionalidad del que enseña sino que está atravesada por “lo incalculable (y por lo tanto, no intencional, no personal) en la efectualidad de lo que se produce” (Cragolini, 2014:33). Cada docente solo podrá “hacerse cargo de lo que hace o deja de hacer” (Gerbaudo, 2016:107-108). Los estudiantes serán quienes decidan.

Este acercamiento a la categoría de “nano-intervención” propuesta por Ronell (2011) y reapropiada por Gerbaudo (2013a, 2013b, 2015, 2016), contribuye al análisis de las clases de literatura en escuelas primarias de Tucumán. Este aporte nos permite entender las prácticas de enseñanza acontecidas en las aulas como operaciones de

pequeña escala que atienden a una democracia por-venir, con la confianza en que la escuela puede hacer algo ante la desigualdad.

En la configuración de nuestra caja de herramientas hemos procurado vincular los conceptos claves que nos permiten acercarnos a las prácticas de enseñanza y a los relatos de las docentes acerca de su trabajo en las aulas. Creemos que este cruce entre distintos enfoques y campos de investigación apuesta a una enseñanza abierta, que motiva la apropiación de conocimientos e interviene estableciendo diálogos entre los saberes de los docentes mediadores y los de los alumnos.

El equilibrio entre la planificación y el espacio para lo incierto da lugar a un aula de literatura, donde las lecturas se complejizan procurando vastas trayectorias literarias para los lectores y lectoras infantiles. Recibir en palabras corresponde a una enorme tarea que combina pequeñas acciones cotidianas.

## Capítulo 3

# Metodología

“Es preciso desarmar una cocina para cada torta” (2017: 11), aseguran Alvarado y De Oto en la introducción del libro *Metodologías en contexto. Intervenciones en perspectiva feminista/poscolonial/latinoamericana*. A partir de esta cita, consideramos que no se puede pensar la metodología en clave de máquina sino que debe ser entendida como un conjunto de opciones estratégicas vinculadas a cada objeto de investigación. En este capítulo, se presentan las herramientas de construcción y análisis de datos que se emplearon a lo largo del proceso investigativo con el propósito de esbozar una fundamentación de las decisiones metodológicas tomadas.

### Preguntas para una investigación

*Oliverio coleccionaba preguntas como quien junta figuritas.*

*Pero con tres diferencias:*

- 1) *que no podía comprarlas en los quioscos;*
- 2) *que nadie se las cambiaba; y*
- 3) *que el álbum no se llenaba jamás.*

*Oliverio junta preguntas* de Silvia Schujer

Al igual que Oliverio, nos convertimos en un coleccionista de preguntas cuando decidimos realizar una investigación. Si bien no podemos intercambiarlas con otras personas, resulta necesario entrar en diálogo con otros trabajos cuyas preguntas son similares o pertenecen al mismo campo a fin de conocer los procesos recorridos.

A lo largo de nuestro estudio construimos un álbum, como el del protagonista del cuento de Schujer, que no se completa sino que está en permanente reformulación. La metodología que seguimos es una hoja de ruta para contestar algunos de los interrogantes coleccionados. Lejos de las recetas de cocina, las decisiones que tomamos surgen en consonancia directa con nuestro objeto de estudio. La investigación supone un ejercicio intensivo de reflexividad sobre nuestra implicancia subjetiva, la metodología y el marco teórico elegido.

Nuestro trabajo parte de concebir la formación de lectoras y lectores críticos como una responsabilidad de la cual la escuela no puede desentenderse. En contextos cada vez más desiguales y empobrecidos, la escuela es la gran ocasión (Montes, 2006) para que los niños y niñas tengan la oportunidad de entrar en contacto con una literatura desafiante. Seguimos a Sousa Santos (2006) al afirmar que, a partir de la metodología, buscamos ser rigurosos con el conocimiento que producimos aunque no neutrales. Esto se debe a que consideramos que enseñar literatura es un acto político.

Como explicamos anteriormente, en esta investigación nos preguntamos cómo se enseña literatura en el segundo ciclo de la Educación Primaria con el objetivo de reflexionar sobre los posibles modos de intervención de la lectura literaria para reducir las brechas educativas y culturales de los niños y niñas de la provincia de Tucumán. Al momento de definir y construir el objeto

de investigación, resultó relevante pensar la desigualdad en el acceso a los libros así como también la posibilidad de disponer de un tiempo y espacio dedicado a la lectura. La incorporación de estas dimensiones contribuye a interrogar en profundidad los problemas planteados en torno a la enseñanza, la inclusión educativa y la formación de lectores y lectoras.

Con esta investigación se busca generar conocimiento en un campo de indagación poco explorado: las prácticas de enseñanza de la literatura en el segundo ciclo de la Educación Primaria. Para alcanzar los objetivos, el proyecto presenta un enfoque cualitativo atendiendo a las diversas vinculaciones que construyen los sujetos con la literatura, a los *modos de leer* (Ludmer, 2015) que se habilitan en el aula y a los distintos actores sociales que intervienen en las prácticas de lectura. Se optó por un estudio de casos (Stake, 1999) con el propósito de realizar un recorte de la vida escolar focalizando nuestra observación y análisis en las clases de lengua donde se trabaje con la literatura y/o se presenten contenidos vinculados con ella.

La relevancia de este estudio no se fundamenta en su representatividad entendida en su posibilidad de generalización, sino en la capacidad de acercamiento y entendimiento de la singularidad de las prácticas de enseñanza, que llevan a cabo las y los docentes en tanto configuraciones para un horizonte educativo compartido. A través del estudio de casos, profundizaremos en determinadas situaciones y hechos con el fin de arribar a una comprensión holística y contextual del objeto (Neiman y Quaranta, 2006).

Seguimos un diseño flexible que no constriñe por anticipado. Por el contrario, se mantiene atento al transcurso de la investigación y a las circunstancias que requieran la

modificación de ciertos aspectos del trabajo de campo y del marco teórico.

Como ya hemos mencionado, los objetivos de nuestra investigación se dirigen a describir y analizar las prácticas de enseñanza vinculadas a la literatura de una muestra intencional de docentes de escuelas primarias de gestión estatal ubicadas en zonas urbanas de la provincia de Tucumán. Asimismo, nos proponemos identificar posibles dificultades en las formas de organización institucional y de trabajo pedagógico que obstaculicen la formación de lectores y lectoras en las aulas observadas. El proceso de investigación no se encuentra sometido a la verificación de hipótesis previas sino que los objetivos son los que orientan el estudio (Dávila, 1995).

Tomamos como unidad de análisis a los docentes de lengua de quinto y sexto grado de instituciones públicas con población vulnerabilizada que enseñan literatura, conformándose como casos las prácticas de enseñanza de seis maestras. Siguiendo a Stake (1999), se procuró observar los casos en sus actividades habituales por lo cual se redujo al máximo las intrusiones o intervenciones que pudieran modificar la cotidianeidad del aula.

Valiéndonos de esa unidad de análisis, apuntamos a comprender la mirada de los actores involucrados. Al tratarse de un estudio descriptivo-interpretativo, pretendemos preservar los distintos puntos de vista, incluso las contradicciones que se pueden registrar en el campo.

### **Punto de partida: selección y acceso a las instituciones**

El criterio inicial que impulsó la búsqueda de las escuelas fue la población que asistía a las instituciones. En una reunión con integrantes del Ministerio de Educación

de la provincia de Tucumán, se designaron dos establecimientos de gestión estatal que podían ser de interés para la investigación. La primera escuela seleccionada (Escuela N° 1 en adelante), además de atender a estudiantes provenientes de sectores vulnerabilizados, formó parte de un proyecto de alcance nacional denominado Escuelas del Bicentenario el cual ofreció capacitación a las y los docentes y brindó material didáctico y libros de literatura. Para contrastar, la segunda escuela (Escuela N° 2 en adelante) acoge una población más heterogénea y no participó en ningún programa de formación docente en el área de Lengua a nivel institucional.

Los establecimientos escolares se ubican en diferentes escenarios territoriales del Gran San Miguel de Tucumán: la Escuela N° 1 al este de la ciudad, cerca de la Banda del Río Salí y la Escuela N° 2 al oeste de la ciudad, en el límite con el municipio de Yerba Buena. Otra característica que los diferencia es la cantidad de alumnos: la Escuela N° 1 cuenta con tres divisiones en ambos turnos y la Escuela N° 2 con dos divisiones en el turno mañana y una a la tarde. Este dato no nos parece menor dado que el plantel docente se organiza teniendo en cuenta la matrícula de la institución. De este modo, en la de mayor afluencia hay una docente encargada únicamente del área de Lengua mientras que en la Escuela N° 2 la docente dicta Lengua y Ciencias Sociales.

El trabajo de campo se realizó entre el mes de abril del año 2017 y noviembre del 2018. La primera visita a la Escuela N° 1 fue en septiembre del 2016. La directora y la vicedirectora nos recibieron en esa ocasión. En el encuentro, se describieron las tareas de investigación a desarrollar y se comentó el particular interés en el Programa Escuelas del Bicentenario. La directora afirmó no conocerlo en profundidad dado que había ingresado a la institución hace

unos pocos meses. A diferencia de ella, en ese momento, la vicedirectora tenía siete años de antigüedad en su cargo y pudo explicarnos brevemente cómo funcionó el programa en el establecimiento. Durante la reunión, ambas manifestaron su interés por fortalecer la lectura y la escritura y nos dieron su autorización para llevar a cabo el trabajo.

Garantizadas las condiciones de accesibilidad a la Escuela N° 1, se acompañó por unas clases a la maestra de Lengua de sexto grado a fin de realizar un estudio piloto. Formalmente las observaciones a las clases se iniciaron en abril del 2017 y se permaneció en dicha institución hasta octubre del mismo año.

El ingreso a la Escuela N° 2 se llevó a cabo en abril de 2018 después de un encuentro con la directora de dicha institución. En esa oportunidad, la directora expresó su preocupación por generar instancias de lectura y escritura en las aulas y, en ese sentido, nuestra investigación le resultó atractiva para reflexionar acerca de las propias prácticas. Sin embargo, consideró necesario consultarle directamente a las docentes de quinto y sexto grado si deseaban participar del estudio. Al momento de continuar el trabajo de campo en el turno tarde, se realizó una reunión con la vicedirectora y se le preguntó a la docente de ese turno si daba autorización a que se la observase. La estadía se extendió hasta noviembre del año 2018.

En la Escuela N° 1 se acompañó la propuesta pedagógica de tres docentes únicamente. Como se observa en la Tabla 1, la maestra de sexto grado del turno tarde tomó licencia mientras realizábamos el trabajo de campo y la docente reemplazante no autorizó nuestra observación a sus clases. Por otra parte, la Escuela N° 2 tiene división A y B en el turno mañana mientras que a la tarde existe un solo grupo por grado. De este modo, la maestra de Lengua

Escuela	Fecha del trabajo de campo	Aulas observadas	Docentes
N° 1	Septiembre 2016 a octubre 2017	Turno mañana	2 docentes participantes
		Quinto grado	Maestra Sofía
		Sexto grado	Maestra Paula
		Turno tarde	1 docente participante
		Quinto grado	Maestra Mariana
			<i>* Sexto grado/turno tarde La docente pidió licencia y su reemplazante no accedió a participar.</i>
N° 2	Abril 2018 a octubre 2018	Turno mañana	2 docentes participantes
		Quinto grado	Maestra Julia
		Sexto grado	Maestra Claudia
		Turno tarde	1 docente participante
		Quinto grado	
		Sexto grado	Maestra Daniela

Tabla 1. Resume el ingreso a las instituciones y las docentes que acordaron participar de la investigación.

de la tarde tiene a su cargo dos grados distintos en lugar de dos divisiones como sus colegas de la mañana.

En síntesis, se desarrolló un estudio intensivo de tres casos en cada escuela teniendo en cuenta el consentimiento de las participantes y la estructura organizativa de cada institución. Los establecimientos fueron visitados en momentos diferentes del año escolar y, a lo largo de cada estadía, se pautaron con las docentes por lo menos seis observaciones a las clases de lengua. El propósito era distinguir el ordenamiento en los contenidos de literatura, qué actividades y modalidades de trabajo se proponían, cómo era la interacción en el aula con los estudiantes y entre pares.

En cada institución se realizaron entrevistas semiestructuradas a las docentes de lengua y a la directora de acuerdo con su disponibilidad durante las visitas a la escuela. En algunos casos se recolectaron las planificaciones y carpetas, teniendo acceso a la bitácora de trabajo de las maestras y se tomaron fotografías de distintos trabajos realizados en clase. De este modo, se busca poner en relación discursos y prácticas de los actores que conviven en la escuela teniendo en cuenta las situaciones y los interlocutores en cada contexto. A partir de la investigación empírica, intentamos reconstruir la diversidad de las prácticas de las docentes sin perder de vista los marcos, las relaciones sociales y las situaciones concretas del ámbito donde trabajan con el fin de visibilizar las tensiones, negociaciones y consensos que rigen en cada institución escolar.

## **Selección de los casos**

De las partes que integran la comunidad educativa, nuestro proyecto dirige su mirada a las y los educadores del segundo ciclo de la Educación Primaria. Para definir los

casos seguimos determinados criterios: las participantes debían trabajar en escuelas primarias de gestión estatal y tener a su cargo la materia de lengua de los grados pertinentes. No se estipularon límites de edad o años en servicio de modo que la muestra presenta un rango amplio en estos aspectos.

Otro rasgo determinante fue la población con la cual trabajaban las docentes. En ese sentido, se seleccionaron maestras de una escuela en una zona periférica de San Miguel de Tucumán a la que asisten sectores vulnerables. Entre las y los estudiantes se encuentran niños de un hogar para menores sin cuidado parental, niños y niñas cuyos padres son beneficiarios de la Asignación Universal por Hijo (AUH) y que, en la mayoría de los casos, están en situaciones laborales precarizadas. Con el fin de realizar un contraste, la Escuela N° 2 que se incluyó en la muestra se encuentra en la zona oeste de la ciudad en el límite con Yerba Buena. A ella asiste una población heterogénea dado que el nivel de estudio de los padres varía de un primario incompleto hasta un terciario o universitario completo.<sup>15</sup>

<sup>15</sup> Las dos instituciones escolares que forman parte de la muestra se ubican en el Gran San Miguel de Tucumán. La Escuela N° 1 se ubica en la periferia del municipio capitalino (San Miguel de Tucumán), hacia el margen oeste del río Salí. Esta zona es más propensa a inundarse durante la época de lluvias y sus habitantes tienen un acceso limitado a los servicios básicos (Boldrini Peralta, Del Castillo, Malizia, 2014). Por otra parte, la Escuela N° 2 se encuentra en el municipio de Yerba Buena, al oeste de la capital. Durante los años noventa los grupos con mayor poder adquisitivo se trasladaron a este municipio, el cual concentra actualmente la mayoría de los countries y barrios privados de la provincia (Malizia, Paolasso, 2009). Yerba Buena presenta la coexistencia de distintos grupos sociales: muchas de las urbanizaciones cerradas se edificaron alrededor de asentamientos y viviendas de los sectores más bajos o expulsaron a estos grupos a zonas aún más periféricas. Según lo informado por la directora de la Escuela N° 2, la mayoría de los estudiantes provienen de los barrios Nicolás Avellaneda 1, 2, 3 y 4, el barrio 200 Viviendas y Apunt. Estos barrios se encuentran alejados de la avenida Aconquija, principal vía de acceso y zona comercial donde se encuentran los centros bancarios, los comercios y shoppings. Los barrios Nicolás Avellaneda 1, 2, 3 y 4 se encuentran al noreste del municipio, en los márgenes de la Avenida Presidente Perón y en cercanía

Al momento de diseñar el trabajo de campo se planeó iniciar las observaciones en los quintos grados de cada escuela y turno para luego, en un segundo momento, continuar con los sextos grados. Esta secuencia nos permitiría contemplar con mayor facilidad la articulación entre las docentes y el itinerario lector propuesto para la terminalidad de la primaria. No obstante, cuando se realizó el estudio piloto en la Escuela N° 1 la directora sugirió iniciar con la docente de sexto grado del turno mañana dado que tenía mayor experiencia y la maestra de quinto grado se encontraba de licencia. En consecuencia, en el año 2017 nos contactamos nuevamente con la maestra de sexto grado (en adelante Paula) para iniciar formalmente el trabajo de campo.

A fin de armar un cronograma de visita a las clases de Lengua, se le solicitó a Paula sus horarios. Sin embargo, se presentaron grandes dificultades para realizar el seguimiento de un grupo debido a que los horarios no eran fijos. Las divisiones se alternaban entre las y los docentes de las grandes áreas a cargo de ese año (Matemática, Lengua y Ciencias). Esto significa que Paula podía estar el lunes con sexto grado A, el martes con sexto grado B y el miércoles con sexto grado C y así seguir rotando.

A su vez, esta organización sufría modificaciones en casos de feriados, capacitaciones, licencias, entre otros motivos. Dada esta particularidad en las horas de dictado de la materia, no nos fue posible acompañar en simultáneo la propuesta de la docente de quinto y sexto grado del turno mañana ya que podían superponerse entre ellas.

---

al Canal Sur. Servicios como cloacas, pavimento, alumbrado público, sumado a la contaminación de las zonas aledañas al canal, son reclamos constantes de los vecinos (LV12, 12 de Abril de 2018). Los barrios 200 Viviendas y Apunt están ubicados al sur del territorio, zonas que antiguamente se destinaban para el cultivo y donde en las últimas décadas se establecieron también las urbanizaciones cerradas.

En la Escuela N° 2 se realizó el trabajo de campo en dos etapas siguiendo los turnos del establecimiento. Las observaciones se llevaron a cabo en simultáneo: el horario de las clases nos permitieron seguir la propuesta de Julia, la docente de quinto grado y de Claudia, la de sexto grado. Finalizada esa etapa, observamos las clases de Daniela, maestra de ambos cursos en el turno tarde.

En relación con el trabajo en el aula, en nuestra planificación nos proponíamos acompañar a una división de cada año para profundizar en la propuesta pedagógica de la docente. Se le comunicó este requisito a las docentes pero, en todos los casos, se les dio la libertad de seleccionar la división. El comentario que muchas de ellas nos hicieron fue “este es el (grado) que más me sigue”, “este grupo trabaja bien”. A partir de estos comentarios, estimamos que existen conflictos y tensiones dentro del aula por lo cual la docente decide mostrar “el mejor grupo de todos”. Construir una dinámica dialógica con las y los estudiantes supone de un trabajo constante de búsqueda de formas y actividades que estimulen su participación.

Por otra parte, la elección de las maestras evidencia la trascendencia que adquiere la observación a nivel subjetivo. Si bien esperábamos no representar una intrusión e imposición en sus aulas, somos conscientes que nuestra estadía pudo haber cohibido algunas situaciones. La decisión de que cada docente disponga con libertad el grupo a observar, tuvo como intención construir un vínculo de confianza con ellas. Consideramos que de esa forma podíamos tener menos dificultades para hacer el seguimiento de una misma división a lo largo de una secuencia didáctica. Este proceso de acompañamiento no se pudo cumplir en un caso en el cual la maestra decidió cambiar de división luego de un conflicto con un alumno, situación que revela las disputas que acontecen cotidianamente.

La investigación cualitativa es un proceso interpretativo de la realidad social y, por ese motivo, hemos seguido formas de investigar donde se intenta reconstruir con otros sus miradas sobre la lectura literaria en el aula. A continuación, presentaremos las técnicas empleadas para construir la información que fue analizada en este trabajo.

## **El encuentro con el otro: entrevistas y observaciones**

En nuestro estudio, la posibilidad de comprender en profundidad depende del acceso a las aulas y también a los discursos de las participantes que intervienen en ellas. En este contexto, la entrevista y las observaciones resultan importantes instrumentos de indagación dado que, a través de la palabra de las docentes y de sus prácticas de enseñanza, se producen e intercambian sentidos sobre la experiencia de lectura.

Vallés (2002) sostiene que la entrevista se constituye en una técnica en tanto se reconoce la capacidad de los sujetos de narrarse, de reconstruir su propia existencia frente a otro. Así, nos acercamos a la perspectiva de las docentes en relación con sus experiencias dentro de las instituciones educativas. La situación de entrevista es entendida como un momento de producción de datos para la investigación, los cuales se encuentran condicionados por el marco interactivo, las expectativas de los sujetos que intervienen y las imágenes que se construyen de sí y del otro estos participantes.

Para el diseño y elaboración del instrumento, pensamos en un guión que posibilite el desarrollo de una conversación producida en coautoría donde nuestras intervenciones dirijan el discurso hacia ciertos puntos de

interés. A través de las preguntas, pretendimos que las docentes hilvanen los retazos de su propia historia: aquello que fue pensado, sentido y vivido en el curso de sus prácticas y formación puede ser organizado y comunicado en sus relatos durante nuestros encuentros.

A partir de las entrevistas, buscamos reconstruir los sentidos sobre la experiencia de las maestras y profundizar en la comprensión de sus decisiones didácticas. En este sentido, algunos de los temas de indagación fueron: las planificaciones, los criterios de selección del corpus a leer en clase, las prácticas de lectura y las propuestas de trabajo en el aula, el diseño de las clases, la evaluación, su formación como docente y lectora, los recursos materiales con los que se cuenta en la escuela, las posibles relaciones con la biblioteca, entre otros. El guión contuvo variadas preguntas que invitaron a la entrevistada a vincular momentos de su propia historia profesional y personal propiciando la reflexión sobre su propuesta pedagógica en torno a la literatura.

Además de los asuntos previstos, la entrevista semiestructurada nos permitió introducir preguntas para enfocarnos en ciertos puntos y profundizar en cuestiones emergentes que pudieran ser relevantes. Por consiguiente, el momento de la entrevista no estuvo restringido a seguir las preguntas bosquejadas previamente sino que buscó construir un horizonte de descubrimiento.

Los aportes de Ripamonti (2017) en torno a la investigación a través de narrativas, nos resultaron valiosos para pensar en los relatos de las docentes. En consonancia con el trabajo de Benjamin, la investigadora sostiene: “El relato pone nombre, reconstruye lo singularmente vivido y lo ubica por delante. Pierde sentido ‘decir la verdad’ como si esta existiera como a priori expectante a ser pasado a cierto lenguaje que la legitime como tal” (85).

El vínculo entre la narrativa y la experiencia es central para comprender cómo se construye el relato de cada docente en las entrevistas. El posicionamiento de cada entrevistada puede ser distinto de acuerdo con el modo de reconstruir sus prácticas docentes, su relación con el contenido a enseñar y su vínculo con los estudiantes.

Por otra parte, la concepción de “verdad” planteada en la cita permite cuestionar la supuesta escisión entre el decir y el hacer. Desde esta postura, no existiría un discurso verdadero del sujeto sino que su relato emerge en determinados marcos y está condicionado por ellos. Así, la idea de la transparencia se convierte en una ilusión.

“Cada narrador/a al relatar opera una selección en función de afectaciones del presente. Cada narrador/a realiza recortes, engendra sentidos, instituye silencios de forma tal que produce por medio de palabras una narrativa que atiende a los condicionamientos, los intereses y los deseos del presente.”, afirma Ripamonti (87). Esto nos permite reflexionar acerca del momento de la entrevista: ¿Cuáles son las afectaciones del presente que se revelan en los relatos de las docentes? ¿Qué sentidos se ponen en juego allí? El planteo de la investigadora nos conduce a revisar las entrevistas desde otra óptica: poder contemplar al otro como un sujeto interpelado por su presente.

“Tus ojos son/ como palabras nuevas/ escondidas en el diccionario,/ como la conjugación tan irregular/ del verbo ir” dice el poema *Tus ojos* (2014) de Eduardo Abel Gimenez. Ir, mirar, registrar, problematizar, describir e interpretar son algunas de las actividades presentes en el desarrollo de una investigación. La mirada del investigador busca desnaturalizar ciertas prácticas, visibilizar las tensiones que las atraviesan y otorgar nuevos sentidos.

A fin de contemplar la complejidad del objeto de estudio y de garantizar la rigurosidad de nuestro análisis,

realizamos la triangulación de datos. Es decir, además de las entrevistas a docentes y a otras personas de la comunidad educativa, se llevaron a cabo observaciones a las clases de lengua de quinto y sexto grado de las escuelas seleccionadas para el trabajo de campo.

Nuestra presencia en el aula sin mediaciones de terceros nos permite contactarnos con el referente empírico de lo que buscamos estudiar. En este acceso, se establece un vínculo fluido entre la información que ofrecen la vista y el oído y nuestro marco teórico siendo este último el que dará sentido a lo registrado (Guber, 2005).

En el diseño de la investigación, se propuso acompañar a las docentes en el desarrollo de una secuencia didáctica en torno a un contenido de literatura presente en el programa de su materia. En cada caso, se logró seguir las propuestas de las maestras por lo menos por seis clases. De acuerdo a las posibilidades, se pudo extender la permanencia en las aulas por algunas semanas más aunque, en muchas de esas ocasiones, las actividades observadas no aportaron nuevas características sobre la propuesta pedagógica de la docente.

Estar en el aula es interaccionar constantemente con otros, observar y ser objeto de observaciones. En ese contexto, cobra relevancia el registro como herramienta de construcción y análisis de datos ya que este no supone “la realidad registrada” sino que es un recorte construido desde nuestro ángulo como investigadores. Como plantea Guber (2001), el registro se produce cuando el investigador todavía está en el campo y revela el diálogo entre el mundo de los investigados y el de los académicos. De ese modo, hay una implicancia subjetiva en la forma de consignar, registrar y describir las situaciones. Nuestra propia perspectiva de conocimiento sobre la realidad que investigamos se ve interpelada por los sujetos que esa realidad incluye.

Escuela	Docentes	Fuente de datos	
		Entrevistas	Observaciones
N° 1	Turno mañana		
	<b>Maestra Sofía</b>	Un encuentro de 24:27 min	6 clases
	<b>Maestra Paula</b>	Un encuentro de 40:59 min	13 clases
	Turno tarde		
N° 2	<b>Maestra Mariana</b>	Un encuentro de 31:48 min	10 clases
	Turno mañana		
	<b>Maestra Julia</b>	3 encuentros, total 194:08 min	6 clases
	<b>Maestra Claudia</b>	Sin entrevistas	6 clases
	Turno tarde		
	<b>Maestra Daniela</b>	2 encuentros / total 100:18 min	10 clases
	<b>Directora</b>	Un encuentro de 55 min aprox.	

Tabla 2. Cantidad de entrevistas realizadas y su duración, número de clases observadas y material recopilado.

La tabla 2 presenta los datos recogidos en cada caso: cantidad de entrevistas realizadas y su duración, el número de clases observadas y el material recopilado.

Inicialmente en la secuencia del trabajo de campo, contemplamos la posibilidad de entrevistar a las docentes en dos momentos distintos: previa y posteriormente a las observaciones de sus clases. Sin embargo, la administración del tiempo en la Escuela N° 1 nos impidió seguir lo planificado y, por ello, realizamos una única entrevista a cada docente en simultáneo a las observaciones. Aunque todos los encuentros se desarrollaron en las instalaciones del establecimiento escolar y fueron pautados previamente en horas libres, hubo distintas interrupciones que acortaron el tiempo disponible.

Como se observa en la tabla 2, en la Escuela N° 2 pudimos realizar más de un encuentro con dos maestras. Esto nos permitió retomar puntos interesantes de la primera entrevista, profundizar en esos aspectos y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza. Por otra parte, nos quedó pendiente la entrevista con Claudia, docente de sexto grado turno mañana, quien solicitó licencia debido a una fractura de costillas. También contamos con una entrevista realizada a la directora de la escuela con el propósito de recoger información relacionada con la historia institucional, los objetivos pedagógicos propuestos y la población que asiste al establecimiento. El encuentro se realizó en su oficina una vez finalizadas las observaciones a las docentes. A pedido de la directora esta entrevista no fue grabada en audio, solo fue registrada de forma escrita.

Respecto a las observaciones, en todos los casos se pudo cumplir el objetivo de acompañar el desarrollo de seis clases. No obstante, el tiempo con cada docente y grupo varió teniendo en cuenta las licencias, feriados y otros inconvenientes que surgieron. Por ejemplo, en el caso de la maestra Paula iniciamos las observaciones en noviembre del 2016 y concluimos en septiembre del año siguiente.

Los casos de Paula y Mariana nos permitieron establecer el número de clases a observar. La revisión constante del registro tomado en el campo nos reveló que las actividades propuestas en el aula se repetían después de cierto período. Igualmente, advertimos que el *rapport* entablado con las docentes entraba en tensión cuando la estadía se prolongaba. Las informantes se preguntaban qué más se esperaba de ellas, lo cual generaba desconfianza y suspicacias. Una permanencia más corta en el aula daba lugar a una activa cooperación entre ambas partes. Esa relación favorable debía ser construida en cada encuentro a fin de no caer bajo sospecha. Un miedo recurrente de algunas informantes era estar frente a un investigador delator (Taylor y Bogdan, 1987), es decir alguien que pudiera comprometerlas con la información que recogía. Consideramos que esta idea puede vincularse con nuestro ingreso a las escuelas, el cual fue mediado por el Ministerio de Educación de la Provincia. La fantasía de ser una evaluadora encubierta sobrevoló en algunos momentos el trabajo en la Escuela N° 1, ocasionando ciertos obstáculos durante la estancia. A mediados de septiembre del año 2017, próximos a concluir nuestro estudio en el establecimiento, la maestra de quinto grado del turno mañana nos recomendó reunirnos nuevamente con la directora. Sofía comentó en esa oportunidad que la directora afirmaba desconocer nuestra presencia aunque

en realidad “se está haciendo la que no sabe”. El encuentro posterior fue muy breve, en el mismo la directora manifestó su preocupación por representar una posible distracción para el trabajo de la maestra y preguntó nuevamente los objetivos del estudio.

## **Recolección de documentos, materiales y producciones**

La recopilación de material durante la estadía en las escuelas constituyó otro aporte significativo para el análisis de los casos seleccionados. Al igual que en las entrevistas y observaciones, la situación de campo condujo a reformulaciones y limitaciones de lo programado.

En primera instancia, se les solicitó a las maestras sus planificaciones anuales y carpetas didácticas. Se obtuvo este material solo en dos casos en la Escuela N° 1: Sofía nos brindó su carpeta didáctica del año 2017 correspondiente a quinto grado del turno mañana y Paula su planificación para el sexto grado del mismo turno. En el resto de los casos, no se insistió en el pedido respetando su decisión de no ofrecer el material. Esta negativa no fue explicitada en ningún momento, fue el paso del tiempo el que nos permite hacer esta lectura.

La carpeta de Sofía contiene el desarrollo de todas las actividades semana a semana. De esta manera, se puede continuar su propuesta anual que incluye tanto contenidos de literatura como de lengua. Asimismo, se incluyen las pruebas trimestrales y comunicados dirigidos a las y los estudiantes y/o sus padres como normas de convivencia, avisos de salidas, entre otros. Más adelante, analizaremos este material con mayor detenimiento.

El documento brindado por Paula se divide en distintas secciones donde se detallan los objetivos generales

en relación con la lectura y la escritura, las unidades y los contenidos a enseñar, el tiempo estimado para cada una de ellas, los criterios de evaluación e instrumentos y la bibliografía. También contamos con un proyecto de lectura y escritura propuesto por la docente, el cual fue desarrollado en el período de nuestra visita.

En relación con los materiales de lectura, tenemos los libros leídos en la mayoría de los cursos observados y una versión digital de mitos griegos, texto entregado por el Proyecto Escuelas del Bicentenario. Destacamos el libro de mitos ya que es de lectura obligatoria en sexto grado de la Escuela N° 1 y también es leído en la Escuela N° 2, donde trabaja una maestra que fue capacitada por el mismo proyecto en otra institución.

Respecto a los documentos institucionales, en ninguna instancia pudimos fotocopiarlos. La directora de la Escuela N° 2 nos permitió copiar algunos datos durante la entrevista mientras que en la Escuela N° 1, la directora hizo mención a algunos fundamentos del proyecto institucional pero sin brindar el documento.

Por último, a través de un registro fotográfico tenemos producciones de estudiantes de la Escuela N° 2 y cartelera colgada afuera de las aulas. Las carpetas de las y los alumnos fueron revisadas en distintas oportunidades pero no fotocopiadas dado que nuestro interés se dirige a las prácticas de enseñanza que propone la docente.

## **Registro y estrategias utilizadas para el análisis de datos**

El registro de los datos del trabajo de campo presenta lo que consideramos relevante y significativo durante nuestra estancia en las escuelas. Como plantea Guber

(2005), las notas del investigador no son transcripciones directas de “lo real” sino que revela la perspectiva de quien hace las anotaciones y la ampliación de su mirada al aprehender el campo.

Con el propósito de no incidir de manera negativa en el medio observado, optamos por las anotaciones escritas para la observación de clases y la grabación en audio para las entrevistas. Estas formas de registro nos posibilitaron mantener un buen vínculo con los informantes dado que, por comentarios de las propias docentes y de las directoras de ambas escuelas, las observaciones a las clases generan de por sí recelo. Ante esta situación, evaluamos que las grabaciones a las clases podían ser mal vistas por las docentes e incluso inhibir su comportamiento e intervenciones en el aula.

En las clases, el cuaderno de notas nos sirvió para asentar los intercambios que se producían durante la hora de lengua, las intervenciones de las docentes y los comentarios entre los propios alumnos. Dentro de cada aula, nos situamos en distintos lugares. En muchas ocasiones esto se debió al pedido de los propios chicos y chicas, quienes movidos por la curiosidad que les generaba nuestra presencia, se acercaban a charlar. Estos desplazamientos posibilitaron el acceso a otras miradas respecto a los contenidos que se veían en el aula y, también, a distintas percepciones respecto a la maestra. También apuntamos lo escrito en el pizarrón y esbozamos un croquis de las aulas con la disposición de los bancos y la ubicación de los alumnos y alumnas.

Respecto a las grabaciones de las entrevistas, en algunos casos fueron más productivos los comentarios hechos por las docentes durante las clases que en los encuentros pautados. Esto nos conduce a pensar que el grabador si bien nos permite tener un registro de alta fidelidad, tiene

un efecto contraproducente en las informantes. En el caso de las maestras Julia y Daniela, advertimos que esta forma de registro no era un factor de inhibición pero sí los lugares donde dialogábamos. De este modo, en espacios más apartados de la escuela o fuera de ella, las entrevistadas se sentían con mayor libertad para hablar de los conflictos y negociaciones a las que tenían que llegar con otras compañeras de la institución.

Posteriormente a cada entrevista, se realizaron anotaciones detalladas de la situación del encuentro a fin de reconstruir las expresiones faciales, los gestos y movimientos de las informantes. Por ejemplo, la segunda entrevista a Daniela se llevó a cabo en la zona posterior de la escuela a pedido de la docente. Allí, a medida que avanzaba la charla, prendió un cigarrillo. Esta libertad para fumar frente nuestro, estando aún dentro del establecimiento escolar, es entendida en el marco de confianza que pudimos construir con ella.

Para el estudio de cada caso en profundidad, se utilizaron estrategias de comparación constante y categorización. El trabajo de comparación de codificaciones de entrevistas y de observaciones en torno a una serie de categorías, nos brindó una herramienta metodológica para iniciar el análisis. En diálogo con los antecedentes y el marco teórico, se identificaron categorías centrales que permitieron establecer relaciones de similitud entre los casos como también particularidades de cada propuesta pedagógica. Cabe aclarar que durante el proceso de análisis, se buscó establecer un intercambio fluido entre el marco teórico y los datos sin imponer categorías preconstruidas.

La lectura transversal de los registros de las clases y de las transcripciones de las entrevistas, nos permitió identificar las propuestas predominantes en las aulas de literatura (Gerbaudo, 2011) de nuestra muestra.

Concentramos nuestro análisis en tres momentos: previo a la lectura, durante la lectura y las intervenciones posteriores. La reconstrucción de las prácticas de enseñanza en el aula nos permitió trazar distintos itinerarios lectores atendiendo a los modos de dirigirse a las infancias que proponen las docentes. Se torna necesario, como afirma Gerbaudo, “promover y discutir formas de lectura que centren su atención sobre la literatura como forma del arte.” (2006:3).

La literatura también nos aportó herramientas para pensar las intervenciones en el aula. Tomamos categorías trabajadas en nuestra tesina para pensar la transmisión de saberes y la formación de una comunidad de lectores y lectoras.<sup>16</sup> El espacio privilegiado que adquiere el colectivo (Badiou, 2005) en la poética de Gustavo Roldán nos permite visibilizar estrategias de grupalidad y solidaridad. El “nosotros” que se construye nunca es una condición sino un arduo resultado, en este caso del trabajo desarrollado por la docente.

Las decisiones metodológicas que tomamos pueden ayudarnos a visibilizar las experiencias emergentes que acontecen en las escuelas. Los modos de planificar la lectura literaria en las aulas pueden contribuir o no al proceso de ampliación y universalización de derechos. Recuperar el carácter político del acto de educar expresa la voluntad de democratizar la vida social.

<sup>16</sup> La tesis de grado se tituló *La escritura de Gustavo Roldán: una colección de utopías en la literatura infantil argentina* (2014) y fue dirigida por la Dra. Rossana Nofal. En ella, leemos los cuentos de Roldán como utopías (Ricouer, 2006) al proponer una sociedad alternativa que cuestiona la manera de ejercer el poder y también de apropiarse y consumir los bienes. En su obra, el autor explora todas las potencialidades de un grupo de animales. En este sentido, las prácticas de enseñanza son entendidas como nano-intervenciones (Gerbaudo, 2016) que tienen la posibilidad de traer consigo nuevas formas de sociabilidad y de subjetividad (Jelin, 2004).



## Capítulo 4

# Un primer acercamiento: las condiciones escolares

### Caracterización del contexto y de la población

Para alcanzar una comprensión de los casos, resulta fundamental describir y comprender el entorno donde se desarrollan las prácticas docentes de la muestra seleccionada. Esta caracterización contribuirá a entender las particularidades y circunstancias de cada institución escolar. Daremos cuenta de la matrícula, la gestión del tiempo de clase, las condiciones edilicias y las posibilidades que estas brindan así como también las relaciones interpersonales entre sus distintos actores.

En ambos casos se trata de escuelas centenarias, referentes en la zona donde están ubicadas. A partir de los datos obtenidos en el trabajo de campo, comprobamos que distintas generaciones de una misma familia asistieron y asisten a estas escuelas. Así lo expresaron las docentes de la Escuela N° 1, quienes reconocen como ex alumnos a los padres de sus actuales estudiantes. Por otra parte, en el mes de mayo se festeja el aniversario de la Escuela N° 2 y, en ese contexto, las paredes se colman de poesías, mensajes y cartas abiertas de ex estudiantes,

muchos de los cuales expresan haber elegido dicha institución para educar a sus hijos e hijas.

La Escuela N° 1 cuenta con una amplia matrícula de alrededor de setecientos estudiantes en el nivel primario. Hasta el año 2007 funcionaron tres turnos: mañana, intermedio y tarde. Actualmente se conservan los turnos mañana y tarde, comprendiendo seis divisiones por grado. En el mismo edificio funciona de noche una escuela primaria y de oficios para adultos.

El segundo ciclo del turno mañana se organiza en tres grandes áreas: Matemática, Lengua y Ciencias (comprende Sociales y Naturales). Por cada año, entonces, hay tres docentes referentes que alternan sus días. Como explicamos en el apartado de Metodología, los horarios de las materias no son fijos sino que van cambiando semana a semana. De este modo, la docente de un área concentra sus clases con cada división en uno o dos días de la semana. Esta administración del tiempo imposibilita garantizar las horas estipuladas para cada materia, dando lugar a oportunidades desiguales de aprendizaje en un mismo establecimiento escolar.

El turno tarde cuenta también con tres docentes para cada grado pero se sigue un horario establecido. Por ejemplo, la maestra Mariana tiene clases de lengua con el grupo de quinto grado E las primeras horas de los días lunes y viernes. Sin embargo, con el reemplazo de la vicedirectora a mediados de agosto del año 2017, se evalúa la posibilidad de imitar la organización del turno mañana.

Cabe aclarar que, en ambos turnos, se registran licencias por parte de las y los profesores de materias especiales y de las tres áreas principales que hemos señalado. Cuando se trata de las materias especiales, las docentes de las áreas de Matemática, Lengua y Ciencias

cubren esas horas adelantando temas o haciendo repases para reforzar los contenidos. En cuanto a la ausencia de una maestra de grado, durante el trabajo de campo identificamos dos soluciones: ante el pedido de licencia de Paula, se suspendieron las clases de Lengua de los grupos de sexto grado; por otra parte, por disposición de la vicedirectora, Mariana recibió en sus clases de quinto grado E a un grupo de alumnos de la división F debido a que la maestra de Ciencias se encontraba de licencia. Ambas medidas traen consigo complicaciones: en una de las situaciones, los alumnos dejaron de tener clases de Lengua por dos semanas y, en la otra, la maestra se encontró ante el desafío de pensar estrategias para trabajar con ese nuevo grupo.

Por su parte, la Escuela N° 2 cuenta con una matrícula de alrededor de quinientos alumnos en el nivel primario. Existen dos divisiones por cada grado en el turno mañana y una división en el turno tarde. Las maestras de Lengua tienen a su cargo Ciencias Sociales mientras que las de Matemática son responsables del área de Ciencias Naturales. De este modo, Julia es docente del quinto grado A y B, y Claudia del sexto grado A y B. Por la tarde, existe una sola división por lo cual Daniela enseña en el quinto y sexto grado C. Si bien todas las docentes tienen horarios fijos, durante la entrevista Julia manifestó que en muchas ocasiones se dedica a los contenidos de Lengua y no de la otra materia. Ante esta situación, la directora evalúa la posibilidad de una reorganización en el turno mañana para el año lectivo 2019: las cuatro maestras se dividirían entre ellas el dictado de las materias (Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales) respetando las horas estipuladas por área y teniendo a su cargo quinto y sexto grado.

Durante el período observado no presenciamos licencias de las docentes que componen la muestra, pero la entrevista a Claudia no pudo concretarse debido a un extenso pedido de licencia a causa de un accidente. En ese caso, desde dirección se pidió un reemplazo.

Respecto al establecimiento escolar, la Escuela N° 1 presenta una gran cantidad de aulas para alojar a sus estudiantes. No obstante, los grupos de sexto grado no tienen un lugar estipulado sino que cambian de un aula a otra de acuerdo al área que les toca ese día. Este es el caso de Paula, quien enseña a todas las divisiones en el aula que lleva como cartel “sexto grado B”.

La escuela cuenta también con una sala de computación, donde Paula proyecta una película para las tres divisiones de sexto grado. Si bien el espacio es amplio, no logra alojar cómodamente a la cantidad de alumnos. Los alumnos ven la película en una pantalla grande, la institución cuenta con el material necesario para garantizar la proyección.

En la Escuela N° 1, en el turno mañana cada división tiene su aula asignada. A fin de propiciar el trabajo en clase, cada docente toma decisiones respecto a la organización en dicho espacio. De este modo, Julia les asigna a los alumnos un lugar determinado para sentarse mientras que Claudia arma un semicírculo con los bancos de sexto grado. A la tarde, Daniela permanece en un grado y los chicos van rotando de acuerdo a las materias. La docente explica que tiene la llave del armario que se encuentra en esa aula y allí guarda libros y material para trabajar, como hojas blancas y revistas para recortar.

Los proyectos que desarrollan las docentes requieren de distintos recursos. Daniela propone el armado de un libro con producciones de las y los estudiantes y para ello utiliza las netbooks del programa “Conectar Igualdad”.

Los de quinto y sexto grado turno tarde pasaron sus poemas y cuentos policiales respectivamente a las computadoras de la institución para luego realizar la publicación. Aunque en clase se descubrió que muchas de ellas no funcionaban, Daniela pudo llevar adelante la actividad con quince máquinas. Éstas volvieron a estar presentes en las aulas para la búsqueda de información en otras actividades planificadas por la maestra.

Además del aula y la biblioteca, advertimos el uso de otros espacios como la sala de música. Claudia organiza la exposición de los trabajos de sexto grado en ese lugar dada su capacidad y la posibilidad de montar una escenografía. Por otra parte, nos llamó la atención la existencia de un consultorio odontológico dentro de la institución. Presenciamos revisiones periódicas a las y los estudiantes, y también la asignación de turnos para tratamientos específicos. La escuela, entonces, brinda otro servicio de cuidado en las horas de clase.

Con el propósito de comprender las decisiones tomadas en el aula, incluimos en este apartado una breve caracterización de las docentes y sus recorridos personales. Las maestras que participaron de la investigación son todas mujeres de entre 32 y 53 años que hicieron el profesorado en nivel primario en distintos institutos de enseñanza superior de la provincia.

Agrupamos los datos más relevantes en la tabla 3. La mayoría de las docentes, salvo Daniela, estuvieron en distintas instituciones antes de las escuelas de la muestra. Estas experiencias previas son mencionadas en las entrevistas y propician comparaciones con sus situaciones actuales. Los grupos de estudiantes y el vínculo con la dirección de la escuela son algunos de los temas más citados en dichas comparaciones.

Escuela	Docentes	Edad	Cargo	Antigüedad	
				En docencia	En la escuela
N° 1	Turno mañana				
	<b>Maestra Sofia</b>	32 años	Maestra de grado	10 años	1 año
	<b>Maestra Paula</b>	42 años	Maestra de grado	15 años	5 años
	Turno tarde				
	<b>Maestra Mariana</b>	50 años	Maestra de grado	25 años	13 años
N° 2	Turno mañana				
	<b>Maestra Julia</b>	53 años	Maestra de grado	24 años	5 años
	<b>Maestra Claudia</b>	48 años	Maestra de grado	24 años	2 años
	Turno tarde				
	<b>Maestra Daniela</b>	47 años	Maestra Interina	12 años	12 años

Tabla 3. Datos más relevantes y recorrido personal de las docentes.

Si bien todas tienen por lo menos diez años de antigüedad en docencia, esto no significa que se hayan desempeñado y especializado en el área de Lengua durante todo ese tiempo. Tal es el caso de Daniela quien, al momento del trabajo de campo, tenía a su cargo la materia desde hace tres años; o el de Sofía que el año anterior enseñaba matemática en cuarto grado y, para el ciclo 2017, la directora decidió que sea la maestra de Lengua de quinto grado. La movilidad de un grado a otro o entre áreas es frecuente en las instituciones: Paula es la única docente que afirma enseñar Lengua desde hace 5 años en el último grado del segundo ciclo de la Educación Primaria. El resto de los casos mencionan su paso por distintos años o áreas como narra Mariana, quien por primera vez tiene a cargo un quinto grado.

La tabla 3 señala, también, la situación laboral de cada maestra. A pesar de ejercer la docencia por muchos años en la misma escuela, el cargo de Daniela es interino lo cual genera preocupación en la entrevistada. Tampoco se registran otros cargos en ninguno de los casos. Las docentes de la muestra afirman dedicarse exclusivamente a la enseñanza de los grados designados en el establecimiento donde se desempeñan.

La caracterización realizada en este apartado contribuye a nuestra comprensión del marco institucional desde el cual realizamos el estudio. Las trayectorias de cada maestra, al igual que el proyecto educativo de las escuelas, serán ampliadas en los siguientes apartados que tienen como propósito describir y analizar las acciones institucionales e interpersonales. De este modo, pretendemos profundizar en las formas en las que se traman los vínculos entre las docentes, sus estudiantes y la literatura.

## La formación de lectores desde la mirada institucional

¿A partir de qué momentos se construye la identidad lectora de cada sujeto? En su libro *La construcción del camino lector* (2008), Devetach nos invita a explorar y reflexionar en torno a los textos internos que poseemos desde muy chicos, a revalorizar las palabras guardadas que provienen de distintos contextos y prácticas cotidianas. Descubrir esos textos es reconocer que todos tenemos un bagaje, un camino de palabras para seguir construyendo.

En este apartado se presentarán aquellas acciones institucionales que se relacionan con la formación de lectores en las escuelas de nuestra muestra. Los ítems a indagar son los siguientes: proyectos institucionales, el trabajo departamental del área de lengua, el uso de la biblioteca y el tiempo de clases. Estos datos nos permitirán analizar modos de enriquecer las textotecas (Devetach, 2008) de cada alumno y comprender el marco en el cual se llevan a cabo dichas prácticas.

En la Escuela N° 1, las docentes identifican como punto de inflexión en su trayecto profesional la capacitación recibida por el Proyecto Escuelas del Bicentenario. Si bien no se trata de un proyecto propio, fue una capacitación en servicio que involucró al plantel docente y directivo de la institución y dotó de libros a la biblioteca escolar. Además de estos motivos, decidimos reconocerlo como parte de un proyecto institucional dado que, desde la escuela, se asume un compromiso con la lectura y la formación de lectores.

Desde el año 2006 al 2013, el Proyecto Escuelas del Bicentenario trabajó en seis jurisdicciones del país. La propuesta surgió de una articulación entre lo público y lo privado, donde intervinieron el Ministerio Nacional de Educación y Ministerios provinciales, la escuela de educación de la Universidad de San Andrés, organismos

internacionales como la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), el Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF); contó además con la colaboración de más de 40 empresas y fundaciones y alcanzó un total de 132 escuelas. El Proyecto identificó y trabajó en cuatro áreas de mejora de las cuales nos centraremos en la Mejora Académica, línea de acción encargada de la planificación y puesta en acto de propuestas pedagógicas junto con los docentes de las instituciones escolares involucradas.

Dentro de los objetivos del proyecto, se destaca la mejora de la oferta educativa en escuelas públicas que atienden población vulnerable<sup>17</sup> en todo el país fortaleciendo los procesos de enseñanza y disminuyendo la tasa de repitencia. Es de nuestro interés este proyecto educativo en tanto Tucumán fue una de las jurisdicciones participantes y, en ese marco, la Escuela N° 1 formó parte de esta propuesta federal. Dada esta situación, decidimos organizar el análisis en dos partes: primero una instancia de revisión del material de trabajo elaborado por los equipos técnicos con la propuesta didáctica del área de Lengua y, un segundo momento, de análisis de las prácticas y testimonios de las docentes que se desarrollará en el capítulo 5.

Respecto al material, atenderemos especialmente a las propuestas vinculadas a la literatura destinadas al segundo ciclo de la Educación Primaria incluidas en el documento con el propósito de identificar las conceptualizaciones y representaciones de la literatura y del lector presentes en ellas. Cabe destacar que el documento que analizaremos fue escrito luego de cuatro años de implementación del

<sup>17</sup> La población destinataria es denominada de tal forma en *Proyecto Escuelas del Bicentenario. Memoria de un recorrido (2006-2013)*.

Proyecto y, como bien enuncia, “compila las propuestas para el trabajo en el aula que el Proyecto Escuelas del Bicentenario ha desarrollado en su escuela” (Cuter et al., 2012:6). Por lo tanto, se puede suponer que las propuestas han sido construidas, revalidadas y reformuladas de acuerdo con el trabajo junto a las y los estudiantes en las aulas. En consecuencia, no sería una propuesta alejada de la realidad educativa de las escuelas seleccionadas.

Por otro lado, no podemos dejar de tener en cuenta que el diseño de este material es posterior a la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 y a la implementación de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP). Sumamos a este escenario las complejidades propias de la provincia de Tucumán que en esos años contaba con diseños curriculares que databan del año 1996 advirtiendo, entonces, la necesidad de un proceso de revisión y actualización curricular con el fin de adecuarse a las nuevas disposiciones del sistema educativo.

El documento correspondiente al área académica de Lengua lleva el nombre de “Prácticas del Lenguaje” y contempla prácticas de lectura, escritura y oralidad en vinculación con la literatura. En este marco, la literatura es entendida como un ámbito de la vida sociocultural por donde circula el lenguaje. La propuesta incluye el diseño de un recorrido lector con novelas y cuentos de distinta procedencia para estudiantes del segundo ciclo: cuentos con animales (Kipling, Quiroga, Roldán) y La Leyenda de Robin Hood para cuarto grado; Las mil y una noches y un itinerario por la obra de la autora Ema Wolf para quinto grado; mitos griegos, cuentos con fantasmas y novelas de aventuras para sexto grado. El Proyecto propone este recorrido común para todos los alumnos pero también da lugar a exploraciones individuales. Para ello, es fundamental la posibilidad de entrar en contacto con el

material de la biblioteca de la escuela y/o la biblioteca del aula que, siguiendo el documento, el docente armó junto con sus estudiantes a principio de año. De este modo, observamos que la escuela se percibe como un escenario propicio para el tramado de distintas lecturas.

La formación de una comunidad de lectores, como sugiere el Proyecto, no supone comunidades escolares homogéneas sino un espacio inicial de encuentro con la literatura que puede derivar en distintas trayectorias personales. El documento destinado a docentes habla de “artificiosidad” al proponer que todos los niños y niñas sigan a un mismo autor pero se justifica la decisión dado que “se compensa por el valor didáctico de la situación” (Cuter et al., 2012:163). Esto nos remite a antiguas polémicas respecto al lugar de la literatura en el currículum escolar, que conduce a preguntarnos acerca de la clase de conocimiento que es el conocimiento literario, cuáles son los modos de enseñar y aprender más apropiados y los problemas específicos de la didáctica de la literatura (Bombini, 2001). Como plantean Cañón y Hermida (2012):

La escuela está obligada a enseñar la lectura y la literatura, de allí que no replica exactamente los gestos sociales, pero sí intenta reconstruirlos en el aula, con la mejor transposición didáctica, con textos de calidad estética que propongan experiencias artísticas mediadas por adultos competentes. Estas experiencias poseen propósitos didácticos porque se producen en la escuela que tiene un compromiso social con todos los niños que asisten día tras días a clase (148).

Las tensiones entre la literatura y los propósitos didácticos son inevitables al momento de pensarla a esta como objeto de enseñanza y aprendizaje dado que la escuela no puede abandonar su función de transmisión

de conocimientos. Esta problemática está presente en el material analizado habilitando la pregunta acerca de los modos de presentar y trabajar con una práctica cultural como lo es la literatura.

Se advierten posturas contrapuestas respecto a la literatura en tanto discurso abierto a diversas interpretaciones. A lo largo del material, se propone la relectura de los textos en más de una ocasión ya sea de forma individual o grupal. El objetivo de estas relecturas se va modificando y esto lo vinculamos con distintas representaciones acerca de la literatura y la lectura.

En primer lugar, desde una mirada adultocéntrica, la lectura pareciera habilitar una única interpretación que minoriza la construcción de sentidos por parte de las infancias: “Empleen dos o tres clases a lo largo de la semana para que los niños releen y comenten los hallazgos que unos y otros van realizando. No es necesario forzarlos para que alcancen la interpretación de los adultos pero sí ofrezca tiempo y pistas para alentar profundizaciones” (Cuter et al., 2012:61). La noción de hallazgos nos recuerda a la tradición de la Estética de la recepción mediante la cual se piensa que hay “sentidos ocultos” alojados en el texto. Esta postura excluye variables socioculturales e históricas que dan cuenta del acto de leer. Asimismo, se promueve una jerarquización de interpretaciones donde si bien “no es necesario” imponer la del adulto, esta es entendida como la deseable. Más adelante, la propuesta de relectura se encuentra motivada por otro propósito que es el de validar las interpretaciones. Vinculamos este uso de la relectura con la propuesta de Ricouer (2006), la cual entiende la conjetura y la validación en una relación circular “como enfoques subjetivo y objetivo del texto” (186). De este modo, se considera que el texto es “un campo limitado de interpretaciones

posibles” (2006:187), donde la relectura permitiría advertir qué interpretaciones son más probables que otras. Esta postura teórica se plasma nuevamente cuando en el material destinado al docente se despliega la secuencia didáctica correspondiente a la lectura de “La noche del elefante” de Gustavo Roldán. Allí se plantea la conformación de un espacio de intercambio, donde el docente asegura las condiciones necesarias para que cada alumno comparta su interpretación construyendo una mediación dialógica. En este caso, la vuelta al texto es necesaria para justificar las interpretaciones desarrollando lecturas más complejas que “expresen algo más que un ‘porque sí’” (Cuter et al., 2012:74).

Si bien el documento elaborado por el equipo técnico del Proyecto Escuelas del Bicentenario es muy detallado en el desarrollo de propuestas para el aula (incorporando incluso posibles comentarios para los espacios de intercambio), también se destaca el trabajo docente en la toma de decisiones para las planificaciones y la figura de lector experto. Consideramos que en este posicionamiento queda planteado que el acceso a la lectura literaria no depende únicamente de la existencia material de los libros sino también de las condiciones simbólicas para su apropiación dentro de las cuales el docente cumple un rol fundamental (Kalman 2003). En esta dirección, la concepción del docente como lector experto nos recuerda lo planteado por Petit (1999) al afirmar: “No es la biblioteca o la escuela lo que despierta el gusto por leer, por aprender, imaginar, descubrir. Es un maestro, un bibliotecario que, llevado por su pasión, y por su deseo de compartirla, la transmite en una relación individualizada” (168).

Como mencionamos anteriormente el Proyecto consistió en una propuesta federal enfocada a poblaciones vulnerables. Nos preguntamos entonces cuáles son los

libros que forman parte de la historia lectora de estos niños y niñas, y cómo se configura una política de igualdad. Qué dar de leer a las infancias en tanto sujetos de derecho no nos parece un tema menor. En este sentido, el Proyecto Escuelas del Bicentenario fue un programa que contó con la distribución de libros dado el interés de potenciar el uso de las bibliotecas personales y del aula. El corpus entregado constó de catorce títulos de edición propia y la dotación de otros libros literarios que son los mismos que circulan en el espacio social. El material destinado a las y los docentes da cuenta de una diversidad de propuestas estéticas que no se limitan únicamente a los títulos mencionados en las secuencias didácticas propuestas sino que, además, se incluyen sugerencias de otros posibles textos que pueden intercambiarse o incluirse.

La justificación del armado de una biblioteca del aula en el documento es introducida por un fragmento escrito por García Lorca: “No sólo de pan vive el hombre. Yo, si tuviera hambre y estuviera desvalido en la calle no pediría un pan; sino que pediría medio pan y un libro. Y yo ataco desde aquí violentamente a los que solamente hablan de reivindicaciones económicas sin nombrar jamás las reivindicaciones culturales (...)” (Cuter et al. 2012:27). Leemos esta cita entendiendo que la lectura es una experiencia irremplazable para la construcción de subjetividades. De este modo, retomamos el planteo de Petit (2001) al hablar de derechos culturales y vinculamos la propuesta del Proyecto Escuelas del Bicentenario con lo que la antropóloga francesa postula como el derecho a “pertenecer a una sociedad, a un mundo, a través de lo que han producido quienes lo componen: textos, imágenes, donde escritores y artistas han tratado de transcribir lo más profundo de la experiencia humana” (24). La literatura

es una herramienta para fortalecer las filiaciones sociales de los alumnos ya que la lectura permite que fluyan, entren en diálogo y se vayan transformando distintos universos de sentido (Montes 2006).

Lo desarrollado hasta aquí es un acercamiento al material difundido por el Proyecto Escuelas del Bicentenario, el cual nos sirve de marco para adentrarnos en los datos construidos durante el trabajo de campo. Observamos ciertas marcas del proyecto tanto en los relatos de las docentes, que tienen lugar en las entrevistas realizadas, como también en sus planificaciones. Para analizar las prácticas educativas escolares, tenemos en cuenta los diferentes niveles o planos que intervienen en su configuración ya que lo que sucede en el aula es también producto de procesos y decisiones que tienen su origen en la formación docente, los apoyos disponibles, el material didáctico y los recursos (Coll y Sanchez, 2008). Revisar los documentos de una de las capacitaciones ofrecidas en el contexto de las políticas educativas de los últimos años, nos permite comprender más acabadamente el conjunto de intervenciones que las docentes despliegan en las aulas. Nos resta aún por identificar los modos particulares en que estas conceptualizaciones en torno a la literatura y el lector se presentan en la Escuela N° 1, qué resistencias y tensiones despiertan. Esto será desarrollado en el siguiente capítulo.

Respecto al proyecto institucional, la directora de la Escuela N° 2 menciona la existencia de un plan alfabetizador que se desarrolla desde el nivel inicial. Lectura, escritura y oralidad son los tres ejes que se propone abordar el plan y, para ello, se hace uso de los libros de texto y de literatura disponibles en la biblioteca. La lectura de novelas desde el primer ciclo es una innovación del año 2018, ya que no se suele leer libros extensos desde esa

edad. De este modo se busca “trabajar desde allí distintos aspectos vinculados a la lengua”, afirma la directora.

La construcción de itinerarios lectores es otra estrategia que se desarrolla desde el área para trabajar en las aulas. Para ello, se llevan a cabo reuniones entre las docentes a fin de seleccionar las lecturas de cada año. Asimismo, la directora menciona la incorporación de recursos audiovisuales para trabajar con cuentos leídos previamente en clase. La propuesta busca contrastar los distintos modos de contar y sus recursos. Desde esta perspectiva, la lectura no sólo involucra el lenguaje escrito sino que contempla los modos de narrar desde lo visual.

Leer y escribir son consideradas prácticas transversales a todas las áreas por lo cual se propician actividades de lectura, de búsqueda de información e interpretación en todas las materias. “Trabajar la comprensión es importante”, concluye la directora. Los manuales de grado son el recurso más utilizado en estos casos, en la escuela se encuentran libros de distintas editoriales para cada año.

Un aspecto a mejorar, mencionado durante la entrevista, es la “fundamentación por escrito”. Si bien se destacan las herramientas de las y los estudiantes en relación a la oralidad, la directora reconoce la necesidad de profundizar en la escritura. Aprender a escribir respuestas fundamentadas y textos de invención es un objetivo que se propone la institución en todos sus niveles. En este sentido, se distinguen las propuestas de talleres literarios y de armado de libros por parte de algunas docentes del área de Lengua.

En la Escuela N° 1 identificamos el funcionamiento de un departamento del área correspondiente al segundo ciclo. Los testimonios de Paula y Sofía hacen referencia a

un trabajo conjunto para definir el corpus de lecturas de cada grado:

Paula: —Lo que hemos hecho a principio de año ha sido juntarnos las docentes de Lengua de cuarto, quinto y sexto grado y hacer una selección de contenidos de los núcleos prioritarios, esto de los NAP. Y eso se lo ha presentado ante la supervisora docente para que sea aprobado y cada escuela ha presentado su selección de contenidos con los libros que... los posibles libros a leer, los obligatorios que nos piden... y se ha hecho esa selección de forma conjunta. Toda una semana seleccionando los contenidos y se lo ha hecho en todas las áreas, no tan solo en Lengua ¿no?

Sofía: —lo que es selección de contenidos, sí [hay un intercambio con otros colegas]. Digamos lo que es por ciclo... vamos... vamos conversando con mis compañeros que es lo que vamos a ir dando. Este para que no demos cosas repetitivas digamos.

La planificación anual y el acuerdo entre los docentes forman parte de un compromiso institucional. Como afirma Paula, en la escuela se dispone de un período de planificación conjunta para acordar los contenidos por grado. En el caso de Lengua, observamos la planificación del segundo ciclo en la carpeta didáctica de la maestra de quinto grado, Sofía. Allí se especifican los libros a leer en cada año, los cuales coinciden en parte con la selección propuesta por el Plan Bicentenario.

	<b>Cuarto grado</b>	<b>Quinto grado</b>	<b>Sexto grado</b>
<b>Primer trimestre</b>	Género narrativo: <i>Relatos con animales</i> Seguir la obra de un autor: Rudyard Kipling	Género narrativo: <i>Novela corta</i> Obra de una autora: Maruja de Erna Wolf	Género narrativo: <i>Relatos mitológicos</i>
<b>Segundo trimestre</b>	Género narrativo: <i>Relatos con animales</i> Seguir la obra de un autor: Horacio Quiroga	Género narrativo: <i>Relatos de una saga</i> Las mil y una noches	Género narrativo: <i>Relatos policiales y de suspenso</i> Novela <i>Los vecinos mueren en las novelas de Sergio Aguirre</i>
<b>Tercer trimestre</b>	Género narrativo: <i>Novela corta</i> La leyenda de Robin Hood	Género narrativo: <i>Novela y cuentos cortos</i> Cuentos cortos policiales: Edgar Allan Poe Novela corta policial: <i>Asesinatos en la escuela del perro</i> de Olga Drennen	Género narrativo: <i>Novela</i> <i>El espejo africano de Liliana Bodoc</i>

Tabla 4. Planificación anual de los contenidos de Lengua por grado.

En la Escuela N° 2 no se registra la organización en departamentos pero igualmente hay una selección conjunta de contenidos en el mes de febrero. La directora explica que, cuando se trata de un grupo nuevo para la maestra, se recurre a los informes del año anterior para saber el rendimiento de los chicos. La institución requiere de estos informes donde cada docente deja por escrito qué ha trabajado ese año y qué contenidos se deberían reforzar en el próximo. Los documentos son un insumo al momento de cambio de docente.

Al igual que en la Escuela N° 1, la planificación anual de cada docente se fundamenta en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), en los diseños curriculares de la provincia y los cuadernos para el aula. La decisión institucional en ambas escuelas de realizar acuerdos entre las docentes en torno a los contenidos y al corpus de lectura contribuye a la proyección del camino lector de las y los estudiantes.

Desde la Ley Nacional de Educación, el Estado se compromete a dotar a las escuelas de bibliotecas. La existencia y uso de las mismas es otro ítem donde confluyen la gestión administrativa y las decisiones pedagógicas de las docentes. A continuación describiremos las condiciones en que estas se encuentran.

En la Escuela N° 1, el acceso a los recursos es desigual de un turno a otro dado que la biblioteca no permanece abierta en todos los horarios. La primera mitad del año 2017, Paula trabaja con el libro *Héroes y viajeros de la Antigua Grecia. Antología de relatos míticos* (2012) y envía a dos alumnos de sexto grado a la biblioteca a buscar ejemplares para todo el grupo. Esta escena que definimos como cotidiana a la mañana no se repite en el otro turno dado que la bibliotecaria de la tarde no trabaja los días viernes. Por este motivo, Mariana no puede acceder a los

libros con los cuales planificó trabajar. En dos ocasiones, se observa que la maestra hace un pedido especial a la vicedirectora para que le permita entrar al lugar y retirar el material requerido para la actividad del día.

La biblioteca se ubica en el patio trasero de la escuela. Se trata de una habitación pequeña cuyas paredes no logran verse dada la cantidad de estantes con libros. En el medio hay una mesa donde la bibliotecaria se sienta a trabajar. Dentro del material disponible se encuentran libros de literatura, manuales, enciclopedias, libros entregados por el Programa Escuelas del Bicentenario y las colecciones de aula otorgadas por el Ministerio de Educación durante la segunda presidencia de Cristina Fernández de Kirchner (2011-2015). También se hallan láminas correspondientes a temas de las áreas de geografía y biología así como mapas. En la entrevista, Mariana comenta que el lugar no está en condiciones para recibir a las y los estudiantes debido al espacio reducido. En nuestra estadía no se observan visitas del grupo a la biblioteca aunque Sofía nos cuenta en su entrevista que concurreó con un quinto grado y, de esta forma, sus estudiantes encontraron la novela *Maruja* de Ema Wolf.

En la otra institución donde realizamos el trabajo de campo, la biblioteca permanece abierta en ambos turnos. Cuenta con recursos como manuales, enciclopedias, diccionarios, libros de literatura y las colecciones de aula. También tiene un mueble destinado a una ludoteca. En los recreos las y los estudiantes se dirigen allí a pedir juegos de mesa como el ajedrez, las damas y la batalla naval. La biblioteca cuenta con mesas en su interior y también con mesas recicladas en la puerta y sus alrededores. Melina es la bibliotecaria de la mañana, una docente de plástica que hizo cambio de funciones hace unos años. Ella arma bancos y mesas bajas reciclando bidones de agua. También se

observan macetas con plantas en las ventanas, las cuales fueron realizadas a partir de botellas de plástico.

La biblioteca es un espacio de reunión tanto de docentes como de alumnos. Se observa mucho movimiento en los recreos y en las horas de clase. Como parte de sus actividades, Claudia realiza una visita con sus alumnos y alumnas de sexto grado para realizar un trabajo grupal sobre los mitos griegos.

En el turno tarde, trabaja otra docente como bibliotecaria que organiza juegos de preguntas y respuestas sobre distintos temas para que participen las y los estudiantes de la escuela. Por ejemplo, durante nuestra estadía, la bibliotecaria se acerca al sexto grado de la maestra Daniela para anunciar los ganadores del cuestionario en torno a San Martín. En el recreo se dirigen al quiosco a retirar su premio: un helado.

Como ya dijimos, el material se encuentra disponible para su uso. A pesar de ello, Daniela comenta que anteriormente cada grado tenía las colecciones entregadas por el Ministerio en su propia aula y se podían hacer préstamos. Ante la suspensión de envíos de material por parte del Estado, desde la dirección se decidió que los libros permanezcan en la biblioteca y no sean llevados a domicilio. Este cambio tuvo repercusiones en la planificación de actividades dado que limita el tiempo de lectura a las horas de clase.

Habilitar momentos de lectura supone la dedicación de tiempo para esta práctica. Como explicamos en el apartado de Metodología, las instituciones de la muestra presentan dos modos distintos de organizar el horario de clases. Mientras la Escuela N° 1 se distribuye las divisiones en días, la Escuela N° 2 sigue un horario fijo para las materias. Estas estructuras brindan oportunidades desiguales a primera vista dado que ciertos grupos cuentan

con mayor cantidad de clases. Sin embargo, no dejamos de tener en cuenta que, aún en estas condiciones, las actividades a realizar en el aula pueden propiciar experiencias de lectura (Larrosa, 2013).

En síntesis, hemos descripto las diversas acciones institucionales que se vinculan a un compromiso por parte de los directivos y docentes con la formación de lectores manifestando también algunos obstáculos. A pesar de sus diferencias, los establecimientos indagados destacan la lectura literaria como contenido prioritario en sus agendas. A continuación, analizamos las acciones interpersonales que ponen en juego estas concepciones.

### **El trabajo docente (cómo funciona la maestra)**

Para iniciar este apartado tomamos prestado el título de un libro-álbum escrito por Susanna Mattiangeli e ilustrado por Chiara Carrer. *Cómo funciona la maestra* (2016) retrata, desde una mirada aguda y detallista, los distintos tipos de docentes que se encuentran en las aulas. Los contenidos que quieren enseñar, los modos de dirigirse a sus estudiantes, sus estados emocionales y otros aspectos forman un inventario de situaciones escolares reconocibles. “Arriba de la maestra está el techo del aula, o el cielo cuando está al aire libre. Debajo (...) está el piso (...) Alrededor (...) están los niños, a veces en fila, a veces en ronda, de pie o sentados” (2016). A continuación, analizamos un repertorio de escenas pertenecientes a nuestro registro donde dirigimos la mirada hacia las interacciones y los lazos entre las maestras y sus estudiantes. Con voces que cambian, se-pa-ran-do en sílabas, gritando o en voz baja, las docentes trazan distintos caminos para el encuentro de los chicos y chicas con las palabras.

En su artículo “El dios alojado...”, Dalmaroni (2013) plantea que producir experiencias con los estudiantes requiere de docentes afectados por pasiones alegres. El deseo de con-fraternizar y la circulación de afectos impulsan a leer, pensar y conversar sobre lo leído. El vínculo entre las docentes y sus estudiantes será educativo y de invención compartida en tanto ambas partes se reconozcan como integrantes de un *nosotros*, es decir mientras exista un sentimiento de pertenencia a un colectivo. Formarse como lector o lectora es un proceso intersubjetivo. Como afirma Devetach (2008), “todos los textos internos que poseemos provienen de algún vínculo afectivo o de circunstancias cargadas de afectividad” (38-39). En este sentido, es relevante para nuestra investigación analizar la dimensión vincular de las acciones interpersonales que llevan a cabo las docentes.

De acuerdo a nuestras observaciones, realizamos la siguiente clasificación: acciones que construyen una relación afectiva con las y los estudiantes, acciones que manifiestan confianza en su posibilidad de aprender y acciones que reconocen a sus estudiantes como lectores y escritores. Abordamos cada una de ellas en los siguientes apartados:

### *Acciones que construyen una relación afectiva con sus estudiantes*

La distancia entre la docente y sus estudiantes reduce, como afirma Dalmaroni (2013), la potencia de actuar y, por lo tanto, de construir comunidades de lectores. La existencia de una relación afectiva contribuye a dialogar e interrogar ideas e intuiciones tanto de los estudiantes como de la maestra.

Durante el trabajo de campo, registramos distintas situaciones que dan cuenta de los lazos que construyen las

docentes con el grupo. Aquí detallamos algunas de ellas y mostramos la complejidad de los vínculos en las aulas.

Entre un conocimiento acabado de los contenidos a enseñar y la presencia de potenciales apercibimientos, la maestra de sexto grado turno mañana de la Escuela N° 1 construye su aula de literatura. La relación de Paula con sus alumnos y alumnas es ambigua: por momentos se observa cierta indiferencia y desprecio por parte de ella mientras que, en otras oportunidades, se preocupa y atiende casos especiales. Igualmente, dedica parte de su tiempo a participar de los juegos que le proponen.

En algunos recreos registramos que Paula les dice al grupo: “desaparezcan de mi vista por estos minutos”, “no quiero saber de ustedes”. Al toque de timbre, comenta “voy a buscar al ganado” y sale del aula. Cuando recorre las mesas del grado se observa que les da chirlos en la cabeza o los agarra del pelo. Sin embargo, algunos le sonríen. Por su reacción parece haber cierta complicidad entre las partes.

Siempre que se le pide algún favor, la docente accede a ayudar. Las y los estudiantes tienen la confianza para acercarse y plantear situaciones personales. En una ocasión un nene le explica que su tía no vendrá a buscarlo y que debe avisarle a su mamá. La docente se ofrece a llamarla desde su celular. También interviene con otra docente para pedirle la pelota que le quitaron a un alumno. En esas ocasiones, los alumnos le dan un beso y un abrazo para expresar su agradecimiento.

A la Escuela N° 1 asisten chicos de un instituto de menores que son considerados “los chicos del techo” dado que en muchas ocasiones intentan retirarse por allí en horario de clases. Durante nuestra estancia se registran dos situaciones conflictivas con Patricio, un alumno que vive en el hogar: Paula interrumpe una clase cuando

advierde que este alumno no regresó al aula después del recreo. La docente recorre la escuela buscándolo, mientras el resto permanece dentro del grado. Paula vuelve por momentos al aula para pedir que sigan trabajando con tranquilidad. Una vez que lo encuentra a Patricio, este se retira de la escuela acompañado de un tutor del hogar.

A la salida, Paula comenta que aún está nerviosa por lo sucedido con Patricio. Si bien no es la primera vez que un chico se escapa de la escuela, a ella nunca le había pasado. “Estas cosas de los maestros no se ven, estas cosas que pasamos...”, afirma. Asimismo, explica que habló con la directora de la institución donde vive Patricio. “La situación de ellos es complicada”, concluye Paula haciendo alusión al grupo de alumnos que viven en el hogar y asisten a la escuela.

En otra oportunidad, Paula proyecta en la sala de computación una película sobre el mito de Jasón y los Argonautas para las tres divisiones de sexto grado. Ya avanzada la mañana, la directora llama a la docente porque Patricio estaba jugando al fútbol en el patio y tiró la pelota al techo. La maestra sale a buscarlo y en su ayuda va el profesor de educación física. La situación parece complicarse ya que desde la sala se escucha que hay un forcejeo con Patricio, quien quiere subirse al techo a recuperar su pelota. Desde la escuela se llama al hogar para que acuda un tutor. Paula es la encargada de recibirlo y hablar con él. Posteriormente, la docente manifiesta que se siente mal debido a lo sucedido con el alumno y deja entrever que la comunicación entre la institución escolar y la de menores es complicada.

La permanencia de las y los estudiantes en el aula es un asunto difícil de lograr para Sofía, la maestra de quinto grado turno mañana de la Escuela N° 1. En varias oportunidades, el grado se encuentra vacío a pesar de ser

horario de clase. Con frecuencia debe salir del aula para congregar al grupo, que se encuentra jugando a la pelota o hablando entre ellos. Mencionamos dos momentos registrados durante el trabajo de campo que resultan representativos de la relación entre la maestra y sus alumnos: al finalizar un recreo, la paralela de Sofía en el área de matemática se acerca a la puerta del grado para comentarle que algunos alumnos de su división siguen en el patio. En consecuencia, Sofía deja el aula para buscarlos. A su regreso, los chicos se sientan. La maestra no manifiesta enojo, no hace ningún comentario respecto a la conducta del grupo. Por el contrario, continúa con la clase como si no hubiera existido ninguna interrupción. Sin embargo, minutos después, anuncia que va a dar tarea para que realicen en sus casas. Esto parece ser una amenaza porque finalmente no plantea ninguna consigna a resolver. Se ausenta nuevamente del aula y el grupo aprovecha para ir al patio a jugar o comprar algo en el quiosco. Al regreso de la maestra, se encuentra con el curso prácticamente vacío salvo por cinco chicas que están hablando entre ellas. Sin decir nada, da media vuelta y se dirige al patio. A los minutos las y los estudiantes regresan al aula junto con la docente. Les exige que copien lo que ella escribió y se sienta en su escritorio. Por lo que resta de la clase, el grupo permanece en su lugar copiando el cuadro del pizarrón.

Sofía se disculpa a la salida manifestando que esperaba que la clase de hoy sea *“mejor”*. Excusándose agrega *“ellos son los culpables, no yo”*. ¿Por qué la docente toma esta postura? Dadas las circunstancias ¿la relación con sus estudiantes puede no ser de enfrentamiento?

En otra ocasión, la docente cambia de lugar su escritorio y lo ubica en la puerta del grado con el objetivo de evitar la salida de los chicos y chicas. La reacción de la

docente es poner su cuerpo como valla para obstaculizar el escape. No hay un comentario de ella o alguna palabra que funcione de advertencia. La palabra no es usada como mediadora, en su lugar se expone el cuerpo.

Mariana, la docente a cargo del quinto grado turno tarde en la Escuela N° 1, explica durante la entrevista:

Mariana: —... vos le tenés que hacerle quedar acá [el cuaderno] porque va y vuelve sin hojas. (...) Este chiquito [Néstor] a veces me viene con las hojas cortadas y ya le dije: no quiero que me vengas con las hojas. A veces tenemos que tener ese cuidado de hacerle quedar el material para que tenga una continuidad o al menos decir bueno acá, estas son las tareas.

En el fragmento citado, observamos una lógica de cuidado personalizada que lleva a cabo la docente para contribuir a las trayectorias de sus alumnos. Mariana establece un vínculo con cada estudiante al recorrer banco por banco. Los chicos y chicas, que la docente identifica que presentan dificultades, se encuentran sentados cerca de su escritorio. De este modo, el intercambio entre ellos es constante.

Si bien en ambas escuelas se dispone de un momento para el desayuno o la merienda, registramos que Mariana es la única docente que abandona las actividades para compartir la merienda con sus estudiantes. Ella se encarga de servir la bebida y de entregar la colación mientras que el grupo saca un mantel, una toalla o un repasador para cubrir sus bancos. Antes de comer, rezan juntos. El aula adquiere un ambiente más distendido, donde los alumnos y alumnas hablan entre ellos y con la docente o escuchan música. Este ritual se registra durante nuestra estadía prácticamente sin modificaciones. Es un paréntesis para la actividad que

refuerza los vínculos afectivos entre la docente y sus estudiantes.

Análogamente a lo reseñado respecto a la primera institución, en la Escuela N° 2 se presentan distintos modos de vincularse con el grupo de estudiantes. La proximidad se construye a partir de distintas prácticas y discursos. La participación de los grupos también denota el afecto y la confianza que existe con la docente.

En sus clases de Lengua con quinto grado A, Julia ejemplifica el esquema actancial con los personajes de la telenovela turca “El sultán”. La docente sabe que muchos de sus estudiantes siguen la telenovela y que, traer temas como estos al aula, es una invitación a hablar. Ellos se ven habilitados a comentar en torno al contenido curricular y también a sus impresiones como televidentes. El aula es un espacio receptivo de otros consumos de los chicos y chicas.

“¿Cómo estamos hoy?” o “¿Cómo pasaron el fin de semana?” son las preguntas que hace Julia al entrar al aula. Intervenciones como “¿Tuvieron algún festejo en familia?”, “¿Fueron de paseo a algún lugar lindo?” convocan a la participación del grupo. Todos comparten sus experiencias del fin de semana, hablan de sus familias y de lo que hicieron con ellas. La docente también les comenta si comió algo rico o qué hicieron sus perros.

Estos diálogos revelan el deseo de Julia por con-fraternizar con los chicos. No obstante, en la primera entrevista, la docente explica que la relación con sus estudiantes varía completamente de una división a otra. Una madrugada de agosto del año 2018 recibió una amenaza por mensaje de whatsapp de un número desconocido. En el texto se la presiona para aprobar a los varones de quinto grado B en la materia de Lengua. El mensaje incluye una descripción de la fachada de su casa, detalle

que la asusta. Sin embargo, afirma no sorprenderse por el origen de la amenaza. Julia hace referencia al comportamiento de ese grupo, a los reclamos de los padres y a las actividades que no tuvieron una repercusión favorable en el aula.

Dentro de los casos de nuestra muestra, Claudia es la única docente que propone una disposición distinta de los bancos. Frente al pizarrón del aula, los asientos forman un semicírculo. De este modo, los alumnos de sexto grado A pueden verse entre ellos al momento de participar en clase.

La docente usa el espacio dentro del semicírculo para realizar ejercicios que “los haga perder la vergüenza”, como afirma ella misma. Bailar el vals como en un cuento de hadas o imaginar que tienen un hilo entre sus manos son actividades que propone Claudia para que los alumnos interactúen entre ellos.

En la clase donde juegan con un hilo imaginario, la maestra les da distintas indicaciones: “acorten y estiren el hilo imaginario”, “hagan que suba y baje”, “ahora unan con los hilos de los compañeros”. Posteriormente a la clase, Claudia comenta que el objetivo de estos ejercicios es crear un ambiente de confianza en el aula, lo cual estima importante para la enseñanza.

“Comportarse bien y ser buenos compañeros” forma parte de las preocupaciones y ocupaciones de Claudia. En distintas oportunidades les explica que ella anota “todo lo que ocurre tanto en el aula como afuera”, haciendo referencia a los recreos. Advertimos que desde el discurso y sus prácticas, Claudia procura inculcar el valor del respeto y la solidaridad. Destaca cuando alguien al prestar algún material o al explicar una consigna. Cuando van a la biblioteca o los visita la directora, la maestra recuerda las formas de dirigirse

a esas personas y a expresar agradecimiento al recibir su ayuda. También habla de estos valores dentro de la familia y la responsabilidad de cooperar en sus casas con distintas tareas.

En el turno tarde la Escuela N° 2 cuenta con una sola división de quinto y sexto grado por lo cual la docente a cargo de la materia de Lengua es una sola. Daniela o “Dani”, como le dicen todos, conoce los gustos de cada uno de sus estudiantes. En una clase sobre autobiografía, la docente enumera las actividades extracurriculares de cada uno: Matías juega al fútbol y le gustan las motos; Camila hace patinaje y danza; Lourdes es bailarina de folclore y de árabe. Al dirigirse a Martín le consulta “¿cuántos libros leíste ya?” y le sugiere poner en su autobiografía que es un lector fanático de Harry Potter. La maestra afirma que otro alumno es un youtuber y “Paula es una atleta”.

Durante un recreo, Dani manifiesta que en las actividades vinculadas a la Educación Sexual Integral (ESI) “que no es sobre sexo sino sobre su cuerpo, sus conductas, sus vínculos”, muchos se animan a compartir y exponer sus sentimientos y preocupaciones. El espacio les genera confianza y algunos incluso lloran al narrar determinados hechos que vivieron. La maestra se muestra interesada por la vida de sus estudiantes y narra brevemente algunos casos. “¿Qué puedo pedirle al nene que tiene una madre que intentó suicidarse?”, se pregunta en un momento.

La relación de proximidad también se observa en quinto grado, grupo que Dani ya tuvo a su cargo el año anterior. La maestra, los alumnos y alumnas se hacen bromas y se ríen, realizan comentarios que denotan complicidad entre ellos. Esto no impide que la docente intervenga de manera firme cuando la burla se dirige a

un estudiante: el relato autobiográfico de Celeste genera risas dado que incluye expresiones como “el chichi” para hablar del período de lactancia materna. Dani media rápidamente para objetar algunas opiniones del grupo. En esta situación les pregunta “¿acaso ustedes le decían a sus madres ‘mamá dame el busto por favor?’”, concluyendo de esta manera con los comentarios.

Como se ha mostrado, las escuelas alojan y habilitan vínculos donde las partes (docentes y estudiantes) se involucran de distintas maneras. En algunos casos, se contemplan docentes movilizados por las pasiones alegres y el deseo de con-fraternizar, como menciona Dalmaroni. En otras situaciones, advertimos contextos más complejos donde se dan disputas y tensiones. Incluso en estas coyunturas, se observan sentimientos encontrados por parte de las docentes como es la situación de Paula con su alumno Patricio. Profundizaremos en otros aspectos vinculares a continuación.

### *Acciones que manifiestan confianza en la posibilidad de aprender*

Las experiencias escolares pensadas desde el empoderamiento pueden habilitar trayectorias educativas que no sean reconfirmaciones de los puntos de partida (Kaplan, 2006). Esto implica cuestionar desde la escuela ciertas concepciones relacionadas, entre otras dimensiones, con las bajas expectativas ante determinados grupos de estudiantes, sobre su capacidad para aprender y sobre el origen siempre individual de sus comportamientos (Echeita y Ainscow, 2011).

En el capítulo dedicado al marco teórico, presentamos la categoría de amorosidad de Skliar (2009) para dar cuenta de una escuela habitada por la hospitalidad. En esos términos, las relaciones pedagógicas afectadas por

la amorosidad y la hospitalidad parten de la condición de “nunca ser impunes cuando hablamos del otro; nunca ser inmunes cuando el otro nos habla” (147). Manifestar la confianza que tiene cada docente en las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos y alumnas es parte del vínculo pedagógico.

En el trabajo de campo, registramos distintos momentos que pueden leerse como manifestaciones de las docentes respecto a las capacidades de los chicos y chicas. En relación a la creatividad e imaginación de los grupos, seleccionamos las siguientes escenas donde se aluden a estos aspectos:

### **Escena A**

Durante una evaluación escrita, Sofía les pide a sus alumnos: “No escriban ‘se casaron y fueron felices y tuvieron dos hijos’ (...) ustedes tienen mucha imaginación, mucha creatividad. Pueden hacer una muy buena producción”.

### **Escena B**

Para una exposición en torno a los mitos griegos, los alumnos de Claudia deciden disfrazarse con telas blancas, doradas y plateadas. Algunos llevan elementos en las manos como rayos, copas doradas y bastones. Muchas alumnas se hicieron trenzas en el pelo y se pusieron vinchas doradas. Al verlos, Claudia los felicita y dice: “¡Están hermosos! ¡Cuánta creatividad!”. En la devolución a cada grupo, la docente repite su elogio a la creatividad del grupo para convertirse en “dioses y diosas, héroes y heroínas”.

Otra manera de expresar la estima se observa en las proyecciones a futuro. La permanencia escolar es una problemática que atraviesa de modo particular a los sectores más vulnerables (Jacinto y Terigi, 2007: Terigi,

2009b). por lo cual no es menor que las docentes dediquen tiempo de su clase para dialogar sobre los anhelos e intereses de ellos a futuro.

### Escena C

Claudia organiza una cartelera dentro del aula a fin de tener un espacio para compartir textos de sus estudiantes. En los meses de abril y mayo la cartelera se colma de papeles de colores con las profesiones que quieren seguir los alumnos. Ser profesora de educación física, policía o veterinario son algunos de los deseos que aparecen allí.

### Escena D

En una clase, Mariana explica que es importante repasar los contenidos de la materia antes de ir a la escuela. Afirma que este hábito les será muy útil en el secundario y más aún en la universidad. Al nombrar esta institución, un alumno comenta que él no va a ir. Este comentario interpela a Mariana, quien contesta: “El estudiar los beneficia, los ayuda a tener un trabajo diferente al que pueda tener la mamá o el papá”. La docente comparte su propia historia: les cuenta a sus alumnos que su mamá es empleada doméstica y su papá un albañil, “trabajos muy sacrificados”. Ella tuvo la oportunidad de estudiar y seguir una carrera que le permite “tener una casita mejor, una vida un poco mejor”. Los chicos la escuchan atentamente mientras Mariana les dice “todos son inteligentes”, “imagínense el orgullo de su mamá cuando vayan al secundario y comiencen a traer notas bonitas”.

En estas acciones y comentarios de las maestras se evidencia la confianza de ellas por la posibilidad de sus alumnos y alumnas de transitar y completar su carrera escolar. Pensar en el futuro laboral apelando a la universidad o a carreras específicas como el caso de veterinaria,

por dar un ejemplo, destaca la capacidad de aprendizaje de los chicos.

Por otra parte, las docentes reconocen que las valoraciones positivas sobre los trabajos estimulan la continuidad de los estudios. Durante la entrevista, Mariana cuenta el caso de una alumna:

Ella está... se ha alfabetizado el año pasado pero llegó a quinto grado usando letra de molde. Ehhh hace producciones, hacía producciones al comienzo con ayuda... ella tenía la idea pero no sabía cómo construirla, cómo armarla. Entonces con un poco de ayuda, con un poco más de confianza... el otro día le digo “vas a tratar de cambiar la letra”, (...) Entonces al darle confianza, al incentivarlos es como que ellos tienen ganas de seguir y seguir, de hacer más. Entonces la nena que... la chiquitita ella ya logró cambiar.

Dani también hace referencia a los comentarios que son entendidos como incentivos para todos los estudiantes: “decile que está muy lindo, decile que está perfecto, que está hermoso y que puede hacer mejor cosa, mejores cosas. Entonces decir ‘¿Ves? ¡Qué bien que te ha salido! ¿Ves?’ Entonces como que los estás incentivando.”

El discurso de las maestras se sitúa en el lugar de la posibilidad y, en ese sentido, el aula es vista como la oportunidad que tienen los alumnos y alumnas de aprender y mejorar sus condiciones de vida. Las docentes saben que sus palabras son motivadoras y que infunden confianza y seguridad en los chicos.

Como dijimos anteriormente, observamos tres tipos de acciones interpersonales en las aulas. A continuación desarrollaremos aquellas que reconocen a las y los estudiantes como lectores y escritores, categorías que también manifiestan la confianza de las maestras hacia los grupos.

## *Acciones que reconocen a las y los estudiantes como lectores y escritores*

Leer con las infancias es establecer un vínculo asimétrico donde es el adulto el que lee, selecciona, enseña y, es en esas acciones, donde se visibiliza su representación de infancia (Cañón y Stapich, 2012; Cañón, 2017). A partir de los postulados de Bajtín, Cañón y Stapich (2012) plantean que propiciar el diálogo en torno a la literatura es reconocer la existencia de otra conciencia con los mismos derechos que uno a responder. El monólogo, al contrario, es sordo y cosifica al otro dado que pretende, a través de su palabra, clausurar el mundo representado.

En este apartado detallaremos aquellas escenas donde las maestras definen a sus estudiantes como lectores y escritores. Ese gesto se puede entender como una forma de garantizar los derechos de las infancias a tomar la palabra e intervenir en su entorno.

En sus clases de Lengua con quinto y sexto grado, Dani privilegia las consignas de escritura creativa. Durante el trabajo de campo se registran actividades, tanto individuales como grupales, que proponen la escritura de poemas, mitos, biografías y autobiografías. “Tené en cuenta que estos chicos ya son escritores”, me advierte la maestra antes de que se inicie una lectura en el aula.

A pedido de la docente, los alumnos y alumnas de sexto grado escriben su autobiografía. La consigna implica un trabajo de la memoria, una selección de relatos a través de los cuales cada alumno presenta su vida. Ellos resuelven distintas tensiones que se presentan: ¿Cómo contar que no se sabe nada del padre? ¿Cómo hablar de una familia adoptiva? Sin embargo, algo que se repite en todas las narrativas es el hecho de ser escritores. En la entrevista a Dani, ella lo explica así: “Date cuenta, ¿te acordás cuando han hecho la biografía los de sexto grado?

¿Qué es lo que han escrito todos cuando han hecho su biografía? ¡Que eran escritores! Viste que muchos han puesto: ‘escribí un libro’. Entonces si vos les das la importancia a los chicos que tiene, es como que les gusta eso. Les gusta y se sienten importantes.”

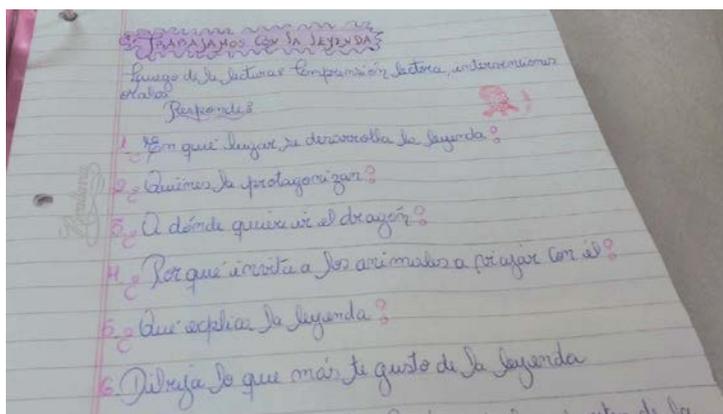
En septiembre, la Escuela N° 2 participa de la Maratón de Lectura. Dani preparó distintas consignas para resolver ese día con el grupo de quinto grado. Al explicar la actividad, afirma que es similar a los poemas dispartados que escribieron en clases anteriores. Mientras el grupo trabaja, la maestra hace comentarios respecto a sus capacidades: “de acá a unos años van a ser poetas, escritores”, “ustedes son excelentes escritores”, “acá hay buena madera para eso”.

Julia, la docente de quinto grado turno mañana de la Escuela N° 2, propone talleres de escritura al finalizar un contenido de su materia. En la entrevista explica: “Yo he visto ahí, desde que han empezado a leer, que les gusta también escribir. ¿Viste? pequeños lectores y pequeños escritores. Y... es crearles el hábito. Crearles el hábito ehh que existe más allá de la, de lo... no sé... de La Gaceta, no sé... de lo que puedan leer. Que existe otro mundo.”.

“Darles la importancia” son las palabras de Daniela que dan cuenta de un reconocimiento al otro. La escritura habilita un espacio de intercambio entre la maestra y sus estudiantes. Este tipo de consignas proponen un trabajo con el lenguaje y con la imaginación de cada chico y chica. Las maestras plantean apropiarse de la literatura desde la producción personal. El proponer y acompañar este tipo de trabajo no es una tarea sencilla, como tampoco lo es al momento de la evaluación. Por lo tanto, podríamos afirmar que la incorporación de estas consignas manifiesta la convicción de las docentes respecto a la capacidad de invención de sus alumnos.

Observamos que la lectura genera otro escenario dentro de las aulas. Las disputas por el sentido y el fingido diálogo que consiste en adivinar lo que piensa la maestra (Chambers, 2008), desplazan a las y los estudiantes del lugar de lectores para relegarlos al de reproductor. La literatura es un objeto incómodo cuando se trata de construir sentidos e intercambiar interpretaciones. Esto se observa en las intervenciones posteriores a la lectura, en las cuales las docentes clausuran ciertas posibilidades para, en su lugar, dar relevancia a una sola interpretación.

En la carpeta de Sofía, después de la lectura de una leyenda, se encuentran las siguientes actividades:



Fotografía de la carpeta de la maestra Sofía, tomada durante el trabajo de campo.

Las actividades propuestas para abordar el texto, por lo general, tienen como propósito reponer información presente en el relato. La quinta pregunta podría abrirse a más respuestas pero, por la forma en que está redactada, intuimos que Sofía espera cierta resolución. Estas consignas instalan una dinámica en la que todo está controlado y previsto de antemano. Es decir, se deja poco espacio para la elaboración de las y los estudiantes. En ese sentido, la lectura no es un juego ni un desafío a resolver sino pasos a seguir y completar.

Sobre este punto avanzaremos en el próximo capítulo, en el cual nos centramos en las prácticas de enseñanza registradas en el trabajo de campo. De acuerdo con nuestro objetivo, abordamos las prácticas de enseñanza de literatura de una muestra de seis docentes del segundo ciclo de la Educación Primaria, para analizar el modo en que estas posibilitan o no una experiencia con la palabra. La construcción de lectores es el asunto primordial a tocar.

## Capítulo 5

### **Cuando se lee literatura en la escuela: hacer foco en las prácticas de enseñanza**

En el presente capítulo se analizan las intervenciones docentes en relación con la lectura literaria en las aulas de quinto y sexto grado. Este eje de análisis adquiere relevancia dado que, como vimos en los antecedentes, la enseñanza de la literatura en el segundo ciclo de la Educación Primaria no ha sido un objeto de estudio prolífico en el campo de la didáctica. La investigación puede revelar prácticas que promueven la toma de la palabra por parte de los chicos y su inserción en una trama simbólica, cultural e histórica así, como también, advertir ciertos obstáculos en las secuencias propuestas.

Para abordar los modos de leer que proponen las docentes, es preciso analizar detalladamente cómo la enseñanza puede favorecer u obstruir la experiencia con la literatura. Desde nuestro marco teórico asumimos que, en contextos de fragilización o ruptura de los lazos sociales, la lectura compartida concibe escenarios más heterogéneos e inclusivos (Petit, 2009). En este sentido, nos preguntamos qué características presentan las situaciones de lectura registradas en nuestro trabajo de campo y cómo intervienen las docentes en ellas: ¿Qué

modos de leer pueden aportar a la conformación de una comunidad escolar más heterogénea e igualitaria, es decir, que acoge al otro? ¿Cómo se configura un aula de literatura en contextos de fragilización de los lazos sociales? ¿Qué estrategias ponen en juego las maestras?

A fin de responder a tales interrogantes, nos centramos en las intervenciones docentes realizadas en tres momentos: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Escogimos seguir esta estructura ya que las propias docentes organizan su carpeta didáctica de esta forma. Asimismo, Julia menciona esta secuencia en su entrevista:

Julia: —La lectura tiene tres fases: es la prelectura, la lectura y la postlectura. La prelectura justamente tiene que ver con el paratexto y el texto. Es decir, tapa, contratapa, ¿Si? Y las anticipaciones, jugar con las anticipaciones de los niños. La lectura es cuando, ya una vez que vos has leído tapa, contratapa muchas veces (...) Entonces cuando vos ya leíste todo eso, leíste sobre el autor también ¿Si? (...) bueno... ya vos le tienes que explicar al niño que viene ya la etapa de la lectura. Por eso hice el cartel ese de “shhh hora de la lectura”, que saben que nadie tiene que entrar, que ellos no se tienen que mover. Es una lectura sin interrupciones. (...) una vez que vos... que ya leímos, ¿sí? Que se hizo la prelectura, se hizo la lectura... sí ya viene la parte, ¿sí?, en la cual participan los niños. [Pregunta: ¿Ese es el momento de poslectura?] Exactamente. En la cual hacen las intervenciones del docente, que se llama.

Esta disposición descripta por Julia se repite en otras docentes tanto de la Escuela N° 1 como en la 2, motivo por el cual nos detendremos en sus partes. El análisis de las microescenas registradas durante el trabajo de campo y las voces de las docentes nos permiten pensar la enseñanza y los saberes que hay detrás. A continuación, presentamos un relato que busca problematizar el acontecer escolar.

## Antes de la lectura: ¿Qué se lee en la tapa de un libro?

Chartier (1994) plantea que la lectura es siempre una práctica encarnada en gestos, espacios, hábitos. Cada comunidad de lectores tiene «usos legítimos del libro, modos de leer, instrumentos y procedimientos de interpretación» (25). En este apartado, observamos qué gestos se realizan al presentar un libro: ¿Qué hace la docente con él? ¿Qué usos son legitimados durante la clase? ¿Cómo se vinculan los alumnos con los libros en el espacio del aula?

Mariana les anuncia a sus alumnos de quinto grado E que les va a leer un cuento de un autor que ya conocen. Menciona que este tipo de textos tienen un lugar y un tiempo aunque a veces la historia no lo exprese explícitamente. “Hay marcas que nos permiten saber”, explica. Avisa que deben estar atentos a los personajes y a los hechos de la historia.

El autor del cuento es Gustavo Roldán. Muchos de los chicos y chicas afirman conocerlo dado que leyeron distintos libros de él en tercero y cuarto grado. Mariana explica que la lectura va a estar a su cargo porque el libro que tiene en las manos es el único ejemplar de la biblioteca. Manifiesta que algunos de estos cuentos están en una antología pero la bibliotecaria no la encuentra. “Traten de entender el cuento... me voy imaginando como una película”, “vean cuál o cuáles son los personajes más importantes”, son algunas de las indicaciones antes de iniciar la lectura.

La maestra lee el título del libro: *Como si el ruido pudiera molestar*. Los chicos lo reconocen. Luego agrega “del autor Don Gustavo Roldán” y nombra la editorial, “es de Editorial Norma”. También se detiene en los datos de la contratapa: explica que allí se cuenta brevemente quién fue el autor y de qué se tratan los cuentos del libro. Los alumnos agregan nombres de otros cuentos

que leyeron en la escuela como “La noche del elefante” y “Las historias del piojo”. Al leer el índice, aseguran conocer la historia del alacrán y el cuento “Como si el ruido pudiera molestar”. Un alumno opina “la del alacrán me gusta más”.

En esta situación, el grupo expresa y comparte sus conocimientos respecto al autor. Sin embargo, la docente no los retoma para abordar la nueva lectura. Al inicio de la clase, menciona que los cuentos tienen un marco temporal y espacial. Dado que los chicos conocen al autor, el lugar donde se desarrolla la historia puede ser un espacio ya visitado en otras lecturas. Pero, Mariana se limita a leer la reseña de la contratapa sin habilitar el diálogo en torno a lo que allí se comunica.

Como lo explica la propia docente, hay un solo ejemplar en la escuela. Durante la etapa de prelectura y lectura observaremos que el libro está en manos de Mariana únicamente. La docente lo muestra, comparte sus partes leyendo el índice, pasando cada una de sus páginas hasta llegar al cuento “Un animal de pelea”. La mayoría del grupo la sigue con la mirada.

Otra escena registrada es la de Paula, maestra de sexto grado de la Escuela N° 1. En agosto de 2017, la docente inicia la lectura de la novela *El espejo africano* (2008) de Liliana Bodoc. “¿Sacamos la carpeta y los libros?”, pregunta la maestra a modo de invitación. Paula sostiene en sus manos el libro: “¿Qué encontramos en la tapa?”, consulta. Los alumnos mencionan algunos datos como el nombre de la autora, del ilustrador, la editorial. Paula confirma que esa información se encuentra allí y se dirige a la contratapa. Se lee la biografía de Bodoc y el argumento de la novela. A diferencia del grupo de Mariana, ningún chico reconoce a la autora pero sí les resulta familiar el nombre de San Martín.

Paula se posiciona frente a todo el grupo y va hojeando su libro mientras explica el contenido: en la primera página dice “esta hoja está en blanco”, luego muestra el título en la siguiente y se detiene en la tercera donde se encuentra la dedicatoria. Leen de forma colectiva esta parte. Paula orienta al grupo para que reconozcan las distintas autorías de la dedicatoria y del epígrafe siguiente. La cita es de Pessoa y debajo de su nombre dice “heterónimo”. Las y los estudiantes no saben el significado de dicha palabra, por lo cual sacan sus diccionarios o sus celulares para buscarla. Se leen algunas definiciones y así se aclara que heterónimo hace referencia a un seudónimo que utiliza el autor.

“Veamos que nos dice la autora acá”, afirma Paula y lee en voz alta el prólogo. “¿Sobre qué habla?” pregunta la maestra al terminar la lectura. No obstante, no se espera el comentario del grupo dado que, a continuación de su pregunta, Paula habla sobre la importancia de los espejos en la literatura. Explica que hay mucho escrito sobre ellos y que el más conocido es el de Blanca Nieves como plantea Bodoc. Les anuncia que, después de la novela, van a leer un cuento de terror donde también hay un espejo y finalmente verán una película donde aparece nuevamente este objeto. El grupo se interesa y pregunta el título de la película pero Paula dice que es secreto y ríe. Regresa al prólogo y consulta “¿Qué tiene de particular este espejo?”. Esta vez una de las alumnas, Romina, responde “entrelaza muchas historias”. La clase finaliza de esta forma.

Cañón (2017) afirma que, cuando el adulto se apura en decir su interpretación, su palabra obtura la posibilidad de un auténtico diálogo. En la escena anterior, Paula no espera la intervención de sus estudiantes sino que se precipita en explicar cada fragmento que lee. Ninguna

parte quedará sin ser descripta por la docente, quien parada frente al grado exhibe su libro en todo momento. Como vimos, incluso les muestra que hay una página en blanco antes del título.

Durante mi estadía en el aula de quinto grado A de la Escuela N° 2, presencié una secuencia didáctica centrada en los mitos griegos. Julia propone la lectura del texto “Perseo y la Medusa” perteneciente al libro *Héroes y viajeros de la Antigua Grecia*, entregado por el Programa Escuelas del Bicentenario. La docente posee dicho texto debido a que recibió la capacitación del programa cuando se encontraba en una escuela en la zona de San Andrés, al sureste de la capital de San Miguel de Tucumán.

Julia entrega a cada alumno un juego de fotocopias y aclara que leerá en voz alta y sin interrupciones. Antes de ello, se detienen a analizar los elementos presentes en la tapa y contratapa, también fotocopiados. Al respecto, explica en la entrevista: “(...) no me gusta trabajar con fotocopias así de una hojita. Fotocopias sí, de libro. Porque a veces es imposible comprarlo al libro. Pero que sepa que esteeee eso que están leyendo tiene tapa, contratapa (...) Tiene un autor (...) Si vos le das una hoja, es como que... ¡Es nada!”.

La docente les pide a sus alumnos que se imaginen una situación en una librería: ¿Cómo elegirían un libro para comprar? En ese caso, ¿qué información les brinda la tapa y contratapa?

Los chicos hacen comentarios al respecto en los cuales se destaca la importancia del título al momento de escoger un libro.

Al revisar la tapa de *Héroes y viajeros...*, Julia advierte que muchos alumnos reconocen a Poseidón y a otros dioses griegos. Se debe a las películas de la saga *Percy Jackson*, la cual tiene como protagonista a un adolescente

hijo de Poseidón. Asimismo, dado que el título contiene la palabra “viajeros”, los alumnos hipotetizan que se presentarán distintas aventuras.

Antes de iniciar la lectura, la maestra aclara que esta será sin interrupciones. Al finalizar se harán las intervenciones correspondientes, momento en el cual cada estudiante podrá hacer comentarios sobre el mito. El timbre del recreo suspende momentáneamente la actividad.

¿Qué protocolos y acuerdos en torno a la lectura se observan en estas escenas? Como planteamos en el capítulo La caja de herramientas, existen distintas maneras de leer que llevan a diferentes usos de un material impreso, lo cual revela creencias y tradiciones de cada contexto (Rockwell, 2001). Detenerse en la lectura de la tapa y contratapa del libro deriva en distintas experiencias en las aulas. Algunas docentes habilitan un diálogo en torno a lo que allí se lee mientras que otras conducen el sentido que se le debe dar.

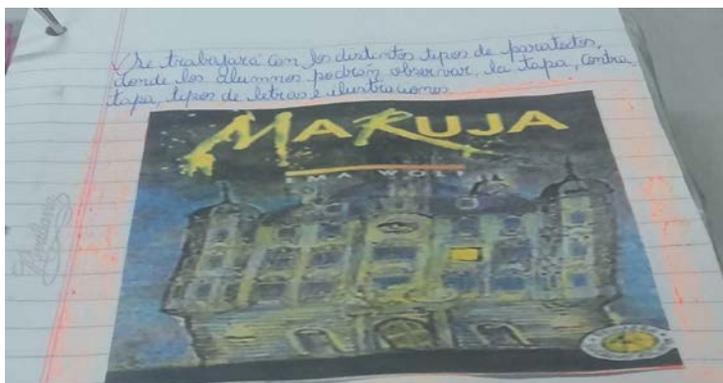
Julia propone una situación para problematizar las partes que conforman el objeto libro. ¿En qué se fija un lector al momento de comprar? ¿Qué lo convoca? La docente deja por fuera las reseñas o posibles recomendaciones con las que uno puede llegar a determinado autor, autora u obra. En su lugar, pone el foco en el objeto: el título, el diseño de la tapa, la síntesis de la contratapa, algunos datos del escritor o escritora. La mayoría de las y los estudiantes afirman fijarse en el título. Este elemento es el que atrae su atención, el que les permite hacer conjeturas respecto a la historia, el que habilita la posible lectura. Esto lo vemos reflejado a continuación cuando a partir del título *Héroes y viajeros...*, los alumnos y alumnas arriesgan sus hipótesis sobre lo que leerán a continuación. La ilustración, por otra parte, permite un anclaje a la idea de aventura. Los chicos reconocen a los dioses

griegos por lo cual pueden saber algunas características de la historia que leerán.

Tanto Mariana como Julia explicitan el modo en que se leerá el texto. Mariana plantea los elementos en los cuales se tienen que centrar (los personajes y los hechos) y aclara que la lectura la hará ella en voz alta. Julia también anuncia que será quien lea el texto y determina que no debe haber interrupciones y que el grupo podrá intervenir al final de la lectura. Estos son acuerdos que se establecen al interior de cada comunidad. Las y los estudiantes los respetan, comprenden que al momento de la lectura corresponde la escucha atenta de ellos y no su participación, aunque sean comentarios suscitados por la misma escucha. Mariana no expresa que el grupo no debe comentar pero esto parece estar sobreentendido al decir “me voy imaginando”. Dicha frase establece el rol que cumplirá el grupo en ese momento.

En el caso de Paula, advertimos que no hay expresiones por parte de la docente que den cuenta del acuerdo o el protocolo de lectura. Sin embargo, se trata de un pacto tácito que le concede a Paula un lugar más activo que a las y los estudiantes. La mayoría de las acciones y de las palabras en la escena referida recaen en ella y clausuran el diálogo. Es decir, el reconocimiento de las partes del libro se limita a una exposición que no da lugar a la palabra del otro. En esta situación no se configuran formas de participar entre la docente y un alumno o alumna, un grupo o con el colectivo. Afirmamos que se trata de un pacto dado que el grupo tampoco intentan participar sino que son guiados por la voz de la docente. En este punto se contempla otra diferencia entre las propuestas de Mariana y Paula, dado que en el caso de Mariana las y los estudiantes participan aunque la docente no retome esas voces para abordar el texto.

En los casos restantes, los paratextos también forman parte de los contenidos a enseñar. En la carpeta didáctica de Sofía, la docente planifica lo siguiente:



Fotografía de la carpeta de la maestra Sofía, tomada durante el trabajo de campo.

No contamos con el registro de las clases correspondientes a la lectura del libro *Maruja* (1989) pero, dado que la docente especifica el estudio de los paratextos, podemos conjeturar que durante la clase se destina un tiempo para analizar estas partes con las y los estudiantes. La planificación no contempla las intervenciones de la maestra en ese momento previo a la lectura de la novela. Por lo cual, no podemos afirmar si se trata de una exposición de las partes o de un diálogo para introducirse en la historia. Sin embargo, la mención de distintas tipografías y de las ilustraciones revela otros elementos que componen la novela y que deben ser leídos.

Antes de iniciar la lectura, Claudia invita a sus estudiantes de sexto grado a realizar una lluvia de ideas en torno a la palabra mito. La mayoría dice “cuento” y “ficción”. La actividad es interrumpida por dos alumnos que

leen la definición que escribieron en sus casas como parte de la tarea. Claudia aprovecha la intervención para elaborar oralmente una definición colectiva, que se repetirá en varias ocasiones durante esa clase. Asimismo, les consulta por la tarea y siguiendo el orden de los bancos, cada uno comparte lo que escribió. A medida que avanza la ronda, algunos afirman tener la misma definición que leyó un compañero. La docente plantea que todos van a leer porque se debe valorar el trabajo de cada uno ya que cumplió con lo requerido.

Una vez finalizada la revisión de tareas, Claudia expone brevemente quienes son los héroes y los dioses. Luego se detiene en la figura de Zeus, “el padre de los dioses”. Se acerca al pizarrón y escribe su nombre para que sus estudiantes lo reconozcan. “¿De qué se tratarán los mitos? ¿Qué contarán?”, pregunta la docente pero nadie responde. Asegura que se tratan de explicaciones a distintas preguntas que pertenecieron a pueblos antiguos. Da los siguientes ejemplos: “¿cómo nacerá el sol?”, “¿cómo surge la lluvia?”.

Antes de mostrar el libro con el cual trabajarán, la docente pregunta de nuevo qué es un mito. Frente a ello, el grupo repite la definición elaborada anteriormente. Claudia explica que van a leer un libro titulado “Dioses, héroes y heroínas” de la Editorial Santillana. Muestra la tapa y la contratapa y les consulta a los alumnos qué tipo de información se encuentra en esas partes. En el aula se escuchan distintas voces que comentan el nombre del libro, el autor, la editorial, una breve reseña, entre otros elementos. Los chicos y chicas recuerdan que el año anterior les enseñaron cuáles son los paratextos de los libros de literatura.

Claudia dirige el libro hacia su pecho y asegura que es una oportunidad para conocer más. Le pide a un alumno, que se encuentra cerca de ella, que tome el libro y diga

lo que éste le produce. A partir de ese momento, el libro pasa de mano en mano para que cada estudiante exprese su opinión. Se escuchan las siguientes frases: “yo voy a leer este cuento”, “yo voy a aprender junto a este libro”, “yo quiero leer”, “yo no me separaré de este libro”, “me gustan los libros”, “leeré y aprenderé de este libro”, “yo alimentaré este libro leyéndolo”. Ninguno se niega a participar, aunque les genere vergüenza o gracia la propuesta de la docente.

Posteriormente, Claudia pregunta qué tipo de libros les gusta leer. Algunos responden que les atraen las leyendas y los cuentos de terror como la historia del perro familiar, relato que conocen por sus padres o abuelos. Otro grupo menciona las fábulas y nombran algunos personajes típicos como el zorro, la tortuga, el león.

Después de este intercambio, la docente decide iniciar la lectura del estudio preliminar. En el mismo se da una definición de mito y se cuenta el origen de la palabra. Claudia señala que mito significa hilo y lo escribe en el pizarrón. A continuación, les propone participar en un juego: cada uno debe imaginar que tiene un hilo entre sus manos y seguir sus indicaciones. Al finalizar el juego, se plantea que de la misma forma en que se entrelazan los hilos, se reúnen las palabras que forman un texto. En el pizarrón realiza un dibujo de un buzo que se teje con hilo y lo compara con el mito.

Retoma la lectura del libro y se detiene en algunos fragmentos para hacer preguntas y comentarios. La figura de Zeus genera interrogantes entre los chicos y chicas dado que es el padre de otros dioses y también de distintos héroes. Asimismo, la lectura suscita dudas respecto al Olimpo y sus características. Claudia anuncia que la tarea para la próxima clase consiste en averiguar datos de Zeus y del Olimpo.

En esta escena, a diferencia de las otras, el libro pasa de mano en mano. Así como utiliza la estrategia de la lluvia de ideas, Claudia les propone a sus estudiantes compartir impresiones de forma espontánea. En ese momento aparecen distintas representaciones que también pueden entenderse como una negociación con las expectativas de la docente. La “lluvia de impresiones” está enmarcada en una clase de Lengua lo cual condiciona las respuestas de los chicos.

Por otra parte, advertimos la insistencia de Claudia en la definición de mito. Antes de leer el texto elegido, la docente enseña las características, cuáles son los personajes, los lugares de estos relatos. ¿Esto condiciona la lectura? ¿Las características son enseñadas para luego ser detectadas en el mito? Ahondaremos en estas preguntas en el apartado destinado a las actividades posteriores a la lectura. Sin embargo, la secuencia que sigue la maestra evidencia que previo al encuentro con el texto literario, es necesario aprender el contenido. En este sentido, la literatura es entendida como un contenido antes que como una experiencia.

### **Durante la lectura: ¿Cómo se comparten los textos?**

En el apartado dedicado al concepto de inclusión dentro del capítulo La caja de herramientas, retomamos los aportes de Seoane (2010) para pensar la situación escolar como una escena colectiva. La investigadora propone que la oralidad se presenta en dos instancias con mucho potencial: la lectura en voz alta y el intercambio entre lectores y lectoras. A continuación, nos centraremos en la primera instancia para analizarla desde la categoría de vocalidad (Zumthor,

1989) y determinar el lugar destinado a esta práctica en el diseño de las clases.

Pasadas las 14:30 horas, se inicia la lectura del cuento “Un animal de pelea” en el aula de quinto grado E. Los chicos y chicas siguen atentos a Mariana que recorre el aula a medida que lee la historia del enfrentamiento entre el sapo y el tigre. En el fragmento donde el piojo se cae de la cabeza del ñandú, la maestra golpea la mesa para acompañar la caída. También hace gestos con las manos y algunas caras en las intervenciones del sapo. Al terminar pregunta “¿Qué les ha parecido este cuento?”. Se escucha: “lindo”, “hermoso”, “entretenido”, alguno dice “malo” pero esa voz se pierde entre las otras. “¿Qué parte les gusta? ¿Será realmente un animal de pelea, el sapo?”. La mayoría responde que el sapo es “un mentiroso” y “engañoso”.

La docente menciona que el cuento “tiene partes chistosas”. Algunos reconocen la parte del piojo y su caída como un fragmento cómico. Mariana decide releer el texto argumentando que quizás no todos estuvieron atentos a esas secuencias graciosas. Esta vez recorre un poco más el aula. Antes de empezar le pide a Néstor que borre el pizarrón, por lo cual cada tanto desvía la mirada hacia él y hacia otros chicos. Nuevamente golpea la mesa en la parte del piojo pero, esta vez, es un poco más exagerada en algunos gestos durante la lectura, principalmente donde habla el sapo. Al finalizar, pregunta “¿qué entienden por esa primera parte?”. Parte de grupo explica que la historia está ubicada durante el amanecer en el monte. La maestra pregunta por los personajes y los alumnos van mencionando en orden de aparición. Hace otras preguntas como “¿Qué dice (el sapo) de su encuentro con el tigre?”, “¿de qué manera se enfrenta?”, “¿cómo logra escapar?”. “Él se quería

hacer el valiente”, dice un alumno. “Pero era cobarde”, agrega otro.

En las clases siguientes, cuando cada estudiante cuenta con una fotocopia, Mariana dedica tiempo a la lectura en voz alta. Respecto a esta práctica, en la entrevista afirma que considera importante que cada estudiante pueda “leer con expresividad”. En estas escenas de lectura, los chicos y chicas leen todos juntos mientras la docente les hace indicaciones en relación a los signos de puntuación: “Ahí hay un punto, respiro”, por ejemplo.

Durante la entrevista, la docente reconoce que las situaciones de lectura y escritura que se plantean en el aula deben ser reformuladas en algunos casos debido a los problemas con el lenguaje escrito. Si bien se trata del segundo ciclo de la Educación Primaria, algunos alumnos y alumnas aún no han asimilado el principio alfabético que rige la escritura o están empezando a enfrentarse a problemas del sistema de escritura como la separación de palabras. También se plantean dificultades en torno a la organización textual, la manera de contar, entre otras.

Ante esta situación, la maestra construye una escena colectiva donde propone la lectura coral. En esos momentos, ella hace sugerencias y da pautas para que el grupo lea los distintos fragmentos de la historia. Sus estudiantes incorporan las recomendaciones de la docente y releen algunas frases siguiendo otra entonación o respetando las pausas marcadas por los signos de puntuación. Esta estrategia demanda la lectura en voz alta pero no de forma individual. En consecuencia, aquellos alumnos y alumnas con dificultades no quedan expuestos ante todo el grupo. Mariana hace correcciones de forma colectiva e incentiva a todos a que sigan la lectura. La repetición de la actividad con un mismo texto, les permite a algunos ir reconociendo y asimilando las palabras allí escritas.

Asimismo, estimula la colaboración entre pares dado que los mismos chicos se hacen comentarios para mejorar: “fíjate acá”, “decí así...”, son algunas de las frases que se escuchan en el aula.

En las aulas de Paula, Julia y Sofía, la primera lectura la realiza la docente en voz alta ante todo el grupo. En ese momento se construye un ambiente donde, por lo general, cada estudiante permanece atento y callado. Las voces de las maestras adquieren otros tonos, se realizan distintos gestos y sus manos se mueven acompañando algunas palabras o zonas del relato. Aunque se les pide que sigan el texto en silencio, algunos dirigen sus miradas hacia la docente. Esta actitud, que también se advierte en el caso de Mariana, nos remite a la categoría de *vocalidad* (Zumthor, 1989) dado que la lectura de las maestras provoca que los textos literarios sean comprendidos como “objetos de percepción sensorial” (24). El potencial de esta instancia que menciona Seoane (2010) lo vinculamos a la posibilidad de entender la literatura como una experiencia interpretativa donde interviene la voz y el cuerpo de la docente.

Zumthor (1989) afirma “la vocalidad es la historicidad de una voz: su empleo” (23). Cuando las docentes eligen compartir el texto a partir de su voz y su cuerpo, emplean estas herramientas de una forma especial. El aula se convierte en un espacio de transmisión intergeneracional donde se evidencia la potencialidad de la fantasía frente a la literalidad (Nofal, 2006). Al momento de estudiar las actividades posteriores a la lectura, observaremos si esta transmisión habilita las elaboraciones subjetivas y creativas por parte de las y los estudiantes o las obtura en una reproducción mecánica.

Siguiendo nuestro registro de las clases, Daniela y Claudia entregan los textos para que la lectura sea realizada

por cada estudiante o en pequeños grupos. No se contemplan escenas como las anteriormente narradas. Daniela entrega en sexto grado un manual escolar para que divididos en grupo lean un mito. Esto también sucede en una actividad exploratoria, en la cual la docente entrega entre tres y cuatro libros de poesía por mesa para que los de quinto grado conozcan nuevos autores y producciones.

Por su parte, el grupo de Claudia primero inician una lectura individual y silenciosa del mito de Hércules. “¿Van entendiendo el mito?”, pregunta la docente. Después de recibir una respuesta afirmativa, propone leer en voz alta por fragmentos con el propósito de que varios pueden participar. Cinco estudiantes se ofrecen levantando la mano, la maestra indica el orden que van a seguir. Sin embargo, la lectura se pospone unos minutos debido a que primero decide hacer algunas preguntas como “¿Quién es el autor?”, “¿Qué significa que sea anónimo?”, “¿Desde qué época se narran los mitos?”.

Los cinco estudiantes leen los fragmentos señalados por la maestra. Al finalizar, Claudia les pregunta a algunos chicos y chicas qué les gustó del mito. Una alumna habla de las decisiones que tiene que ir tomando Hércules para salir victorioso en las pruebas que le imponen. Otro alumno se queda en silencio cuando es interpelado por la docente, lo cual provoca la interrupción del tema para, en su lugar, hablar de la importancia de la lectura. “Para hablar de un texto, yo lo tengo que leer ¿o no?”, expresa Claudia. La pregunta funciona como disparador para distintas reflexiones que desarrolla la docente sobre lo que es la lectura y para qué sirve: “si no leo, no voy a aprender. No tengo buena dicción ni ortografía. No sé de qué se trata...”. Asimismo, los estimula a no desistir antes de empezar una actividad: “Yo me tengo que animar con la lectura. No decir ¡uh!”.

Explica que teniendo esa actitud “ya desde el vamos estoy diciendo que no quiero leer”. “¿Me hace bien como joven pensante?” pregunta Claudia y agrega “voy a crecer sin aprendizaje”. La maestra les solicita que mencionen problemas que puede traer no leer. El grupo repite varios de los fundamentos ya dichos por ella como la ortografía y la falta de comprensión.

Posteriormente, Claudia pregunta qué lugar ocupa el autor de un texto al momento de leer. El grupo explica que este “vuelca sus sentimientos” en aquello que escribe como sus emociones, alegrías, enojos y conocimientos. Por lo tanto, en la lectura se descubre todo su “mundo interior”, concluye la maestra. Finalmente, les pregunta “¿es necesario leer?”, “¡Sí!”; “¿Es importante leer?”, “¡Sí!”. Claudia propone que cada estudiante escriba un texto donde den su opinión sobre la importancia de leer. “¡Quiero que se conviertan en productores de texto!”, expresa.

En la escena referida, la lectura se vincula al aprendizaje no de lo literario sino de otros contenidos como la ortografía o la dicción. Se acerca a un paradigma mecanicista (Dubois, 2015; Cañón, 2017), donde se realiza una lectura literal en busca de extraer información. La expectativa de Claudia sobre la posibilidad de escribir es difícil de imaginar en ese contexto, donde se postula que la lectura nos enseñará a pronunciar mejor algunas palabras. En ese caso, la lectura no engendra el deseo de escribir como plantea Barthes (1987). Hablar de la importancia de la lectura no es suficiente si no está acompañado de prácticas que sostengan ese enunciado. ¿Cómo se planifica la lectura?, es la pregunta que nos interpela luego de compartir las distintas escenas registradas y, sobre todo, la de Claudia. Las aulas de literatura (Gerbaudo, 2011) contemplan el diseño didáctico de las clases y las decisiones previas que cada docente pondrá en juego en ellas.

¿Qué tiempo se dedica a la lectura en el aula? ¿Qué gestos la encarnan? ¿Qué prácticas median en ese momento? Respecto a este eje, las docentes mencionan lo siguiente en sus entrevistas:

Paula: —lecturas individuales, lecturas mediadas por mí y después algo que les gusta a ellos y me funciona mucho a mí son las lecturas dramatizadas. Uno hace de Ulises, otro hace de Penélope, otro hace de Telémaco y pasan y lo leen al frente como obra teatral. Entonces se van intercalando las voces y ya no es la misma voz monótona que puede llegar a tener una misma persona. (...) si es un personaje mujer el que tiene que leer pasará, una nena y eso se van intercalando y ellos están escuchando. Les atrae y tampoco se aburren. Y están pendientes de la lectura, no se pierden con el... tienen que estar atentos a ver cuándo siguen. Y a ellos eso les gusta mucho.

Mariana: —[la lectura en voz alta] Me gusta porque yo trato de que... no sé a mí me gusta. A mí me gusta. No sé si está bien o está mal pero yo lo veo como... para mí y para ellos... yo veo que es algo que a ellos los favorece mucho. Ehh ¿en qué sentido digo bien o mal? si perdemos tiempo o tenemos tiempo. Podríamos avanzar en otra cosa y estamos en esto, en la entonación... o sea para mí es importante que el niño aprenda a ser expresivo y la expresividad misma lo va a llevar luego a lo que yo me propongo al final que es hacer la dramatización.

Daniela: —Primero tenés que buscar una lectura que sea de interés, que los atrae. Y bueno, la forma en que lo vas leyendo. Ehh por ahí encontrás... yo he encontrado uno en el grado que hace una lectura tan pasiva, tan calma que vos de solamente escucharlo era como que te daba ganas de seguir escuchando. Esa calidez en la voz que tiene, que lo atrae. Entonces estaba destinado para la lectura y todos escuchaban, ¿entendés? O sea también ha sido

una suerte, ¿entendés? Y sino ya me toca el papel a mí, de hacerla a la lectura con todas las pausas, con todo... con todas las expresiones que tiene que tener. Entonces el chico se va atrapando. Como te digo, me parece que básicamente debe ser la selección, el material que vos le acercas. Porque si no... pero tenés que conocer al grupo.

Julia: —(...) el docente hace la [primera] lectura. Los chicos siguen con la vista. Y sin interrupciones. Y sin saltar párrafos ni tampoco por ejemplo dice suponete hipócrita “ay no el chico no va a entender le voy a poner otra palabra”. Tampoco sustituir el vocabulario porque eso es lo que lo hace también a su vocabulario de literatura, ¿viste?

Las primeras declaraciones vuelven a hacer foco en la *vocalidad* (Zumthor, 1989) y la atracción que genera en las y los estudiantes. En la afirmación de Daniela observamos que la voz es un elemento que confiere autoridad: el alumno a partir de su voz y su corporalidad es el centro de la experiencia de lectura. Asimismo, la dramatización es uno de los propósitos de las maestras pensando en la muestra de fin de año. Sin embargo, la práctica continúa de la lectura en voz alta contribuye también en otras direcciones. Compartir textos literarios en el aula habilita la interacción colectiva con el texto, la confrontación de ideas, la posibilidad de cotejar entre distintas hipótesis y, en esa dirección, la formación de una comunidad de lectores democrática.

Otros puntos que tocan las maestras en sus entrevistas son la selección del corpus y el vocabulario del texto. La categoría de *vocalidad* entonces se encuentra acompañada de otros factores para lograr que algo les pase a los lectores: aquello que pueden pensar de sí mismos desde el texto, contra el texto o a partir del texto (Larrosa, 2013). “Me parece que básicamente debe

ser la selección, el material que vos le acercas”, dice Daniela. Elegir un corpus que desafíe a los lectores forma parte del trabajo docente y para ello, como dice la maestra, se pone en juego la relación con el grupo, la complicidad entre ambas partes. El vocabulario o “el lenguaje en el que se escribe”, esas pisadas de hormigas que pueden guardar una aventura asombrosa como dice Roldán (2011), es el modo de recibir a los nuevos. Enseñar implica un compromiso para con el lenguaje en el que son introducidos los alumnos (Larrosa, 2013). La posición de seguir la lectura sin saltar fragmentos o reemplazar palabras forma parte de la responsabilidad de transmitir y garantizar el derecho de los niños a los bienes culturales.

Si bien registramos que la lectura en voz alta está presente en la mayoría de las planificaciones docentes, generalmente esta se sucede una sola vez en el aula. Posteriormente a la primera instancia colectiva, las docentes optan por una relectura del texto en la casa o en el aula de forma silenciosa e individual. No hay un proceso recursivo, donde la maestra proponga la relectura para confrontar interpretaciones. En el siguiente apartado desarrollaremos algunos de los caminos que se toman al plantear la vuelta al texto, las preguntas y actividades que surgen a partir de la lectura.

## Después de la lectura: el aula de literatura o la sala de operaciones

*Uno tiene su mundo.  
Otro tiene el suyo.  
Todos saben que un día Uno y Otro se encontraron.*

*Uno y otro* (2013) de María Wernicke

En el presente capítulo se analizan las intervenciones docentes posteriores a la lectura de los textos literarios. Se describen las actividades planteadas en las aulas con el propósito de indagar en los modos de leer que están por detrás de las propuestas de cada docente. Este foco de análisis adquiere importancia debido a que evidencia estrategias y herramientas potentes para la construcción de comunidades lectoras habitadas por la hospitalidad así como también revela mediaciones que reproducen el monologismo (Bajtín, 2000; Cañón y Stapich, 2012). Se contemplan las acciones y discursos de las maestras en torno a la confianza en el aprendizaje de sus estudiantes, su reconocimiento como lectores y escritores y, en definitiva, el vínculo afectivo que se establece con el grupo. Estas temáticas abordadas en el capítulo precedente entran en juego aquí dado que las decisiones didácticas de las maestras están atravesadas, entre otros factores, por estos vínculos y representaciones.

Para abordar las condiciones en que se enseña literatura en el segundo ciclo de la Educación Primaria ponemos en primer plano el rol del docente en la mediación, “los modos de intervenir que se eligen o inconscientemente se erigen” (Cañón, 2017:25) porque, a partir de allí, se construyen distintas aulas de literatura. Desde nuestro marco teórico, asumimos que la enseñanza de la literatura

supone hacer lugar para que el otro arme su respuesta, hacer hablar y dejar hablar sobre lo que el texto da qué decir. De acuerdo con nuestro problema de investigación, nos preguntamos: ¿Qué pasa cuando Uno y Otro se encuentran en el aula? ¿Qué diálogo establecen cuando tienen una conversación literaria? ¿Qué se espera que haga Otro con la literatura?

Para responder tales interrogantes, nos centramos en las tareas que se registran en los casos de nuestra muestra. Algunas de ellas son analizadas en profundidad debido a que se observan con mayor frecuencia en las aulas. Sin embargo, no desestimamos las actividades menos recurrentes dado que, como toda nano-intervención, su alcance es imprevisto. Consideramos que nuestro aporte al área de vacancia delimitada en el primer capítulo consiste en dar cuenta de lo que ocurre en las aulas de literatura de quinto y sexto grado. Por tal motivo, presentamos la mayor parte de las intervenciones registradas.

El análisis que desarrollamos a continuación, parte de los registros de clases y de las entrevistas a las docentes. Hemos tomado categorías provenientes de la didáctica de la literatura, de la teoría literaria y del campo de las memorias para estudiar el trabajo de las maestras. Esta conjunción de categorías y conceptos reafirma la posición de zona de borde (Gerbaudo, 2011) en la que se encuentra esta investigación ya que acercarnos al objeto demanda esta confluencia teórico-epistemológica. Asimismo, destacamos que la relevancia de este trabajo no radica en su pretensión de generalización sino en el estudio detallado de los casos que lo componen.

En la siguiente tabla se presentan los tipos de propuestas llevadas a cabo en el aula en el marco de 43 clases entre la Escuela N° 1 y la Escuela N° 2. A lo largo del trabajo de campo, observamos 51 clases en total pero,

como vimos en los apartados anteriores, no en todas se plantean actividades. También se destina tiempo para la lectura del texto o de los paratextos.

Propuestas después de la lectura	Clases
Recorrido lector	6
Intervenciones orales	6
Cuestionario y opciones múltiples	7
Dibujo	3
Consigna de escritura	8
Proyecto	7
Actividad para trabajar otro contenido	6

Tabla 5. Actividades posteriores a la lectura registradas en el trabajo de campo.

Tal como muestra la tabla, las propuestas se distribuyen prácticamente de forma equitativa. No obstante, advertimos que las intervenciones orales y los cuestionarios representan un control de lectura en dos modulaciones. Estas actividades se presentan tanto de forma individual como colectiva, oral o escrita según el criterio de cada docente. La mayoría de las veces se resuelven en clases y no en el domicilio, por lo cual se realiza una puesta en común para revisar el trabajo de cada estudiante en caso de ser una tarea individual. Nos abocaremos a estas escenas que tienen lugar en el aula ya que nos interesa estudiar si estos momentos colectivos y orales habilitan el diálogo entre la docente y sus estudiantes o, por el contrario, no promueven la participación. En el siguiente apartado, presentamos y analizamos fragmentos de registros y de

entrevistas donde aparecen las intervenciones orales y los cuestionarios como forma de trabajar con la literatura. Posteriormente, continuaremos con el estudio de las otras propuestas registradas en las clases.

### *Guiar la lectura: entre la comprensión y el control*

“Lo que yo quiero es que me puedan renarrar. Ir de la comprensión oral, una vez que logran entenderlo al texto, internalizarlo... ellos me van a poder volver a narrar”, afirma Paula durante su entrevista. Tomamos el término de renarrar para explorar las actividades en torno a la guía o cuestionario. Este propósito que se plantea la docente, se reitera en situaciones didácticas de otras maestras donde observamos que las preguntas y actividades buscan reponer lo que el texto dice.

Con la intención de adentrarnos en esta actividad, compartimos escenas que ejemplifican estas intervenciones docentes para luego analizarlas.

#### **Escena 1**

En abril de 2017, Paula lee junto con el grupo de sexto de la Escuela N° 1 el mito de Ulises. Posteriormente a la lectura, les hace las siguientes preguntas: “¿Quién era Ulises?”, “¿Qué dios estaba enojado con él?”, “¿Cuál es su historia?”, “¿con quién se enfrenta?”, “¿cómo se llama el monstruo/cíclope?”. José responde todas las preguntas mientras sus compañeros permanecen callados. La maestra se enoja ante esta situación y alzando la voz dice “¿acaso el único que vino hoy es José?”. Asimismo, los amenaza con desaprobarnos si no participan. Posteriormente, les pide a dos estudiantes que vayan a la biblioteca a buscar los libros. En esa pausa se acerca a comentarme “no saben renarrar. Me pasa con estos sextos que no los tuve el

año pasado”. Antes de alejarse repite “no pueden renarrar de forma oral”.

El libro se titula *Héroes y viajeros de la Antigua Grecia*. Antología de relatos míticos. Se trata de una adaptación de Mirta Torres y pertenece al Programa Escuelas del Bicentenario, IIPE-UNESCO. Su fecha de edición es del año 2012. La primera hoja del libro tiene una leyenda que dice “este libro pertenece a...”. El índice detalla los relatos incluidos en el libro: “El largo regreso de Ulises, héroe de Troya”, “Jasón y los argonautas”, “Perseo y la Medusa”, “Teseo y el Minotauro”.

La maestra retoma las preguntas luego de dar unos minutos a sus estudiantes para releer el texto. Interroga nuevamente: “¿Cuáles son los monstruos con los que se enfrenta Ulises?” “¿Y qué pasa después?” “¿A qué isla llega?” “¿De quién?” “¿Cómo sale Ulises de la cueva de los cíclopes?” “¿Qué pasa ahí?” “¿Lo ayudan o no?”. Sigue respondiendo únicamente José, por lo cual la maestra afirma “si no entienden por las buenas, van a entender por las malas” y anuncia que van a llevar una nota a los padres en sus carpetas. Rápidamente otros alumnos levantan la mano para participar aunque muchos de ellos se confunden con los nombres de los personajes y los hechos. Cuando la docente pregunta el nombre de algún lugar o personaje de la historia, todos se apuran en buscar en el libro y, en varias ocasiones, responden lo primero que llegan a leer sin seguir el relato. ¿Cómo analiza y evalúa Paula estas participaciones? ¿La participación sería distinta si no se tratara de reponer información del mito? ¿Preguntar por la interpretación de cada uno habilitaría más voces en el aula que la de José?

## Escena 2

En septiembre del 2017, una vez finalizadas mis observaciones con el grupo de sexto grado, Paula me presenta a Sofía. La maestra de quinto grado turno mañana es una mujer de 32 años que ingresó a esta institución el año pasado. En nuestro primer encuentro, Sofía me aclara “trabajo igual que Paula” y me recomienda seguir la división A o B dado que “la C es imposible”, comentario frecuente entre las docentes.

Al finalizar la lectura del mito de Orfeo y Euridice, Sofía consulta: “¿Dónde se desarrolla la historia?”, a lo cual un alumno contesta “en la selva”. Enojada, Sofía responde “¿qué te hacés el pícaro?”. El resto del grupo expresa “En Grecia”. El diálogo continúa con preguntas por parte de la docente y respuestas de los alumnos y alumnas: “¿Esto es una historia de qué?”, “de amor”; “¿Los personajes principales quiénes son?”, “Orfeo y Eurídice” dice la mayoría mientras se escucha a un nene agregar “y los dioses”.

## Escena 3

Luego de revisar en conjunto el índice del libro, Mariana decide iniciar la lectura en voz alta para todo el grupo de quinto grado turno tarde. Para ello les recuerda que deben “usar los ojitos, el oído y la imaginación”. La lectura se desarrolla sin reemplazar las palabras, sugerencia provista durante la capacitación del Programa Escuelas del Bicentenario. Mariana sostiene que para ampliar el vocabulario de sus estudiantes es necesario leer el texto respetando las palabras y frases que aparecen.

A lo largo de la lectura, la maestra realiza pausas para confirmar que están siguiendo la historia. Al finalizar, les consulta de qué se trata. Los chicos y chicas comentan la infidelidad de la esposa del rey y la decisión

de Schariar de matar a las muchachas que se casan con él. Mariana relee algunos fragmentos de la historia para continuar el diálogo. Las intervenciones de la docente se orientan por una parte a caracterizar a los personajes que aparecen y, por otro, a recuperar información. Así, algunas de las preguntas que se escuchan son: “¿Cuál es el plan de Scherezade?”, “¿Qué le dice a su hermana?”, “¿Qué le enseña?”, “¿En qué momento tiene que ser?”. También les pregunta por el significado de algunas expresiones como “¡Por Alá!”, las cuales no generan dificultades entre las y los estudiantes quienes rápidamente reconocen que se trata del Dios de los musulmanes.

Mariana se detiene en el fragmento donde Scherezade inicia el relato sobre el mercader y el efrít. Relee esa parte y luego consulta “¿Qué está reflejando esa parte?”. Un alumno explica que Scherezade es un personaje que cuenta la historia de otro personaje que, a su vez, cuenta otra historia. La maestra escucha atentamente la respuesta de su alumno pero, luego, agrega que en esa historia estaría representado Schariar en el genio y Scherezade en el mercader que intenta salvar su vida. ¿Estos momentos en el aula de literatura condicionan las lecturas de sus estudiantes? En lugar de apurarse a dar su interpretación, Mariana ¿podría recurrir a otras estrategias para que cada uno reconozca por sí mismo la representación de los personajes que ella luego explica? ¿Las interpretaciones de los chicos y chicas son menos “legítimas” si no perciben ese detalle?

#### Escena 4

“¿Hay alguna parte de este mito que les haya llamado la atención?”, pregunta Julia a sus alumnos de quinto grado al finalizar el mito de Perseo y la Medusa. “La muerte de la Medusa”, responde un nene. La docente

pide que fundamente su respuesta. El alumno se queda en silencio.

El resto del grupo menciona otras escenas, principalmente aquellas que se encuentran al final del relato dado que, como manifiesta un alumno, “se ve cómo se cumple el vaticinio”. Julia insiste en que cada estudiante debe justificar por qué elige el fragmento que nombra. Sin embargo, la mayoría no responden a su pregunta. Ante esta situación, la docente dice que piensen la respuesta en sus casas y agrega: “quizás es muy prematuro para que puedan argumentar pero van a tener que hacerlo mañana”.

En las entrevistas, la maestra comenta que en los momentos de lectura se apega mucho al texto: “yo les he enseñado a remitirse al texto. Se remiten al texto, a ver, a ver qué es lo que me dice acá y qué es lo que me pregunta”. Esto se observa desde la primera clase, en la que Julia lleva consigo el libro y cita fragmentos del mito situando a sus estudiantes en la página y párrafo correspondiente. A su vez, esta acción es solicitada por la maestra cuando un alumno o alumna menciona alguna escena; ella siempre pregunta “¿página?”.

En la clase siguiente, Julia consulta en qué consistía la tarea que tenían. El grupo responde que debían leer tres veces el mito y la maestra agrega “para mejorar la interpretación y comprensión”. Como algunos faltaron el día anterior, se retoma la definición de mito y sus características de forma oral. Recuerda también los personajes y los actantes. Hace participar a sus estudiantes pidiéndoles que cuenten qué leyeron. En ese momento, varios leen el título del libro pero la maestra les señala que ese no es el título del mito. Las y los estudiantes advierten la equivocación y, luego de leer el título correspondiente, afirman “ese es el nombre del cuento”. Julia aclara que el tema que están viendo es mito y que, si bien ambos tipos

textuales pertenecen al género narrativo, no son lo mismo. Pero, no menciona cuáles son las diferencias.

Para avanzar con el repaso, Julia pregunta alrededor de qué personajes gira la trama. El grupo responde “de Perseo y la Medusa”. “¿En qué sentido gira alrededor de Medusa?”, “¿Por qué gira alrededor de Perseo la trama?”, son algunas de las preguntas que realiza. “¿Dónde comenzó el viaje?”, “Argos” afirman sus estudiantes. “¿Dónde continúa?”, pregunta la maestra. A partir de ese momento la mayoría permanece en silencio. La docente no vuelve a leer el texto sino que insiste en hacer preguntas de control de lectura. Sin embargo no obtiene respuestas. Algunos buscan en la fotocopia para responder pero, en la mayoría de los casos, no leen el fragmento correspondiente.

La maestra continúa con sus preguntas para reconstruir el periplo de Perseo. “¿A dónde lo lleva? A los chicos que han estado ayer sobre todo”, comenta Julia. Dos alumnas narran el encuentro entre Perseo y las Grayas. Julia explica que en el robo del ojo a Medusa se observa la astucia de Perseo, quien advierte cuál es la debilidad del personaje. Para desarrollar esta idea de buscar la debilidad, la maestra ejemplifica con los robos a las casas. Plantea que los ladrones, “las personas que hacen ese tipo de atraco”, observan el movimiento de la casa y del barrio antes de entrar para así determinar cuándo es más sencillo robar. Uno de los chicos afirma que, en su barrio, los ladrones no hacen eso ya que entran a robar sin que les importe si hay o no gente.

Julia se limita a oír el comentario para, luego, retomar la parte del mito donde aparece el personaje de Polidectes: “¿Cómo se sentía él?”, “¿Por qué lo envía a Perseo a buscar a la Medusa?”, “¿Qué significa ‘Polidectes sintió que su propia gloria se oscurecía?’”. A partir de la

lectura de esa cita, Julia plantea que el poder lo engegece a Polidectes. Para ella, la envidia de este personaje provoca que “lo mande a Perseo a una muerte segura”. Al ver que son muy pocos las y los estudiantes que participan, la maestra decide consultar a uno por uno si leyeron. Muy pocos afirman no haber leído, algunos dicen que leyeron las tres veces requeridas y otros dicen dos.

Julia vuelve a insistir con una pregunta anterior: “¿Por qué las acciones y la trama giran alrededor de Perseo y Medusa?”. Algunos dan respuestas que la docente evalúa como incorrectas. “Si no es adivinar ¡Libro!”, “No hay nada que inventar, ya está escrito”, manifiesta la docente. “De Etiopía, ¿a dónde va?”. Al ver que no tiene respuestas, la maestra les dice “¿Saben qué es esto? ¡Falta de lectura!”.

Julia muestra que, en distintos momentos, Perseo utiliza la cabeza de la Medusa para defenderse de ciertas ocasiones. Al volver a Argos, el héroe se enfrenta al hermano de su abuelo que había usurpado el poder: “Vuelve a utilizar la Medusa para terminar con la tiranía”, explica Julia. Respecto al esquema de los actantes, la maestra les consulta por los ayudantes de Perseo. Las y los estudiantes afirman que los dioses ayudan al héroe pero Julia les pide que especifiquen de quiénes recibe ayuda. Después de varios minutos, se escucha que parte del grupo nombra a Atenea y Hermes.

La docente les indica que va a leer el tercer párrafo de la página 59, donde se narra qué ocurre finalmente con la cabeza de la Medusa. Expresa que Atenea había sido ofendida por Medusa y, por ello, Perseo le regala su cabeza. Para Julia el gesto de Perseo no es sólo un agradecimiento sino también una especie de venganza. En lo que resta de la clase, la docente continúa dando su interpretación de los hechos del mito. Por ejemplo, en el

reencuentro entre Perseo y Acrisio, Julia menciona que este último muestra arrepentimiento en ese momento.

Luego de finalizar la revisión del mito, la docente pide que comenten qué parte les gustó más y por qué. Juan Carlos menciona el fragmento donde Perseo mata a su abuelo accidentalmente con el disco pero no puede justificar su elección. En un intento por ayudarlo, Julia comenta que esa parte puede llamar la atención porque resulta una escena inesperada.

### Escena 5

Claudia comenta que los mitos que van a leer están ambientados en la Antigua Grecia. Los hace repetir oralmente y de forma colectiva a sus estudiantes de sexto la definición de mito escrita la clase anterior. “¿Cuál es el personaje más grandioso?”, consulta la maestra antes de revisar la tarea del día. Un alumno se muestra ansioso por leer la información que trajo. En su carpeta tiene pegadas unas hojas impresas de Wikipedia, donde se lo denomina a Zeus como “padre de los dioses, el más poderoso”. Claudia hace una rápida revisión corroborando que todos cumplieron con la actividad. Gran parte del grupo escribió en una hoja Zeus en mayúsculas e hicieron dibujos de rayos o colinas como marco a los datos recolectados.

Al igual que en la clase anterior, todos leen su respuesta sin importar si repiten lo dicho por otro compañero o compañera. A partir de la mención de Cronos en una de las lecturas, la maestra decide narrar la historia del nacimiento de Zeus. A medida que va relatando, recorre el aula acercándose a sus estudiantes. Claudia cambia de voz para personificar a un sabio que, en un diálogo con Cronos, le vaticina que uno de sus hijos lo destronará. Se detiene en ese momento para consultar si la voz del sabio

será como ella la está haciendo. Unos chicos y chicas repiten la última frase del sabio ensayando distintas voces.

La pausa en el relato también es aprovechada para verificar si se está siguiendo la historia. Claudia hace preguntas sobre los nombres de los hermanos de Zeus y las características de cada uno de ellos. Finalmente cuenta que Cronos se devoraba a sus hijos. Los alumnos rechazan la posibilidad de que alguien se coma a sus hijos. Claudia señala que ingresar al mundo de la literatura es “entrar a un lugar donde todo lo que imagino puede suceder”. Una alumna afirma que los padres deben cuidar a sus hijos. Al respecto, la maestra sostiene: “Seguramente en sus casas los papás los cuidan...en algún momento ustedes se harán cargo de la casa también”. Después de esos comentarios, dos alumnas mencionan que en la película *Hércules* aparecen Zeus y otros dioses. A la maestra le parece una buena intervención y propone que durante el fin de semana podrían ver en sus casas la película de Disney u otras con personajes mitológicos para comentarlas el lunes en clase. Aclara que cuando se solucione el problema de internet en la escuela será posible ver una película todos juntos.

“¿Qué les pareció la historia de Zeus?”, pregunta Claudia para animar el intercambio. Un alumno dice que el relato le hizo recordar la historia de Moisés. La maestra parece desestimar esa conexión dado que afirma que en otro momento se hablará de Moisés.

Otro alumno levanta la mano para releer lo que buscó respecto a Zeus. En esa definición, se plantea que Zeus “supervisaba” el universo. La docente expresa que la lectura permite conocer nuevas palabras y que deben ir incorporando esos nuevos términos a su vocabulario. A pedido de ella, se repiten los elementos que representaban al padre de los dioses: el rayo, el águila, el toro y el

roble. “Vean que todos son elementos de la naturaleza”, advierte Claudia.

Un alumno ofrece leer la información que buscó sobre el Olimpo. Se interrumpe la lectura en dos momentos para explicar el significado de dos palabras. “Inaccesible, ¿Qué quiere decir eso?”, pregunta Claudia. “Que no se puede entrar”, responde una alumna. “¿Qué es equivalente?”, consulta después. “Igual, seño”, dice otra compañera.

Otro tema del cual se habla son los festejos y la comida de los dioses. De a uno, los y las estudiantes levantan la mano para participar. Algunos mencionan que los dioses comían frutas y ambrosía, que es una planta con flores amarillas. Respecto a cómo se divertían los dioses, recuerdan que las musas bailaban en los banquetes.

En la carpeta de sus estudiantes se observa un texto que lleva de título “*La mansión celestial. El Olimpo*”. Allí se menciona que los dioses se deleitaban con la lira. Un alumno plantea que la palabra “lira” tiene más de un significado ya que también puede hacer referencia a la moneda italiana. La docente explica cómo buscar en el diccionario: leer todas las definiciones, que por lo general son 2 o 3, y seleccionar la definición adecuada respecto al tema del texto.

Revisan juntos las definiciones correspondientes a la palabra “cielo”. Claudia expone distintas formas de nombrarlo: palacio celestial, morada celestial, castillo sagrado, entre otras. Un alumno lee “la bóveda celeste”. La maestra comenta que es una forma novedosa de nombrar al cielo. El timbre de cambio de hora anuncia el fin de la clase.

Agrupamos escenas donde se realizan intervenciones orales por parte de las maestras para mantener una conversación en torno al texto literario. Cada una de las situaciones, nos revela la representación de lectura que

sostiene el accionar y los discursos de las docentes. Las preguntas planteadas buscan reproducir lo que el texto dice y, desde esa posición, refuerzan la idea de que hay una única lectura correcta. En el aula, las maestras pretenden establecer un diálogo. Pero, en realidad, buscan que sus estudiantes den determinadas respuestas que ellas, de antemano, determinaron como válidas.

Como señala Chambers (2008), la lectura que no concuerda con la de la docente es impugnada. Este tipo interrogatorio ubica al maestro y al libro en el lugar de saber mientras que los lectores, los alumnos, son desplazados por lo que “el texto dice”. En este marco, los adultos predominan en la escena ya que son los que deciden qué se va a leer, el modo en el cual se realizará la lectura y qué sentidos tiene la misma. Vinculamos esta postura con la categoría de monologismo (Bajtín, 2000; Cañón y Stapich, 2012) que planteamos en el capítulo 4 al hablar del reconocimiento de las maestras a los alumnos como lectores y escritores. Al respecto, Cañón (2017) afirma “el rol del mediador fuerza un sinceramiento en relación con la imagen que tenemos del niño: lo reconocemos como a un igual o lo cosificamos” (113).

En las situaciones descriptas se observa que las y los estudiantes no son entendidos como sujetos con lecturas propias, sino que deben ajustarse a las interpretaciones de las docentes. Tal es el caso de Julia, que explica continuamente los hechos narrados en el mito de Perseo y la Medusa otorgándole el valor de lo acertado a sus opiniones. Incluso, como se lee en el registro, le asigna un motivo a la elección de Juan Carlos sobre su escena preferida del mito. Algo similar ocurre en la escena de Mariana, quien minimiza el comentario de un alumno que manifiesta que *Las mil y una noches* es un relato enmarcado porque esperaba otra respuesta.

Para analizar los momentos de una intervención literaria, Cañón (2017) propone un cuadro que desarrolla las instancias de un patrón cerrado y las de un patrón abierto. En el patrón cerrado, durante el momento denominado como apertura, se anticipa la opinión del docente. En los siguientes momentos, las preguntas se limitan a los elementos o estructura textual así como también apelan al significado literal. Existe una etapa de verificación, donde se busca comprobar la lectura de la docente. Es decir que, se cede ante el monologismo. En estos casos, en términos de Bajtin (1991), la palabra pertenece a un universo ptoloméico donde esta es única e incontestable y, por lo tanto, autosuficiente.

En la escena 1 donde Paula desarrolla un intercambio en torno al mito de Ulises, se encadenan preguntas que apelan únicamente a la secuencia narrativa. La docente, como ella misma reconoce, está interesada en que sus estudiantes puedan renarrar. Para estimular esa operación en el grupo, Paula reclama información del texto de forma continua y siguiendo un hilo cronológico. No obstante, lejos de incentivar la participación, todo el grupo permanece callado. En este punto nos preguntamos si ese tipo de demanda no produce efectivamente la cosificación de los alumnos, quienes en el aula aprehenden que la última palabra la tiene la docente.

Como bien nos adelanta Sofía, su propuesta es muy similar a la de Paula, aunque se observa que no suele destinar mucho tiempo al intercambio posterior a la lectura. Sus preguntas no presentan ningún grado de dificultad para los alumnos ya que las respuestas solo requieren de unas palabras: “en Grecia”, “de amor”, “Orfeo y Eurídice”. Intervenciones de este estilo, con preguntas cerradas que reponen lo más superficial de la historia no contribuyen a la construcción subjetiva de

las y los estudiantes ni a su vínculo con el lenguaje. En estos términos, el aula de literatura es justamente el lugar donde la literatura no está.

En el caso de Claudia, la docente prioriza otros contenidos antes del texto literario: ¿Qué características tienen los dioses? ¿Qué comen? ¿Cómo es el Olimpo? ¿Cómo es Zeus? El mito se presenta como un medio para conocer la cultura griega. Cuando la docente interroga el texto, se focaliza en los personajes y las acciones. Nuevamente se observan características del patrón cerrado que propone Cañón (2017) ya que las preguntas se focalizan en unos pocos elementos. El grupo reacciona al escuchar que Cronos se comía a sus hijos. Frente a los comentarios, Claudia da una explicación con la intención de apaciguar el rechazo manifestado. No se produce una vuelta a ese fragmento, que impactó en la subjetividad de todo el grupo. En su lugar se elude el conflicto que podría generar la escena.

En este conjunto de situaciones se observa el trabajo con un mismo corpus: los mitos griegos. Estos textos se mencionan tanto en los Núcleos de aprendizajes prioritarios (NAP) del segundo ciclo de la Educación Primaria como en los Diseños Curriculares de la jurisdicción. Si bien en estos documentos se hacen recomendaciones de los géneros a leer, estas no adquieren un carácter prescriptivo. En los casos de las docentes de la Escuela N° 1 y de Julia de la Escuela N° 2, advertimos la influencia de la capacitación brindada por el Programa Escuelas del Bicentenario. Las docentes continúan trabajando con los libros propuestos por dicha capacitación y reconocen huellas de la misma en sus prácticas como la lectura sin interrupciones y sin reemplazar palabras.

Otro motivo que le atribuimos a la elección del corpus es la disponibilidad de libros en la biblioteca. Este

punto es fundamental para la planificación de algunas docentes como es el caso de Mariana. Durante el trabajo de campo, se observa su insistencia en buscar en la biblioteca la cantidad de libros necesarios para que cada estudiante tenga uno. La maestra considera que muchas actividades se pueden realizar si hay libros para todos.

La presencia de los libros en las aulas, el encuentro de los chicos con estos objetos dispuestos a ser manipulados por sus manos, da cuenta de un derecho conquistado. Sin embargo, la suspensión temporal en la compra de libros por parte del Estado, presenta un desafío para la docente puesto que debe imaginar nuevas prácticas y formas de participación donde los chicos compartan los libros.

Las marcas del Programa Escuelas del Bicentenario surgen en la entrevista a Mariana, quien valora tanto el material como las herramientas y estrategias brindadas. Cuando se le consulta por los criterios a seguir para la selección del corpus de lectura, Mariana no duda en nombrar los libros sugeridos por este programa:

Mariana: —A partir de lo que hay en la biblioteca y a partir de ciertos contenidos que nos ha dejado el Ex Bicentenario, ese programa. Ellos nos han dejado a nosotros unas ciertas... este como te voy a decir... nos han dejado unas ciertas sugerencias, textos que podés usar en cada grado (...) En cuarto era por ejemplo cuentos con animales. Tooodos los cuentos con animales, Gustavo Roldán por excelencia (...) En quinto vienen a ser novelas (...) y en sexto sugerían mitos y leyendas.

La docente aclara que se tiene la libertad de elegir otros textos. A pesar de ello, afirma que personalmente le gusta dicha selección. Asimismo, cuando hace referencia al material disponible en la biblioteca, reconoce que en

los años en que se implementó el Programa Bicentenario (2006-2013) se contaba con más libros para trabajar. Mariana lo expresa de la siguiente manera:

Mariana: —Hoy en día son escasos los materiales que hay, que han quedado de aquella época. Y libros que ahora vienen de esa biblioteca del aula que ya vienen uno de cada obra. Por ahí se da que hay 10 libritos de una misma obra. Antes nos proveían de suponete... que se yó... Gustavo Roldán “La noche del elefante” por nombrarte uno así. Había para todo un grado. Es más, en una época se les daba a los chicos para que se los lleven. Después, cuando ya eran menos que nos mandaban, los materiales se quedaban acá en la biblioteca.

Como plantea la docente, el Programa Escuelas del Bicentenario entendía la formación de lectores también desde el armado de una biblioteca personal. De este modo, las y los estudiantes contaban con libros propios que podían leer y compartir en sus casas.

Dentro de las consignas que se desarrollan en los cuestionarios, encontramos distintos problemas a resolver que se aproximan a un control de lectura. Escogimos otra serie de fragmentos provenientes del registro para analizar a continuación.

## Escena 6

Paula inicia la clase anunciando: “Ahora vamos a aprender cómo en los mitos se clasifican los personajes”. Luego aclara que el tema a desarrollar será evaluado en la prueba, motivo por el cual deben prestar atención. De forma oral, explica qué son los actantes: se trata de las relaciones que se establecen entre los personajes de acuerdo al papel que actúa cada uno de ellos en el relato. Identifica los elementos del esquema actancial en el mito

leído anteriormente: el sujeto sería Ulises, el objeto es regresar a su patria, el ayudante es Atenea y el oponente es Poseidón.

Después de este desarrollo inicial sobre el esquema actancial, Paula afirma que estas funciones están presentes en todos los cuentos: “En todos es así. Todos los cuentos tienen”. A modo de ilustración, analizan oralmente el cuento de Pinocho. En ese caso, el objeto sería “ser un niño”, su ayudante el Hada y los oponentes el Zorro y los que le impiden ir a la escuela. Continúa ejemplificando con la historia de Blanca Nieves. Cuando les pregunta a sus estudiantes cuál es el objeto, a diferencia del ejemplo con Pinocho, estos dudan y no responden. La maestra interviene: “¿Qué quiere Blanca Nieves? ¡Lo que todas las mujeres queremos: casarse!”.

Al finalizar con los ejemplos pregunta “¿queda entendido?”, a lo cual se escucha una afirmación colectiva. En ese momento, la docente se acerca al pizarrón para desarrollar de forma escrita el tema. Escribe lo siguiente:

Fecha  
Nombre y Apellido  
DNI

Relatos Mitológicos. “los actantes”<sup>18</sup>

Los personajes de los mitos y de otros relatos maravillosos y las leyendas, se clasifican según qué relación establecen con la acción de la historia. De esta manera sabemos distinguir actantes o clases de personajes.

Sujeto: es quien desea tener o alcanzar algo.

Objeto: es aquello que se desea tener o alcanzar. Puede ser algo material (riquezas), cierto estado (felicidad) o una persona (hombre o mujer).

Ayudante: es quien facilita el logro del objeto del sujeto.

<sup>18</sup> El subrayado es de la maestra.

Oponente: es quien obstaculiza o impide la realización del deseo del sujeto.

Posteriormente plantea la siguiente consigna:

Teniendo en cuenta la clasificación de los actantes escribe los que correspondan al relato mitológico “El largo regreso de Ulises. Héroe de Troya”.

Para la resolución, le pide a una alumna que se dirija a la biblioteca a buscar los libros. Romina regresa y reparte los ejemplares, la mayoría los abre y busca las imágenes. Muchos se desilusionan al advertir que los dibujos que hicieron sobre las imágenes del libro fueron borrados. El material de lectura disponible en la escuela es revisado y mantenido por la bibliotecaria. La próxima actividad plantea:

Marcar con un x la afirmación correcta:

- a. Polifemo era un monstruo
- b. Calipso era una diosa
- c. Ulises era un héroe
- d. Las sirenas eran mortales

En las clases siguientes, Paula propone más consignas en torno al mito de Ulises. La docente escribe en el pizarrón:

Ordena la secuencia narrativa.

- Ulises escucha el canto de las sirenas atado al mástil de un barco □
- Atenea le pide ayuda a Zeus para que Ulises regrese a Ítaca □
- Ulises vence a los pretendientes de su esposa Penélope □
- El cíclope queda ciego por culpa de Ulises □
- Telémaco ayuda a su padre a derrotar a los pretendientes de su madre □

Explica con tus palabras las siguientes frases que aparecen en el texto.

- “Oh amigos (...) no somos nuevos en soportar desgracias.” Quiere decir que ya habían sufrido muchas cosas.<sup>19</sup>
- “Escila devoró a mis compañeros en la entrada de la cueva. De todo lo que padecí fue este el espectáculo más lastimoso que vieron mis ojos.” Quiere decir que nunca vio algo tan triste.
- “al punto apareció el aurora y Circe se internó en la isla.” Quiere decir que cuando amaneció Circe volvió adentro de la isla.

<sup>19</sup> El texto subrayado corresponde a las respuestas escritas en el pizarrón por las y los estudiantes.

Escribe el itinerario de viaje de Ulises.

Parte de Troya → Isla de los cíclopes →  
Isla de Circe → Isla de las sirenas →  
Isla de Calipso → País de los feacios →  
Ítaca<sup>20</sup>

Describe el certamen atlético que Penélope organiza para elegir un pretendiente.

Los pretendientes debían armar de Ulises y acertar en el blanco, y el que logra hacerlo se casaría con ella.<sup>21</sup>

En estos casos, las resoluciones primero se realizan en clase de forma oral. La dinámica se repite de la siguiente manera con cada punto: la docente lee la consigna y diferentes estudiantes dan su respuesta. Luego un voluntario pasa al pizarrón a escribir o marcar según corresponda. La docente suele redactar la respuesta si la consigna así lo requiere. Para el ejercicio donde se deben explicar las frases, Paula solicita el uso de diccionarios. Algunas alumnas leen en voz alta la definición de “aurora”. La docente interviene “Entonces ¿qué quiere decir aurora? ¿Qué momento del día es? ¿Vieron cuando, alguna vez, se quedaron despiertos y está por amanecer?”. Después el grupo intenta explicar qué significa “Circe se internó”. En esa oportunidad, no buscan en el diccionario sino que Paula les explica dando como ejemplo los órganos internos del cuerpo.

<sup>20</sup> Resolución escrita por la maestra en el pizarrón.

<sup>21</sup> El texto subrayado corresponde a la respuesta escrita por la docente en el pizarrón.

## Escena 7

Sofía explica que los mitos se desarrollan en Grecia y que algunos personajes son dioses. “Seguramente ustedes han visto películas griegas” comenta.

“¿Qué vamos a hacer ahora? Un tipo de comprensión llamada múltiple choice” explica para introducir la actividad siguiente. “Después vamos a ver la diferencia entre mito y leyenda”, anuncia. A diferencia de las clases de Paula, el momento dedicado a las preguntas no se extiende mucho tiempo. Sofía avanza con consignas escritas y no prolonga el diálogo-interrogatorio.

En el pizarrón se lee lo siguiente:

¡¡A trabajar!!

Elija en cada caso la opción correcta

¿En qué país vivía Orfeo?

Roma  Grecia  Egipto

Orfeo compuso para Eurídice

Una sinfonía en el bosque   
Una bella canción de amor   
Un concierto de lira

Eurídice muere

Porque los dioses la condenaron   
Porque la mordió una serpiente   
Porque la felicidad es corta

Los dioses del infierno son:

Caronte y Afrodita  Cerbero  Hades y Perséfone

¿Por qué Orfeo giró para ver a Eurídice?

Porque no tenía prisa para verla

Porque no confiaba de los dioses

Porque tenía dudas e impaciencia

Después de unos minutos, la maestra pregunta “¿Quién quiere hacer la primera?”, Un nene se ofrece a pasar al frente, saca una tiza del escritorio de Sofía y marca: “Grecia”; “una bella canción de amor”; “Porque la mordió una serpiente”; “Hades y Perséfone”; “Porque no confiaba de los dioses”. Al finalizar, Sofía le agradece desde su escritorio y advierte al grupo que en un rato va a borrar el pizarrón. La maestra no parece controlar lo que marcó el alumno. Tampoco realiza un repaso o revisa junto con el resto del grupo. Por el contrario permanece sentada en su escritorio viendo unas libretas.

A la clase siguiente escribe:

13-10-17

Lengua

Trabajamos con el mito de Orfeo y Eurídice

Ordená la secuencia temporal de los hechos escribiendo números del 1 al 8 en el orden que corresponda.

- Orfeo conoce a Caronte y a Cerbero
- Eurídice se funde con las tinieblas
- Orfeo gira para ver a Eurídice
- Orfeo va a buscar a su amada al infierno
- Eurídice muere
- Hades le concede el regreso a la luz

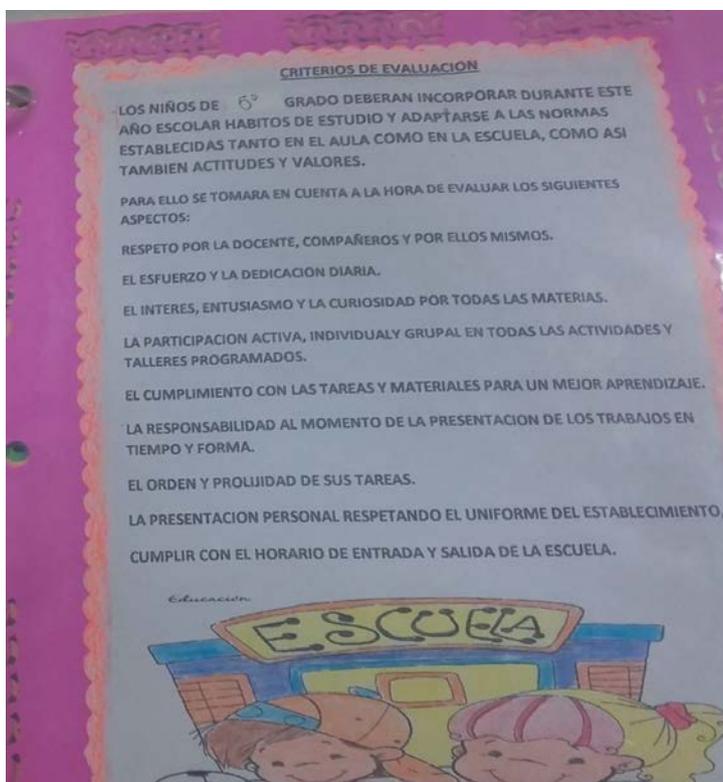
- Orfeo y Eurídice se enamoraron y se casan □
- Orfeo se retira para siempre al bosque □

“Seño, ¿eso a continuación de la clase pasada?”, pregunta una nena desde un banco de la primera fila. Sofía responde: “Sí... no sé si vamos a poder hacer mucha tarea porque hoy salimos a las 10:30 horas”.

En noviembre de 2017, Sofía me facilita su carpeta didáctica para que la fotografíe. Antes de reseñar las actividades propuestas para ese año, me detengo en dos secciones que se encuentran en las primeras hojas de su bitácora de trabajo:

**Criterios de evaluación:** La docente postula como objetivo general “Los niños de quinto grado deberán incorporar durante este año escolar hábitos de estudio y adaptarse a las normas establecidas tanto en el aula como en la escuela, como así también actitudes y valores”. A partir de ello se distingue determinada concepción de infancia, donde los niños y niñas son receptáculos vacíos que requieren de un adulto que los dote de valores. Con respecto a los criterios de evaluación, se enumeran aspectos vinculados únicamente a las conductas y comportamiento como el esfuerzo, la responsabilidad, el orden y prolijidad.

Esta sección no incorpora ni menciona los aprendizajes. La institución escolar es representada a partir de la transmisión de valores y hábitos pero no de conocimientos.

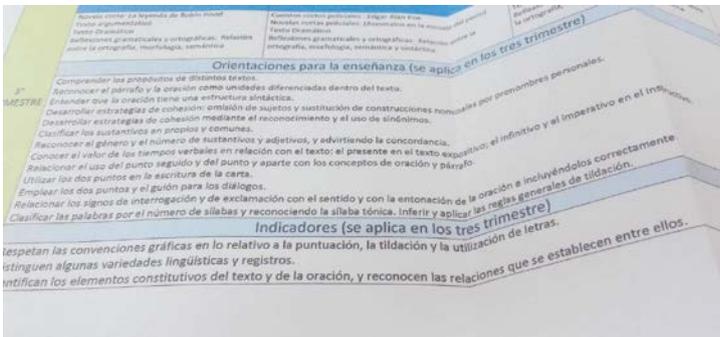


Fotografía de la carpeta de la maestra Sofía tomada durante el trabajo de campo.

**Selección de contenidos:** El documento presenta los contenidos seleccionados para el segundo ciclo, lo cual coincide en mayor parte con la propuesta del Programa Escuelas del Bicentenario.

Dentro del área de literatura, Sofía prevé la lectura de *Maruja* de Ema Wolf, *Las mil y una noches*, cuentos policiales de Edgar Allan Poe y la novela *Asesinatos en la escuela del perro* de Olga Drennen. Para la etapa de diagnóstico se trabaja con el cuento “El hijo del Elefante” de Kipling, texto provisto por el mismo Bicentenario.

Por otra parte, se incluyen “Indicadores” y “Orientaciones para la enseñanza”. En esta última, no aparece ninguna orientación que nombre directamente a la literatura sino que se centra en el estudio de la lengua y la gramática.



Fotografía de la carpeta de la maestra Sofía tomada durante el trabajo de campo.

## Escena 8

Mariana saca fotocopias del texto de Gustavo Roldán para entregarles a sus estudiantes y lee nuevamente el cuento. Al finalizar, anuncia que van a repasar los hechos de la historia. Para ello, decide explicarles qué es la situación inicial: “son los datos del tiempo y del lugar que están al inicio del cuento”. “¿Qué es lo que hay en la situación inicial del cuento que acaban de leer?”, pregunta Mariana mientras aclara que no hace falta que den detalles. “No hace falta que me digan detalles”, será una frase que se repetirá durante esta clase.

“¿Cómo van a decir? ¿Cómo van a relatar?”, pregunta la maestra para motivar la participación del grupo. Se indican el lugar donde ocurre la historia, el tiempo y los personajes. Mariana los va guiando, escucha las respuestas y, a partir de eso, arma en simultáneo un enunciado: “en el monte en la época de verano...”

Las y los estudiantes enumeran los pájaros que aparecen en el cuento pero la docente les aclara que no es necesario. La situación inicial tiene que ser resumida en unos pocos renglones: “estaban reunidos los pájaros, ahí decimos todos”. “¿Cuál es el problema que tiene que enfrentar el sapo?”, pregunta. “la verdad” responde un nene. Esta respuesta no tiene repercusión visto que Mariana hace una nueva pregunta: “¿Por qué el sapo tiene que contar una historia?”. Sus estudiantes plantean que el sapo había dicho que era un animal de pelea, por lo cual los animales le piden una historia.

Refiriéndose al sapo, Alexis comenta “él se siente orgulloso de él”. Esto conduce a la docente a focalizarse en las características del personaje. Ante la pregunta, algunos responden “mentiroso”, salvo un compañero que afirma que el sapo es “presumido”. A Mariana parece gustarle esa apreciación y, a continuación, caracteriza al

sapo de “presumido, canchero, agrandado”. Finalmente, explica que el sapo “tiene cierta picardía”, “los engaña [a los animales] con su relato”.

Se retoma la estructura narrativa para explicar la “complicación o nudo del relato”. La docente aclara que en esa parte se incluye el momento en cual el sapo comienza a inventar su historia. “Aquí irían las estrategias que utiliza para decir”, afirma Mariana mientras un alumno aporta “para llamar la atención”.

Al preguntar por el final de la historia, Alexis responde “se siente como que él ha sido un héroe”. A continuación, Mariana dice: “Ahora, ¿qué tienen que hacer? Los que han estado prestando atención, los que estuvieron participando lo van a escribir. No quiero detalles”. Se dirige al pizarrón y escribe:

La secuencia narrativa Sus partes son:

- a. Situación inicial: Es el principio del cuento, aquí se presentan el tiempo, el espacio en el que transcurre la historia y los personajes.
- b. Conflicto o problema: Es el momento en el que ocurre algún hecho que altera la vida de los personajes.
- c. Desenlace o resolución del conflicto: Se presenta el final del cuento y explica cómo se resuelve.

1. Identifica en el cuento “Animal de pelea” de Gustavo Roldán la secuencia narrativa.
2. Lee y ordena los siguientes hechos respetando la secuencia narrativa del cuento “Animal de pelea” de Gustavo Roldán.

- El sapo dice que no le tenía miedo.
- Llega el sapo, todos le piden que cuente un cuento.
- En el verano los pájaros están alegres en el bosque.
- Cuenta su pelea con el tigre.
- Cuando estaban frente a frente se subió a un árbol.

- Después de tres días saltó la zanja y se fue.
- Cuenta con picardía que el tigre dio muchas vueltas alrededor del árbol e hizo una zanja.
- El sapo dice ser un animal de pelea.
- El tigre quedó atrapado en la profundidad.

### Escena 9

Siguiendo con su planificación, Julia propone elaborar un cuadro con las características de los personajes principales del mito de Perseo y la Medusa. Para la realización de la actividad, la maestra indica que deben tener la fotocopia y felpones. Pega un afiche en el pizarrón y arma el siguiente cuadro:

Mito: Perseo y la Medusa			
Caracterización			
Perseo	Medusa	Acrisio	Polidectes

Las y los estudiantes reconocen de inmediato en qué consiste la actividad a desarrollar lo cual demuestra que es una tarea ya realizada en otras ocasiones. Sin embargo, Julia les recuerda: “no solo podemos caracterizar con una palabra sino también con una oración”.

Para completar el cuadro, pregunta “¿qué podemos decir de Perseo?”. Se escuchan distintas respuestas a la vez: era valiente, era un héroe, etc. Un alumno responde “es hijo de Zeus” y Julia lo felicita diciendo “Eso es principal. Citanos en qué parte se ve eso”. El nene lo sitúa en la página 47 y lee el segundo párrafo. Julia le da indicaciones a medida que lee: “Despacio”, “Levante la

voz”. Luego le pide que pase a escribir esa característica de Perseo en el afiche con “libro en mano” porque “cuando yo más leo, más interpreto y menos errores de ortografía tengo”, afirma. La maestra anuncia que pueden copiar mientras completan de forma colectiva el cuadro y recomienda usar la hoja de forma apaisada para “ser más prolijos”. Luego, pasa una alumna que también cita el fragmento donde aparece otra característica del personaje. Un nene afirma que Perseo es astuto pero, antes de sumarlo en el cuadro, la docente le pide que indique en qué página dice eso o lo da a entender.

La valentía es otro rasgo mencionado por las y los estudiantes. Una alumna narra la escena del asesinato del prometido de Andrómeda. No obstante, Julia desestima ese fragmento y expresa que esperaba la mención de otra escena (cuando mata a Cetus y libera a Andrómeda). Esta parte es repetida posteriormente por otro alumno, al cual la docente felicita.

Julia advierte que los héroes “tenían muy acentuados los valores y los antivalores” y que Perseo es un héroe ambicioso. Para hacer un aporte a este “antivalor”, un alumno lee un párrafo de la página 48. A partir de esa cita, se confirma que Perseo deseaba ser reconocido y amado.

Al notar que solo un grupo está participando, la maestra aclara “nadie nace sabiendo... para aprender es necesario participar”. Además plantea que, si no participan, no pueden saber si algo está bien o mal porque ella no les puede “marcar el error”.

Unos minutos antes de terminar la clase, les dice “este trabajo, terminado en la casa” y les indica que, a la par de cada característica del personaje, consignent la página del libro donde se encuentra. La tarea será revisada en la próxima clase, en la cual deben justificar la

información que agregaron al cuadro. Los alumnos guardan sus cosas y se preparan para salir mientras Julia deja el afiche colgado en una pared del aula.

### Escena 10

En el recreo, antes de la clase con el grupo de sexto grado, Daniela se dirige a la biblioteca para buscar seis manuales de lengua distintos. Una vez en el aula señala unas páginas con un papel. Cuando cada estudiante se encuentra en sus lugar entrega un manual por mesa y anuncia que realizarán un trabajo grupal en torno al mito que le tocó a cada grupo. Escribe en el pizarrón:

1. ¿Cuál es el tema del mito?
2. ¿Cuál es el hecho fantástico?
3. ¿Qué es lo que explica el mito?

Luego explica que en el pizarrón se completará un cuadro entre todos los grupos. La tabla es la siguiente:

Mito	Tema	¿Participa alguna divinidad? ¿Cuál?	¿Qué explica?	¿Cuáles son sus personajes?

En algunas de las escenas compartidas anteriormente se observa la presencia del estructuralismo, sus métodos e instrumentos para abordar los textos literarios. Como plantea De Diego (2012), los análisis de textos con cuadros y flechas abundan. Desde esta perspectiva, la lectura finalmente consiste en un desmembramiento del relato que siempre responde a las categorías que se buscan aplicar o encontrar en él.

Al presentar el modelo estructural de los actantes, Paula explica que todos los textos se pueden abordar con estas categorías. Esa afirmación atenta contra el lenguaje poético propuesto en cada obra, los modos de narrar, la poética de cada autor y su especificidad. En su lugar, se plantea que todos los textos responden a las mismas preguntas y de este modo se declara la liquidación de la historia y la subjetividad (Eagleton, 1999).

La pérdida de la especificidad de cada texto se ilustra en la escena 10, donde Daniela realiza las mismas preguntas para mitos distintos. Esto evidencia que no se le formulan preguntas a los textos literarios que se comparten en el aula. En su lugar, se esbozan interrogantes generales que caben en distintos relatos. En estos casos, se obstruye la experiencia literaria de las y los estudiantes pero también la de las docentes debido a que su vínculo con el texto fue superficial.

Gerbaudo (2011) propone las categorías de aplicacionismo y deteccionismo para dar cuenta de distintas prácticas que se llevan a cabo en la escuela y que obstaculizan la apropiación en las situaciones de enseñanza. El aplicacionismo promueve el uso de un método para abordar el texto mientras que el deteccionismo provoca la identificación de recursos en la obra de forma desvinculada de las instancias de producción, circulación y recepción.

Las situaciones donde se requiere consignar la secuencia narrativa o se plantea la elección de una respuesta correcta provocan una escisión en el relato. En el aula de literatura, el texto entra en escena para ser dividido en partes. Esta operación es una variante del control de lectura que las maestras realizan de forma oral. Las estrategias utilizadas para aproximarse a la literatura procuran domesticarla, evitar su carácter polémico. De este modo, las intervenciones orales y las consignas escritas trazan

un mismo camino en el cual se erige como correcta una respuesta y la mediación consiste en guiar a los alumnos hacia ella.

Sumamos a estos planteos la figura del pastor desarrollada por Foucault (2006). El poder del pastor no se constriñe a un territorio sino “sobre una multiplicidad en movimiento” (154) y su objetivo es la subsistencia del rebaño. Este poder es un poder de cuidados y esto implica legislar indicando la buena dirección. Como postula Foucault, “el pastor guía hacia la salvación, prescribe la ley y enseña la verdad” (196).

El poder pastoral es trabajado por Redondo en su libro *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación* (2013). Allí, esta investigadora esboza distintos perfiles de maestros y maestras de escuelas en contextos de pobreza. Los discursos con tonos pastorales destacan el rol del docente como quien conduce. Los buenos hábitos y las conductas son aprendidos a través del docente que vela por el grupo.

Respecto a las escenas descriptas, observamos que las docentes adquieren características propias de la figura del pastor al guiar a sus estudiantes hacia las interpretaciones y los sentidos “correctos”. El momento en el que Julia exige la página del mito, se revela cuál es la ley que rige en el aula (“remitirse al libro”, como declara en su entrevista). De este modo, se enseña la verdad. Esta consiste en la palabra del libro, que la docente sabe de antemano.

Por su parte, aunque Paula decide resolver las actividades en el pizarrón para que todos puedan tenerlas, el espacio colectivo no proporciona la posibilidad de co-tejar interpretaciones. Las consignas no se abren a la indagación o cuestionamiento. Las intervenciones docentes tampoco dan lugar a otras voces. “Explica con tus palabras

las siguientes frases que aparecen en el texto”, dice una actividad que finalmente es resuelta por la docente al determinar los sentidos de las citas. Desde el lugar de pastor, Paula dirige la situación evitando cualquier imprevisto que pueda surgir.

La renarración como categoría expone lo constreñida que se encuentra la literatura en estas escenas. Las y los estudiantes son ubicados en un rol de decodificadores de lo que el texto dice, lo cual oculta la complejidad de los procesos de lectura y el trabajo que implica. La acción de leer no desborda el texto. Por el contrario, la lectura implica desarrollar la capacidad de entender lo que el texto ya dice o lo que la palabra de la docente sostiene.

En este contexto, nos preguntamos si no estamos ante un *obstáculo epistemológico* y un *obstáculo ideológico* (Gerbaudo, 2011). La primera categoría define aquellas situaciones donde el conocimiento ya no es cuestionado. El saber se encuentra cristalizado por lo cual no se hacen nuevas preguntas al objeto de enseñanza. Por su parte, el obstáculo ideológico compromete las representaciones que impiden la comprensión o cuestionamiento de una situación debido a que existe una cristalización del orden ideológico.

La reflexión sobre las propias prácticas de enseñanza es un ejercicio complejo que requiere de una postura revisionista y abierta. Los obstáculos justamente impiden que las docentes puedan pensar en torno a sus prácticas. Además, como vimos en el capítulo 4, los momentos de reunión entre colegas se limitan a la elección de corpus de lectura. No se observa en las escuelas que forman parte de nuestra investigación, espacios para el intercambio de experiencias y la reflexión en torno a las intervenciones docentes. La narración de las prácticas docentes habilita la emergencia de incertidumbres, reinventiones y de

la reflexión teórica (Hermida, 2016). En esta dirección, sin haberlo planeado, algunas entrevistas fueron espacios donde las clases y las prácticas docentes se convirtieron en objetos de reflexión:

### Fragmento 1

Julia: (...) Pero igual yo hago un aparte en la cuestión de literatura. Es decir, por supuesto en cada mes que voy, doy literatura. Pero no mezclo por ejemplo: si yo estoy dando... ehh literatura no hago de que bueno “de este cuento que están leyendo, sácame párrafo, hagamos esta oración...”. No, no, no... que antes sí se acostumbraba. Que hasta la misma directora te decía “la misma lectura que estés dando para ciencias sociales, la das en lengua y que ahí trabajen oración bimembre, saquen el sujeto, el predicado”. Entonces ya deja de ser literatura... es como que se perdió, ya es cualquier cosa! Es decir, es una lectura de la cual, a partir de esa base de lectura, de ese texto vos vas a ver gramática. Entonces ya pierde, ya no es literatura. Es simplemente una hoja en la cual bueno “chicos, marquemos los párrafos. ¿Cómo reconocen los párrafos? Marquemos estee las oraciones. ¿A ver cómo reconocemos?” y ya se perdió. Ya se perdió. (...) Pero yo trato de que lo que es lite... ese libro sea utilizado para literatura.

Entrevistadora: ¿y en qué consiste eso? ¿Qué es trabajar solo literatura?  
¿Cómo..?

Julia: ¡Uia! ¡Ya me mataste! [risas]  
[silencio]

Entrevistadora: bueno pero no... pensá en ahora por ejemplo cuando vos trabajas con estos cuentos de terror, cuando trabajas con mitos, con distintos...  
¿Qué actividades pensás?

Julia: yo primero... yo lo primero que doy es la parte teórica. Siempre la parte teórica eh para que después ellos, por ejemplo, puedan reconocer en lo que leen el ambiente, los personajes. Por ejemplo, lo que es cuento de terror... este bueno el ambiente... ¿sí? Que siempre decimos “¿cómo es el ambiente?” “piensen en una película por ejemplo. Siempre la casa solita en medio de la nada. No hay vecinos.” “sí, después se apagan las luces, señorita.”. “sí, la verdad. Se apagan las luces”. (...) Entonces pero yo siempre antes doy lo que es el contenido, la parte teórica. ¿Viste? Lo que es el cuento de terror, cuáles son los personajes, que pueden ser personajes sobrenaturales o puede ser, les digo yo, un asesino en serie, alguien que tiene algún problema mental, ¿sí? Entonces vemos todo eso: el ambiente, la temática, cuáles son los temas. Y recién una vez que ellos, yo les pregunto todo eso y lo tienen bien... lo saben. Entonces vamos al libro. Les entrego el libro. Ellos saben que... por supuesto ¿qué hace el niño? (hace un gesto de hojear un libro) “oh señorita!” ven lo que son las figuras, esas cosas, los dibujos. Y después este eh una vez que sí, ya leemos también pregunto. Está la cuestión eh la intervención del docente es bueno... “¿cuál es la ambientación acá?” “¿cuál es la ambientación que el autor ha presentado en este texto?” (...) Ehh no sé si va para lo que vos me querías preguntar.

## Fragmento 2

Entrevistadora: Por lo tanto el programa está dividido en tres unidades que tienen como el mismo tiempo digamos...

Daniela: el mismo tiempo, sí.

Entrevistadora: ¿tenés alguna idea de más o menos cuántas clases es cada unidad? ¿Tenés alguna...?

Daniela: vos sabes que eso es siempre... ese es un error que es... muy... es contra lo que yo siempre lucho. Porque no es algo, no hay un... eh a ver... acá te exigen que vos tenés que dar 4, 5 horas por semana de lengua y 5 horas de matemática y 4 de cada una de las ciencias ¿verdad? Pero vos hay veces que no podés darlas. A veces vos empezás con tu tema y lo tenés que continuar el día siguiente aunque vos tenés... ahí al enseñar dos áreas [ella es docente de Lengua y Ciencias Sociales] (claro) vos podés ver e ir manejándolos a los tiempos. O... capaz que esta semana das todo Lengua porque estás enganchada en un tema en donde... necesita que vos lo atiendas para que el chico lo comprenda bien. Entonces la siguiente semana ya te dedicas a ciencias sociales o a la otra materia ¿verdad? (...) No, no hay una estructura que vos la puedas seguir así rigurosamente y a rajatabla. Esos que te dicen bueno a ver mi carpeta, la carpeta didáctica tenés que poner la actividad que vas a dar y el día que vas a dar y cómo lo terminas. Otra clase, otra fecha y la otra actividad. ¡Pero no se puede!

No se puede... no se puede porque vos no no... a veces no lo terminas ese día o capaz que en ese día ha sido tan fácil (...) ha sido tan productivo que das otro tema más... vas avanzando. (...) El tiempo te lo dan los chicos. Ellos son los que manejan: cómo lo asimilan al contenido, ellos te van llevando.

En ambos fragmentos se observa que las preguntas de la entrevista abren el espacio para el cuestionamiento, para formularse interrogantes sobre la enseñanza. De esta manera, se desnaturalizan prácticas y se razona en torno a decisiones que forman parte del aula de literatura como el tiempo dedicado a cada unidad. Consideramos junto a Hermida (2016) que este trabajo hace lugar a la voz propia y a la del otro y, en ello, se habilita la posibilidad de teorizar y plantear alternativas.

La pregunta “¿Qué es trabajar solo literatura?” conduce a Julia a indagarse sobre su quehacer como docente, a poner en palabras las prácticas e intervenciones que desarrolla. Su reacción nos permite conjeturar respecto a las rutinas y saberes que sostienen la enseñanza pero que, sin embargo, no son verbalizados. Durante la entrevista se brinda una oportunidad para problematizar el acontecer escolar.

Para concentrarnos en la categoría de obstáculo ideológico, recuperamos lo desarrollado desde el capítulo 4 respecto al vínculo entre las docentes y sus alumnos. La representación de infancia y de literatura de las maestras puede ser uno de los factores que impiden reconocer a las y los estudiantes como sujetos con iguales derechos. Los modos de leer propuestos en el aula pueden estar atravesados por una mirada que minoriza a las infancias. En esta dirección, las prácticas de enseñanza y las intervenciones adquieren un carácter confirmatorio y el aprendizaje se hace fácilmente medible ya que se impugna todo aquello que no corresponda con la lectura oficial. Como vemos, en este punto confluyen el obstáculo epistemológico y el ideológico porque en las escenas que compartimos a lo largo de este apartado se evidencia poca participación por parte del grupo. El silencio es leído por la docente como falta de lectura o distracción. No

son situaciones que la lleven a cuestionar su propuesta didáctica. Ese saber cristalizado también se sostiene en la representación de las infancias, que es entendida como lo que debe ser guiado.

En síntesis, nos hemos detenido en una serie de consignas y preguntas que le otorgan un lugar trascendental a lo que dice el texto. A continuación analizamos otras actividades después de la lectura que, aunque en menor cantidad, se proponen durante las clases y dan lugar a otras voces. El ingreso de estas consignas al aula de literatura exige otros marcos de escucha (Jelin, 2002; Bajour, 2009) donde se reconoce la pluralidad.

### *La consigna de escritura y el proyecto: ocasiones para tomar la palabra*

En este apartado nos enfocamos en actividades que ubican al grupo en el lugar de escritores. Si bien se presentan distintos matices en las escenas que describimos, en ellas sí se escuchan las voces de las y los estudiantes lo cual crea un escenario compartido de interacción. La escucha como práctica pedagógica (Bajour, 2009) aparece en nuestro registro vinculada a la escritura y no a la experiencia de leer. Este punto será analizado posteriormente.

#### **Escena 11**

Julia organiza un taller de escritura la primera semana de mayo después de coordinar con sus colegas para trabajar toda la jornada con el quinto grado A. Al iniciar la clase, la docente explica que van a hacer otro tipo de actividad a la que están acostumbrados. La directora acompaña el desarrollo del taller sentada en una mesa con los chicos y chicas.

Antes de plantear la consigna, Julia decide hacer un repaso oral con el objetivo de “contarle a la señora directora lo que hicimos”. A partir de preguntas direccionadas por la docente, se narra el mito y se reconocen los distintos actantes. También se hace referencia a la clasificación de los personajes de los mitos y se detienen en algunos de ellos como Zeus y Medusa.

Por último, la docente menciona los núcleos narrativos. El grupo evoca la comparación entre la secuencia narrativa y la columna vertebral de una persona para destacar la importancia de los hechos. La directora escucha atenta las intervenciones y en algunos casos hace comentarios positivos respecto a sus conocimientos.

Después del repaso, Julia anuncia que dará inicio al taller de escritura. En el pizarrón se lee “TALLER DE ESCRITURA. PERSEO Y LA MEDUSA”<sup>22</sup> rodeado por imágenes fotocopiadas de algunos personajes y escenas del mito. Julia afirma que esta actividad es “el primer paso que van a hacer como niños escritores” aunque advierte que no se trata de una creación de ellos: van a re-narrar la historia de Perseo. Entrega hojas A4 dobladas a la mitad proponiéndoles armar un libro. Asimismo, incluye una serie de figuras para que cada grupo pegue en su propio relato.

Junto con los chicos y chicas, la docente nombra las partes que componen un libro y que no deben olvidar: el título, el nombre del autor, una ilustración, entre otros elementos. Julia asegura que, una vez terminado el relato, ella va a ayudar a cada grupo a escribir la recomendación que se ubica en la contratapa.

“Ustedes se van a convertir hoy en alumnos escritores”, se escucha en distintos momentos de la jornada.

<sup>22</sup> El título está escrito en mayúsculas en el pizarrón.

Se hacen recomendaciones para el desarrollo del trabajo: debe haber un encargado por grupo que escriba el mito con letra prolija; al tratarse de una versión se deben respetar los nombres de los personajes y las acciones principales. Julia afirma “este es el primer paso como escritores” al mismo tiempo que insiste en decir “después sí van a crear”. ¿Escribir la versión de un mito no implica una producción por parte de los alumnos? ¿Qué decisiones como escritores se toman en esta ocasión?

Los chicos se muestran indecisos al iniciar la escritura. La maestra recorre las mesas y les da indicaciones respecto a la tapa del libro: tipo y tamaño de letra, los nombres de los autores. Una vez realizada esa parte, expresa que para reversionar el mito tengan en cuenta los núcleos narrativos, las acciones principales que escribieron juntos la semana pasada.

“En la versión deben respetar ustedes la historia. Ustedes no están creando”, “Respeten”, “Tienen que respetar”, son algunas de las frases que se reiteran. “No me cambien la historia”, dice Julia al acercarse a un grupo de estudiantes. Anuncia otro taller de escritura donde “ahí sí ustedes van a inventar, van a crear. Ahora no”.

En la mesa donde me encuentro, los chicos y chicas discuten entre ellos. Algunas de esas discusiones están fundamentadas en el trabajo y otras se deben a las afinidades entre ellos. El grupo se demora en la tapa empuñándose en “ser prolijos”: hacen renglones en la hoja blanca para escribir el título y los nombres de ellos en orden alfabético.

Antes de iniciar con la redacción del mito, una alumna llama a la docente para consultarle cómo escribir el comienzo. “Como a vos te parezca”, responde Julia en un primer momento pero, luego, agrega “¿Cómo le contarías a Carla?”. Con su ayuda, el grupo narra de forma

oral el comienzo de la historia. La docente recomienda tener en cuenta que el lector del libro no conoce el mito, esa es la situación de partida para narrar. La maestra se acerca a las mesas para pedirles a los grupos que relaten oralmente los hechos y luego los escriban.

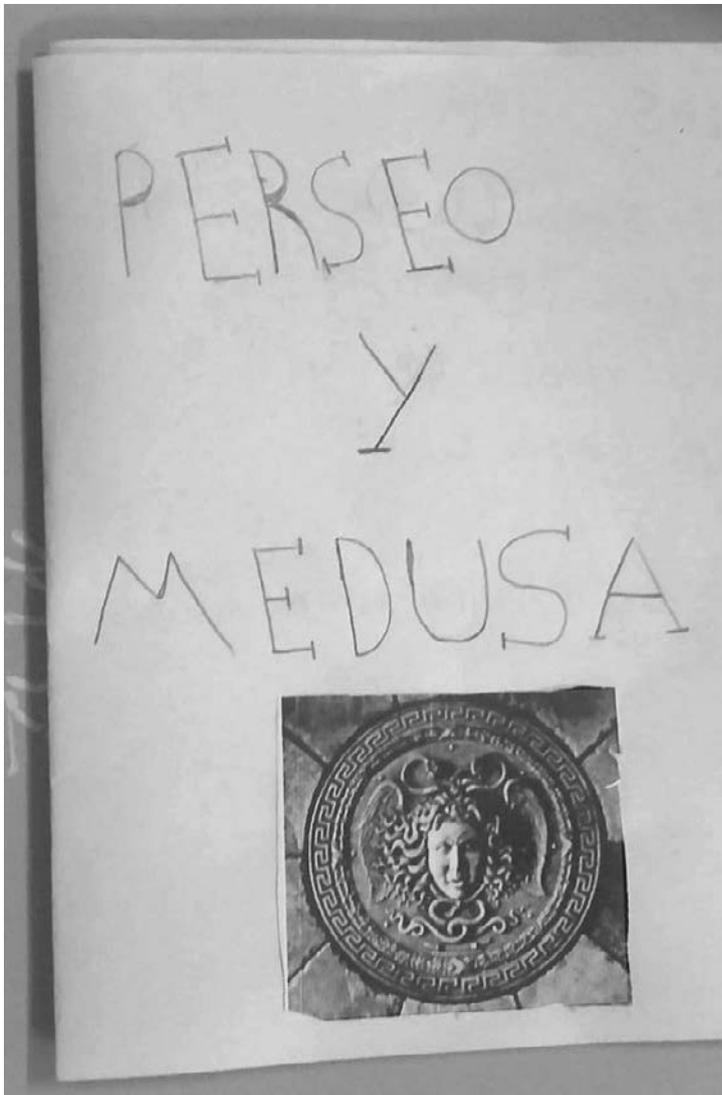
Más tarde, Julia realiza otro recorrido por el aula pidiendo que lean en voz alta lo escrito. Le indica a un grupo no detenerse en detalles secundarios como la descripción de la celda subterránea donde Acrisio encierra a Dánae. ¿Esas escenas nos revelan la lectura e imaginación de los alumnos? ¿Esos detalles son los que les llamaron la atención y por ello quieren narrarlos?

Después de la tercera hora, cambio de mesa para ver cómo avanza otro grupo. Se trata de una mesa de tres varones, que normalmente son retados por la docente debido a su conducta. Uno de los chicos me lee lo que van escribiendo mientras me muestra la hoja. Una particularidad de este equipo es que decidieron incluir diálogos y exclamaciones de los personajes. Uno de los alumnos se muestra muy interesado en la tarea y de forma continua aporta ideas para escribir mientras el compañero que escribe lo apura para terminar con la actividad. Por lo general, los grupos no están habituados a leer lo que van escribiendo sino que, en muchos casos, lo hacen como un continuo. Por ese motivo repiten frases, palabras o creen haber escrito algunos fragmentos que en realidad no se encuentran.

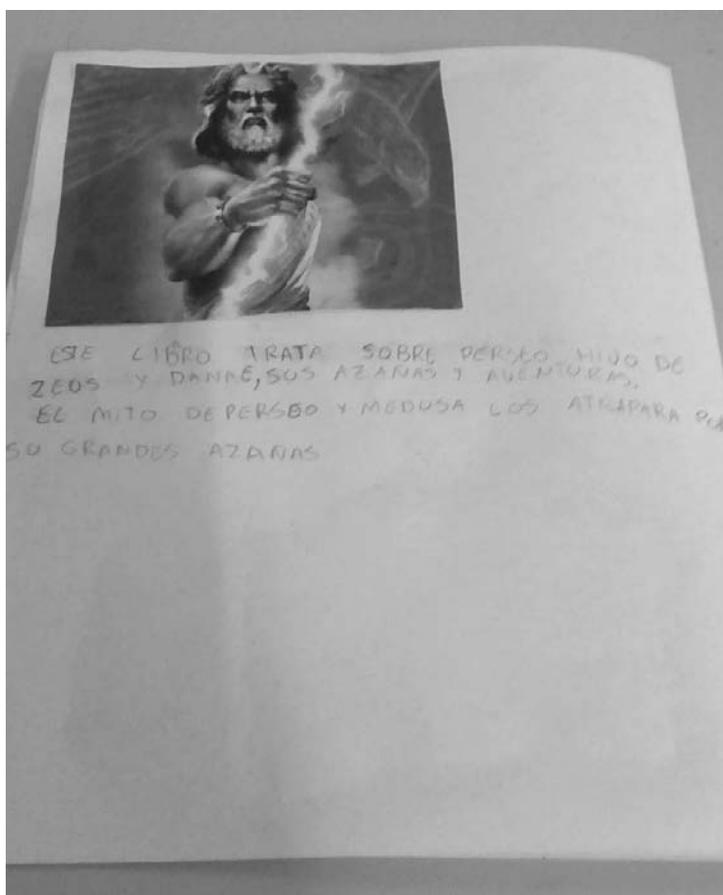
En la última hora, los grupos que terminaron comparten los mitos con sus compañeros. Después de leer, Julia les pregunta si les resultó difícil la actividad. Muchos estudiantes explican que el inicio fue lo más complicado puesto que les llevó un tiempo “*tener las ideas*”. Cada una de las versiones es aplaudida por la clase. Aunque quedan dos grupos por terminar, Julia felicita a todos los

grupos por haber trabajado de esa forma y les repite que es un primer paso hacia la escritura.

La maestra pregunta si invita a la directora, que se tuvo que retirar después del primer recreo. Uno de los alumnos se dirige a dirección con el fin de llamarla. La directora recorre cada mesa para ver los libros que armaron. A medida que lee el mito, hace comentarios sobre la historia. Afirma haberlo leído hace mucho tiempo. Luego se ubica en el medio del aula y le pregunta a la maestra si ya terminaron con la actividad. Julia dice que una primera etapa está finalizada pero falta revisar los errores de ortografía y los acentos. La directora les propone “*a modo de desafío*” pasar los mitos por computadora y armar un pequeño libro que circule por los distintos grados de la escuela. Incluso plantea la posibilidad de regalar un ejemplar a otra escuela de la zona. Algunos parecen emocionarse con la idea, un alumno propone dejar una copia con el nombre de todos en la biblioteca. Al toque de timbre, los chicos guardan sus cosas y se ponen de acuerdo entre ellos para llevar la producción a sus casas.



Fotografía de un trabajo realizado por un grupo de estudiantes de quinto grado de la Escuela N° 2 tomada durante el trabajo de campo.



Fotografía de un trabajo realizado por un grupo de estudiantes de quinto grado de la Escuela N° 2 tomada durante el trabajo de campo.

## Escena 12

En la hora de Lengua con el grupo de sexto grado, Daniela escribe en el pizarrón: “Pasos para hacer mi autobiografía”. Se dirige a sus estudiantes y les pregunta “¿qué se les ocurre que pueden poner?”. Los chicos y chicas hacen distintos aportes que son escritos por la docente. Ella aclara que el nacimiento es muy importante y que para una madre es un momento inolvidable: “Si piden, van a tener la historia completa”. Respecto a la escritura, les propone detenerse a describir ese momento. “Pueden jugar con eso, pueden poner todos los detalles que quieran”, afirma.

El listado que escribe en el pizarrón incluye hasta el momento lo siguiente:

1. Nombre
2. Fecha de nacimiento (y hora)
3. Lugar de nacimiento
4. Nombre de padres (hermanos)

Al preguntarles “¿qué más?”, le responden “dónde vivió”. La maestra copia:

5. Lugar de residencia (todos los cambios de vivienda)

Luciana recuerda que con su familia se mudaron de casa. Dani les dice que pueden agregar todos los hechos que ellos consideren importantes y explica “estamos haciendo un esquema de los pasos que tienen que seguir para hacer su autobiografía”. Lourdes propone agregar “cómo fue que pasaron las etapas. Las etapas de crecimiento”. La docente pregunta si van a entender si utilizan esa expresión. Sostiene “no me cierra” y le da la palabra a Juliana, quien propone agregar cuándo dieron los primeros pasos y la primera vez que hablaron. Otro alumno

sugiere escribir la edad en la que aprendieron a andar en bicicleta y afirma orgulloso que nunca se cayó.

La maestra les consulta “¿qué vamos a poner acá?”. El grupo propone “nuestra infancia” o “lecciones de vida”, esta última expresión genera risa en muchos. La bibliotecaria interrumpe la clase para anunciar quienes son los ganadores del premio del Imbatible. Alrededor de doce estudiantes son nombrados y felicitados por su composición acerca del General San Martín. Al mencionar cada nombre, la bibliotecaria da una breve devolución sobre el escrito. Finalmente, les dice que el premio es un helado que deben buscar en el kiosco durante el recreo.

Dani se dirige al pizarrón y copia: “Indica las etapas de crecimiento”. Juliana sugiere escribir a qué jardín fueron. En el acto reformula lo dicho y lo llama “la vida escolar” y agrega “seño, también puede ser la comunión, los que la hicieron...”. La docente sigue esas recomendaciones y las escribe en el pizarrón.

Luego les pregunta “Shakespeare ¿qué era?”, rápidamente le contestan “un escritor”. Les pregunta entonces qué actividades realizan. Nombra a uno de los alumnos y enumeran distintos deportes que practican. Juntos van comentando los gustos e intereses de cada uno.

Para cerrar, les dice “Ya tienen la consigna. Ya saben lo que tienen que hacer. Ahora solo quiero ver humo de sus cabezas”. Aprovecha para preguntarles en qué persona van a narrar su autobiografía, a lo cual el grupo contesta “en primera persona”. También les anuncia que, para poder salir al recreo, deben tener algo escrito aclarando que pueden completar en la casa aquella información que no tengan respecto a su nacimiento u otro acontecimiento.

Pasan los minutos y algunos se dirigen al escritorio de la maestra a mostrarle lo que van escribiendo. Comparto

mesa con María y Celeste quienes comentan entre ellas si hicieron la comunión y cómo van a iniciar sus historias. Después de ver algunos relatos, Dani se dirige a toda la clase para decirles “No sean redundantes” y les sugiere poner directamente “nací” en lugar de “yo nací”.

Varios chicos y chicas rodean a la maestra para leerle su autobiografía. Ella les dice que también me pueden consultar a mí por lo cual un grupo de alumnas se acerca pidiéndome que revise sus narraciones. Noto que la historia de Juliana está prácticamente terminada salvo por algunas fechas y lugares que le falta precisar. Por el contrario, Valentina tiene algunas dudas respecto al inicio. Me comenta que ella no conoce a su papá y pregunta si es necesario poner su nombre al momento de hablar de su nacimiento. Al toque de timbre, Dani le dice a todo el grupo que puede salir al recreo.

La escritura es una oportunidad para reflexionar acerca de su propia vida. La historia familiar es objeto de conocimiento y descubrimientos. Los interrogantes de Valentina me hacen pensar el modo en que cada estudiante decide presentar los huecos y silencios constitutivos de sus tramas familiares.

En el recreo hablamos con la docente en el aula. Le cuento sobre el episodio con Valentina. Dani manifiesta que la ausencia de su padre es una preocupación recurrente que surge, sobre todo, en las actividades vinculadas a la ESI. La docente destaca que en el curso se genera un espacio de confianza y de escucha, donde los alumnos exteriorizan sentimientos e inquietudes personales.

Al hablar del desempeño del grupo, le comento cuánto me sorprende su participación e interés en la actividad. La docente declara que es un grupo que suele trabajar muy bien y me indica dónde están sentados los mejores promedios. Estos alumnos están divididos en

distintas mesas por decisión de la maestra para estimular el trabajo de los otros compañeros.

A la clase siguiente, la docente decide continuar con la escritura de la autobiografía. La mayoría tiene un primer borrador que es leído en clase en voz alta por sus autores. Camila levanta la mano para compartir su texto y se levanta de su asiento. Al momento de leer, se retrasa al no entender su letra y pronuncia mal algunas palabras. La docente, que es su madre, afirma que esas dificultades se deben a la falta de práctica. Camila se sienta y lagrimea en silencio. Dani advierte esta situación pero continúa con la clase.

La historia de Ayelén inicia diciendo “Soy Ayelén Córdoba”. Esta introducción es elogiada por la docente al igual que su “lectura fluida” del texto. Dani agrega que Camila seguramente leerá así la próxima vez ya que en esta ocasión se la veía nerviosa. Advierto que ante este comentario, Camila vuelve a engancharse con la clase dejando de estar cabizbaja.

La docente recuerda junto con los chicos y chicas que los relatos biográficos y autobiográficos hablan de la vida de una persona donde se mencionan sus mayores logros. Matías observa que muchos compañeros y compañeras mencionaron el libro que escribieron en el aula. Dani afirma que se trata de un gran logro que tienen a esta edad.

Las lecturas continúan a lo largo de las dos horas de clase. Después del turno de Rosario, los compañeros sentados a su alrededor le comentan a la maestra que no leyó un párrafo que está tachado. Dani se ríe y agrega “ahí está lo más secreto de su vida”. Noto que en esta oportunidad, la docente no nombra a las y los estudiantes para que lean sus historias. Por el contrario, espera a que se ofrezcan voluntariamente. El grupo participa constantemente levantando la mano y comentando los relatos de

los demás. Al finalizar el día, la maestra consulta “¿les ha gustado escribir su autobiografía?”. En el aula se escucha un “sí” ruidoso.

### Escena 13

En el tiempo de mi estadía en el aula de quinto grado, Daniela trabaja con sus estudiantes el género lírico realizando tanto actividades de lectura como de escritura. Este contenido ya fue presentado en clases anteriores, donde se trabajaron las características del género y se escribieron caligramas. En los repasos que realizan junto con la docente al iniciar las clases, las y los estudiantes relacionan la poesía con la “expresión de sentimientos” (principalmente el amor) y con el juego de palabras y sonidos. Asimismo, la poesía se caracteriza por tener rima y escribirse en verso.

Las actividades planteadas por la docente se aproximan a técnicas utilizadas por los grupos literarios de vanguardia como la escritura de caligramas o distintas variaciones del armado de un cadáver exquisito. Este tipo de consignas son definidas por la docente como “poesías disparatadas”, donde las producciones pueden no rimar. Sin embargo, al momento de los repasos teóricos no se observan cuestionamientos a la concepción de una estructura métrica rígida presente en las poesías.

En las clases, la mayor parte del tiempo, Daniela incentiva a todo el grupo a escribir sus propios poemas. En reiteradas oportunidades denomina a sus estudiantes como escritores y, junto con ellos, repite que cualquier persona puede escribir poemas.

Observo que, en algunos casos, se formulan consignas como escribir un poema a partir de tres palabras que la docente les dicta o les da versos para que incluyan en sus escritos. En otros momentos, surgen “escrituras

espontáneas” por parte de los chicos y chicas quienes se acercan a la maestra para leer sus poemas.

Al advertir el entusiasmo de sus estudiantes, la docente propone armar un libro donde se compilen las poesías que escribieron. Para ello decide traer las netbooks con las que cuenta la escuela para que cada uno transcriba sus producciones en un archivo de Word y, desde allí, se pueda realizar la colección. La docente se dirige a la dirección a buscar las computadoras y vuelve con veinte máquinas que reparte en las seis mesas que hay en el aula. No obstante, la actividad se realiza con menos computadoras ya que muchas de ellas no tienen batería o presentan alguna falla.

Daniela me pide que ayude a los grupos a crear una carpeta y a guardar los archivos. Recorro las mesas para indicarles cómo iniciar con sus transcripciones. Sentados en sus lugares, levantan la mano y me llaman para que los ayude. Al momento de acercarme, algunos se muestran interesados en aspectos de estilo tipográfico vinculados a la fuente, el tamaño, el color o el uso de mayúsculas. Después de esa primera vuelta por todas las mesas, observo que aquel estudiante que terminó de escribir sus poemas ayuda al compañero siguiente. Las consultas aminoran notablemente y solo se recurre a la docente o a mí en caso de no poder guardar el archivo.

El trabajo con las computadoras se continúa en distintas clases pero nunca en la última hora. El material que se guarda en dirección y en la biblioteca debe ser devuelto antes de terminar la jornada. Las computadoras no son prestadas aun faltando cuarenta minutos para finalizar la clase. En una oportunidad, Daniela le da su computadora a un grupo de estudiantes para poder terminar con la etapa de transcripción. Si se trata de algún libro, la biblioteca suele pasar por el grado a reclamarlo quince o diez

minutos antes de finalizar el día. Daniela cuenta con unos libros en un armario del aula y con ellos trabaja hasta el toque del timbre de salida.

El proyecto de armado del libro de poemas se divide en distintas etapas. Primero se realiza la digitalización de los textos: en ese momento se pasa de la escritura a mano en la carpeta a la pantalla. Cada estudiante se encarga de escribir su poema y de revisar que esté bien copiado. Luego, la maestra reúne todos los trabajos en un pendrive y lo revisa en su casa. Daniela no interviene en la selección, los alumnos eligieron de su carpeta qué producciones desean publicar. Las etapas de corrección y edición no demandan tanto tiempo ya que se limitan a una revisión de la ortografía. La docente distribuye los textos para lograr que en cada hoja entren las producciones de dos alumnos.

Posteriormente se dedican dos clases a explorar distintos libros para ver los paratextos. El objetivo de esta actividad es decidir, junto con los chicos, los textos que acompañarán el contenido del libro (título, contratapa y dedicatoria). Los alumnos también se encargan del diseño de la tapa y, para ello, la docente les pide que dibujen distintas propuestas que se ponen a consideración y votación de todos.

Asimismo, esta etapa permite revisar la función de cada elemento de un libro. Los alumnos le atribuyen un rol fundamental al índice ya que este listado permitirá encontrar fácilmente las producciones de cada autor. Así se determina que el índice es “necesario para leer y difundir” vinculándose a la circulación del libro. Otro planteo que surge en el aula se relaciona con la autoría de los textos. ¿Cómo dar cuenta en la tapa de todos los escritores del libro? Los alumnos acuerdan incluir el grado y división en la que se encuentran para comunicar a quiénes pertenecen los textos.

La docente le otorga un lugar central a la participación de sus estudiantes. Para la elección del título, pone a disposición del grupo el pizarrón pidiéndoles que aquel que quiera proponer un título pase al frente a escribirlo. A lo largo de ochenta minutos, distintos chicos se paran a escribir su propuesta. El listado queda de la siguiente manera:

1. La biblia disparatada
2. Creaciones de quinto grado C
3. Poesías fantásticas
4. Poemas disparatados
5. Poemas del corazón
6. Poemas quinto grado C
7. Quinto grado C creativos del corazón
8. Poemas creativos e inventados de quinto grado C
9. Lluvia de creaciones de quinto grado C
10. Poemas Tucumanos

Durante la hora de Lengua, dibujan distintas tapas posibles. Daniela recorre el aula revisando los trabajos. Muchos de sus estudiantes también se paran a mostrarle lo que van produciendo. La docente les hace distintos comentarios, los anima a seguir probando otros colores y diseños.

Florencia, Micaela y Guillermina decidieron dedicarse a la escritura de la contratapa. Florencia se dirige a la docente para leerle su texto y luego, a pedido de Dani, lo comparte con sus compañeros y compañeras. El relato de Florencia destaca los sueños que se cumplen a partir de la realización de este libro, las posibilidades de superarse y la ayuda de la docente en este proceso ya que se reconoce que ella está “para no olvidar que somos capaces de muchas cosas”. Florencia lee “acá dentro están los alumnos y alumnas” ante lo cual Daniela recomienda escribir

“los trabajos de alumnos y alumnas...”. Florencia expresa que quiere agradecerles a todos los que le permitieron avanzar y le dieron oportunidades para “crecer y no quedarse atrás”. La maestra pregunta al grupo qué opinan del texto de la compañera. Lautaro comenta las partes que le gustaron. Posteriormente la docente felicita a Florencia. Micaela también lee su texto pero este no tiene la misma repercusión del primero. La docente señala que en un mismo escrito hizo un resumen y los agradecimientos. Finalmente, se escucha lo que escribió Guillermina: le agradece a la maestra por “dejarnos seguir adelante”, habla de “nuestros tropiezos” y reconoce su ayuda para seguir las metas que tienen. Al finalizar, Florencia levanta la mano y Daniela pregunta “¿Qué quieres decir, Florencia?”. Ella contesta que le copiaron. Dani se ríe y dice “quizás es una inspiración”. Fabricio comenta “todos la ponen a usted, seño” y algunos chicos repiten, imitando la voz de las compañeras, algunas frases que leyeron. Daniela nuevamente se ríe pero les advierte a todos que deben hacerse críticas constructivas entre ellos.

Antes de finalizar la clase, la docente los hace votar uno a uno. Luego del recuento, gana la propuesta de “Lluvia de creaciones de quinto grado C”.

En las escenas anteriores, la palabra de las y los estudiantes aparece legitimada en el ámbito escolar. Para la subjetividad de los chicos y chicas es importante que su voz sea tenida en cuenta en ese contexto. El poder de las palabras no reside en ellas mismas sino ligada a estos procesos que tienen lugar en las aulas, donde lo que dicen es considerado y convalidado. Como plantea Seoane (2010), estos espacios contribuyen a la construcción de identidades no marcadas por la marginación.

En la escena 12, los relatos familiares ingresan al aula y son validados por la docente. La consigna de escritura le

otorga mérito a las experiencias personales de los chicos y por ello piden ser narradas en el marco del aula. La narración produce un reconocimiento doble: por un lado, el reconocimiento propio de las tramas que constituyen a cada uno y, además, el de los otros que escuchan y comentan las experiencias.

Asimismo, la consigna posiciona a los alumnos como emprendedores de memoria (Jelin, 2002) dado que son agentes que elaboran e incorporan memorias y recuerdos para relatar las biografías y autobiografías. La escritura implica un lugar activo y productivo donde el vínculo con la palabra es más cercano que en las instancias de lectura. El grupo selecciona los hechos a narrar y los modos en que van a expresarlos. Daniela no interviene en dichas decisiones, salvo en cuestiones formales como el uso de la primera persona.

La interpretación del pasado se revela como un proceso subjetivo y colectivo. Al momento de leer, los alumnos se exponen y exponen sus historias. La docente media para que estas sean escuchadas, lo cual manifiesta un compromiso con sus estudiantes. En esta escena de enseñanza participan todos: los alumnos y alumnas son invitados a tomar la palabra. Resignificamos el planteo de Larrosa (2013) para pensar este momento en que la escritura cuestiona eso que somos, hace “vulnerable el centro mismo de nuestra identidad” (208). Las inquietudes de Valentina sobre su papá van en esa dirección: la consigna evoca una pregunta personal que, a su vez, motoriza la narración de esa experiencia.

Por el contrario, en la escena 11 Julia plantea como propuesta la renarración del mito y debido a ello insiste en que los alumnos no deben crear nada. “Respetar el mito” es una frase que se repite a lo largo de toda la jornada. Si bien la docente afirma que son escritores, sus

indicaciones buscan dirigir la escritura de cada grupo. Advertimos en este gesto una nueva modulación del control de lectura que, a partir de la escritura, tiene como objetivo corroborar los sentidos expuestos en clases anteriores. En ese caso, el taller es el cierre que le permite a Julia evaluar los saberes desarrollados en la unidad.

Aunque Julia planifica la actividad como un camino seguro y asegurado donde todas las partes están definidas y secuenciadas, la escritura de cada grupo evidencia que esta práctica en el aula desborda en distintas direcciones. Así, un grupo describe la celda subterránea donde Acrisio encierra a Dánae aunque la docente califica la escena de detalle secundario. Otro grupo desarrolla diálogos entre los personajes que no existen en la versión original leída en clase. Esas intervenciones en la escritura muestran distintas experiencias de lectura con el mito y cómo esta consigna habilita el diálogo con el texto.

La lectura de las versiones de cada grupo se realiza como cierre de la jornada. La directora pregunta si la actividad está finalizada a lo cual Julia responde que resta corregir los errores de ortografía y la acentuación. La docente no actúa como editora en esas escrituras, limita su trabajo a seguir las reglas ortográficas. Hacemos dos lecturas de esta postura: por un lado, la escritura permite compartir interpretaciones y lecturas propias del mito. Los grupos les dan lugar a “detalles” que para ellos tienen valor en la historia e introducen cambios otorgándole su propia impronta al texto. Por otra parte, el rol de la docente es el de la corrección y por ello decide intervenir solo en la ortografía. Participar como editora de los textos demanda de otros saberes que se encuentran ausentes en esta escena.

Respecto a lo desarrollado en la escena 13, se presenta un proyecto llevado a cabo por la docente en el aula. En la entrevista, Daniela comenta lo siguiente:

Daniela: —Eso [señala el libro impreso que realizaron los chicos y chicas de quinto grado] ese texto que han hecho los chicos de poemas, es un claro ejemplo de eso... no estaba planificado. Vos vas y ves mi planificación anual y no dice en ninguna parte “elaboración de un texto de poemas” ¡No! Esto ha ido surgiendo y vos le tenés que seguir el ritmo a los chicos. Ellos te van llevando, te van armando la clase. Te van armando y bueno... eso está bueno. No tiene por qué ser una estructura que vos... y de última, que se yo... a ver no se en otras áreas pero sí en el caso de lengua esteee ellos te van viendo, vos vas viendo lo que están aprendiendo y lo que están pidiendo más.

La docente explica que se trata de un proyecto inesperado que fue planteado a partir del interés y trabajo de sus estudiantes. Por consiguiente, se observa que la planificación anual sufre cambios constantemente y el progreso de cada estudiante es un factor clave al pensar la reformulación de la propuesta didáctica. En esta declaración, advertimos la escucha pedagógica que implementa Daniela para canalizar el trabajo de los alumnos en un proyecto que los desafíe.

Las instancias de escritura realizadas en el marco de las clases adquieren otro matiz cuando existe la posibilidad de circulación de los textos. El armado de un libro posiciona a las y los estudiantes como autores con capacidad de elegir el modo en que se transmitirán sus escritos. El grupo se involucra en distintas etapas de decisión y trabajo como la definición de un título, el diseño de tapa, el texto de la contratapa, entre otros elementos.

La elección del título y la escritura de la contratapa ponen en escena dos planos distintos. Para determinar el nombre que llevará el libro, Daniela pone a disposición el pizarrón. De este modo, se les brinda la posibilidad a todos de ser escuchados por igual. A lo largo de la clase, los chicos y chicas se acercan para escribir su propuesta la cual

será sometida a votación posteriormente. Por el contrario, la definición del texto de la contratapa es dominada por una voz. Florencia se adelanta y lee su texto, el cual servirá de comparación en las próximas lecturas de sus compañeras. Daniela se inclina a favor de Florencia en el aula. De este modo, se legitima una palabra por sobre otras.

Otro punto a analizar es el rol de la docente en la escritura de sus estudiantes. Al igual que en el caso de Julia, la maestra se limita a revisar la ortografía cuando lee los poemas en la computadora. La posibilidad de intervenir como editora tampoco se presenta en esta ocasión.

En este apartado seleccionamos solo tres escenas dado que no contamos con ejemplos en los casos de las docentes restantes de nuestra muestra. Las consignas o proyectos que demandan la escritura no son propuestas en todas las aulas. Como contracara de estas actividades, revisamos a continuación algunos momentos registrados en las clases de Paula y Mariana.

En la escena 6, Paula plantea como actividad la escritura del itinerario de viaje de Ulises. La misma podría ser entendida en el marco de su propósito de renarrar y en ese caso, se vincularía a la propuesta de Julia. Pero la escritura no tiene lugar porque la docente resuelve la consigna de forma esquemática:

Escribe el itinerario de viaje de Ulises.

Parte de Troya → Isla de los cíclopes →

Isla de Circe → Isla de las sirenas →

Isla de Calipso → País de los fehacios →

Ítaca<sup>23</sup>

La elaboración por parte de los chicos y chicas es desplazada por un esquema armado por la docente. Su

<sup>23</sup> Resolución escrita por la maestra en el pizarrón.

poder para intervenir y determinar sentidos se observa en todos los aspectos presentes en sus clases. La participación de sus estudiantes queda limitada a la copia del pizarrón el cual reproduce la voz de la maestra.

Por otra parte, compartimos dos escenas extraídas del registro de clases tomado en el caso de Mariana.

#### Escena 14

La docente busca un manual de la biblioteca para enseñarles a los chicos y chicas qué es un diálogo y a partir de allí introducir algunas características de las entrevistas. Al no encontrar el manual con el que realizó su planificación, Mariana trabaja nuevamente con el cuento de Roldán deteniéndose ahora en los diálogos entre los animales. Como actividad les propone escribir individualmente un diálogo entre los personajes del cuento. En la resolución oral de esta consigna, se observa que sus estudiantes bosquejan una multiplicidad de diálogos posibles. Pero, sus escrituras se vuelven similares al ejemplo que da la docente en el pizarrón. De este modo, la mayoría de los diálogos se focalizan en un almuerzo entre el sapo y el tigre, situación creada por la maestra.

#### Escena 15

Mariana lleva al grado las cajas de las *Colecciones de Aula* con el propósito de leer distintos textos literarios con sus alumnos. Me explica que logró que la vicedirectora le entregue la llave de la biblioteca para poder sacar los libros de allí. El grupo es reducido, los estudiantes de la división F ya no se encuentran en el aula y, dado el día de lluvia, son varios los ausentes.

Con la ayuda de un alumno, Mariana trae dos cajas (una celeste y otra verde) con libros. A medida que los extrae de las cajas, escribe en una hoja los títulos y aclara a

sus estudiantes que la caja verde contiene veintiún libros y la celeste doce. También, anuncia que todos deben ser devueltos así otros pueden leerlos después. Luego separa dos escritorios en el centro del aula y allí expone los libros con cuidado. Mariana les pide que cada uno elija un libro para después hacer “el recorrido lector”. Esta es una actividad propuesta por el Programa Escuelas del Bicentenario que perdura en la institución y consiste en el armado de una ficha con los datos del libro (título, autor, ilustrador, editorial) y un breve comentario. Durante mis observaciones, se advierte que los alumnos reconocen rápidamente el nombre de distintos autores como de algunos de sus libros. Esto nos conduce a preguntarnos si el recorrido lector puede ser considerado una actividad de archivo que genera una memoria literaria. Profundizaremos en ello en el siguiente apartado, donde nos dedicamos a su análisis.

Mariana recuerda que deben fijarse en los paratextos del libro (o del cuento que van a leer) para completar la ficha con el título, el autor y la editorial. En el aula se observa un afiche que contiene el título de los libros leídos por uno de los quinto grado del turno mañana, por lo tanto se entiende que actividades de este estilo se repiten en distintos grados de la escuela. Mariana les dice que tienen que entender lo leído puesto que, después, va a preguntar los hechos más importantes y ellos los tienen que recordar. “Nada de detalles (...) vean lo más importante”, sostiene. También explica que, si les gusta lo que leen, pueden hacer una recomendación.

La actividad de lectura individual se inicia alrededor de las 14:40 h. Todos tienen la libertad de pararse y sacar otro libro si el que eligieron primero no les gustó. Algunos como Matías y Lucía tienen unas historietas de *Asterix*, otros se encuentran leyendo novelas, cuentos de

terror, leyendas. Las colecciones para el aula cuentan con una variedad amplia en títulos y géneros.

Observo qué hacen los chicos y chicas con los libros: luego de elegir uno, Lucia deja el libro sobre su escritorio por varios minutos para observar la tapa. Después parece ensimismarse, avanza y retrocede sobre las hojas mientras ríe al leer algunas viñetas de *Asterix*. Por otra parte, un grupo de nenas hojean en grupo los libros que seleccionó cada una, empiezan a leerlos y después lo dejan. Ese grupo se para en repetidas ocasiones a buscar otros libros. Otra alumna alterna la lectura con mandarse mensajes a través de papelitos con una compañera. Mientras tanto Mariana también lee: primero elige *Abran cancha que aquí viene Don Quijote de la Mancha* de Adela Basch y después empieza uno de leyendas titulado *Lo que cuentan los collas* de Miguel Ángel Palermo.

Un poco más de las 15 horas, la maestra dice “vamos terminando de leer” y pasa a escribir en el pizarrón lo siguiente:

#### Taller de lectura

Sin embargo, no prosigue la escritura ya que decide dialogar sobre los libros con sus estudiantes. Mariana va preguntando qué libros retiraron de la mesa. Una alumna leyó *Juanito Laguna ayuda a su madre* (2007). “Ese lo leímos una vez... ¿Se acuerdan?”, comenta la docente. La alumna recuerda brevemente de qué se trata la historia y Mariana continúa consultando “de los que ya han leído... ¿qué es lo que han leído? (...) ¿qué es lo que les ha llamado la atención?”.

Matías cuenta que su libro se llama “*el regalo de César*” y que es una historieta de *Asterix*. “¿Qué parte te gustó?”, pregunta la maestra. Matías responde que hay

un personaje que toma y por eso se lo llaman “borrachín”. El grupo se ríe y Mariana comenta “ahh es un libro para reírse, para entretenerse”. Luego le consulta a otro alumno que tiene un libro de Ricardo Mariño titulado *Recuerdo de locosmos* (1990). “¿Qué te acordás que leíste?”, pregunta pero el nene repite “no seño, yo no”. Mariana insiste diciendo “Yo no lo leí así que no puedo ayudarte... ¡Vamos! Algo que te acuerdes, algo que te llamó la atención...”. No obstante, el alumno no contesta.

La maestra busca que participen los que hasta el momento se encuentran en silencio. Le pide a Leonardo que diga el título del libro, pero el alumno niega saberlo. Entonces Mariana le indica que lo lea. Sin embargo, él manifiesta que no sabe dónde se encuentra. Los compañeros lo ayudan explicándole que está en la tapa. El libro es *Abran cancha...* de Basch. “¿Qué te acordás de ese libro? ...¿Qué quería ser? ¿Soldado, artista, famoso? ¿Qué quería ser Don Quijada o Don Quijote?”, orienta Mariana. Leonardo se resiste a hablar. Esta situación me sorprende dado que minutos antes este alumno se dirigió al escritorio de la docente a preguntarle qué son los molinos de viento y comentó brevemente lo que iba leyendo. “Es bien graciosa la historia... está narrada como obra de teatro”, concluye la maestra y pasa a preguntarle a otra alumna. Valentina tiene en sus manos el libro *El tiempo vuela* de Joao Pedro Mésseder y Gémeo Luis de la editorial Kalandraka. “¿Es un cuento o es una poesía? ¿Quiénes son los personajes ahí?”, se escucha decir a Mariana. Otras compañeras responden por Valentina y cuentan que el libro es sobre el tiempo y el almanaque. Una de ellas abre el libro y lee un fragmento que le gustó. La maestra pregunta por qué responden ellas y las chicas aclaran que leyeron juntas el libro. Por su parte, Rocío

también eligió un libro de la editorial Kalandraka. *Smara* de Paula Corballeira narra la vida de una nena cuyo padre es reportero. Mariana consulta al grupo si saben qué significa la palabra “reportero”, ante la negativa explica que se trata de un periodista.

La clase avanza a partir de las intervenciones de sus estudiantes que van contando qué libros leyeron y aquellas partes que más les llamó la atención. Mariana intenta que Leonardo comente su lectura pero no lo logra.

Antes de concluir, Mariana consulta qué libro quisieran leer entre todos. Algunos chicos votan por el libro de Matías mientras otros por el de Rocío. “Tenemos 2 libros recomendados. Ahora rapidito hagamos el recorrido lector”, expresa la maestra. En ese momento suena el timbre de recreo. Mariana anuncia que al regresar deben hacer el recorrido lector y luego saldrán a ensayar el baile que están por presentar en un acto. La docente se queda en el aula los primeros minutos del recreo escribiendo en el pizarrón:

A- Completa el recorrido lector:

Título del libro:

Título del cuento:

Autor:

Ilustrador:

Editorial:

Realiza un pequeño comentario de lo que leíste y luego ilustra

Compartimos estas escenas porque nos permiten avanzar en nuestro análisis respecto a la enseñanza de la literatura y al espacio de participación que se les brinda a los alumnos en esas planificaciones. En base a ello, observamos

dificultades al momento de construir un aula habitada por la hospitalidad.

Cuando Mariana se propone enseñar la estructura del diálogo, recurre al cuento de Roldán como ejemplo. En ese caso, se considera que el texto literario es un recurso que permite enseñar otro tipo de contenido. Un punto que llama nuestra atención es que la docente se apresura en dar un ejemplo al momento de la escritura de sus estudiantes. Esto ilustra una vez más la anticipación de las resoluciones dado que el diálogo creado por Mariana funciona como patrón de lo correcto. Los alumnos y alumnas piensan distintas situaciones y elaboran oralmente posibilidades entre distintos personajes del cuento de Roldán. Pero, una vez que se pasa al momento de la escritura, se anulan esas versiones. La escritura adquiere un valor sagrado, inscribe lo legítimo y por eso reproduce lo dicho por la maestra.

El momento denominado por la maestra como “taller de lectura” formula una actividad de registro y no de escritura. La metodología del taller se ve vaciada de contenido al proponer consignas de ese estilo. Esto nos conduce a reflexionar en torno a la experiencia de lectura que propicia la docente y por los modos en los que ella misma aborda los textos. Corresponde, en este caso y en otros, preguntarnos si las docentes transitan los textos literarios como lectoras o como fiscales.

### *El recorrido lector: ¿la formación de un archivo?*

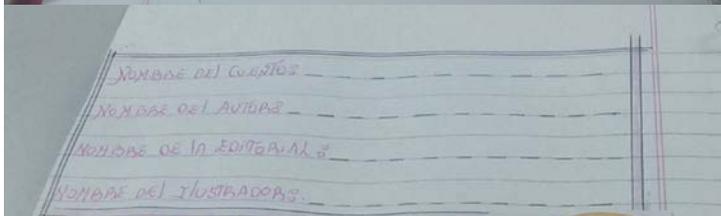
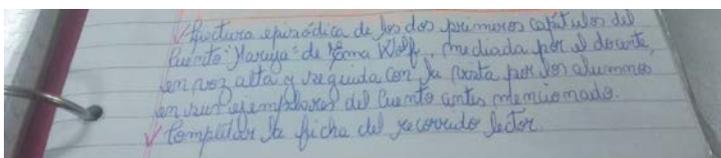
En este apartado presentamos otra propuesta que aparece luego de la lectura en las aulas: el recorrido lector. Como dijimos anteriormente, se trata de una actividad que proviene del Programa Escuelas del Bicentenario y que las docentes continúan implementando. De hecho, el pedido de esta tarea constituye el primer abordaje del texto, el cual destaca sus datos por sobre su propuesta estética.

La idea original detrás de este registro era conservar los recorridos comunes y personales de lectura de cada estudiante en su paso por la escuela. En la práctica, se observa que la actividad no se lleva a cabo efectivamente en fichas sino en la carpeta y los alumnos tampoco guardan o traen consigo el registro de sus lecturas previas. “Bueno, hacen el recorrido lector, un breve comentario o sino (...) un dibujo aunque sea del personaje que han leído en ese momento...”, explica Mariana en la entrevista.

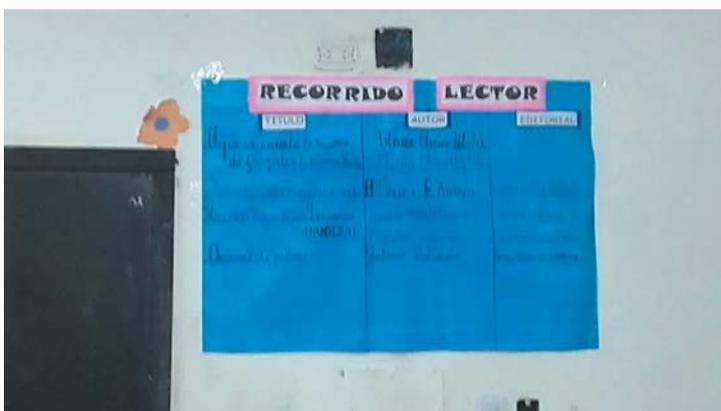
El recorrido lector se repite en todas las aulas de la Escuela N° 1, la cual formó parte de la capacitación mencionada. Paula, Mariana y Sofía solicitan el armado individual de esta tabla y, en algunas ocasiones, lo reproducen en un afiche que se encuentra en el aula. La cristalización de la actividad como primer abordaje del texto nos conduce a comprenderlo en términos de dispositivo de aplicación. De esta manera, se estandarizan las lecturas y se produce una ritualización de las formas dentro del aula.

Por su parte, Julia también participó de dicho programa y por ello, se observan similitudes en su planificación con las docentes de la Escuela N° 1. En una de las entrevistas, la docente manifiesta que su principal objetivo es transmitir el gusto por la lectura. Por consiguiente, lleva a cabo distintos proyectos como el de la biblioteca del aula:

Los chicos el día viernes llevan los libros a la casa para leerlos. Y bueno, después la idea es que cuando vuelvan ellos comenten a sus compañeritos sobre qué se ha tratado el libro que él ha llevado. A veces, te digo la verdad, el tiempo es tirano. No se lo puede hacer. Lo que sí llevan ellos lo que es una carpeta de su itinerario, de su recorrido lector donde él va haciendo como una ficha técnica, ¿viste? Donde va el nombre del libro, el nombre del autor. Lo que nosotros después decimos la ficha literaria.



Fotografías de la carpeta de la maestra Sofía tomada durante el trabajo de campo.



Fotografía del aula de quinto grado de la Escuela N° 1 tomada durante el trabajo de campo.

A través de esta iniciativa, la docente promulga otro tipo de lectura no vinculada a lo obligatorio y la evaluación. Cada estudiante tiene la posibilidad de construir su propio camino lector dado que se eligen distintos textos según los gustos personales. Pero el tiempo disponible para estas actividades dentro del aula es reducido y, por ello, la docente no puede generar momentos de escucha y recomendación entre los lectores. ¿Por qué Julia no puede dedicarle más tiempo a propuestas como estas? ¿Qué saberes genera la lectura y cómo se pueden evaluar? Esa otra experiencia queda registrada en la ficha pero no se pone en juego en la clase. ¿Cuál es la potencialidad, entonces, de este registro?

El vínculo entre recorrido lector, archivo y memoria literaria pierde densidad al no tener lugar en las aulas. La transmisión de la lectura es postergada a causa del tiempo disponible para la clase. Conjeturamos que para las docentes es complicado dedicar horas de clase para hablar de las lecturas dado que no se sabe cómo evaluar esas instancias. Cabe preguntarnos si el camino lector de cada alumno y alumna es un contenido a evaluar. ¿La escuela no da lugar a experiencias que impactan en lo subjetivo pero que no pueden ser traducidas en una nota?

A continuación, incorporamos una escena no contabilizada en la tabla presentada al iniciar este apartado en el que nos preguntamos si estamos ante un aula de literatura o una sala de operaciones. Dejamos este registro afuera de la tabla porque no se hace la lectura de un texto literario sino de una entrevista. No obstante, lo consideramos valioso para el análisis puesto que expone los marcos de escucha que se establecen en el aula.

## Escena 16

Un contenido presente en la planificación de Paula es el texto periodístico, particularmente la entrevista. Este tema fue incorporado dado que se celebra el centenario de la escuela y, desde el área de Lengua, se propuso que el segundo ciclo realice una revista con distintas secciones. Para abordar el tema, Paula ofrece una entrevista realizada a Elsa Bornemann, autora de libros para niños, niñas y jóvenes. Desde su escritorio, la maestra nombra a cada alumno siguiendo un listado y entregando la copia correspondiente de la entrevista titulada “La prioridad para escribir es el amor por la lectura”, la cual parece pertenecer a un manual.

Después de unos minutos dedicados a la lectura, Paula pregunta “¿Qué tiene de particular el texto? ¿Qué de distinto tiene a los textos que estuvieron leyendo?”. Al advertir que ninguna de las respuestas repara en las características del tipo textual, la maestra insiste “¿cómo está escrito?”. Con su ayuda, los chicos reconocen el intercambio que se genera entre el entrevistador y la escritora pautado por las preguntas de este y las respuestas de Bornemann. La maestra propone leer en voz alta el texto. Guadalupe pide ser la entrevistadora y Romina la escritora. Antes de iniciar la lectura, Paula dice “vamos a conocer cómo piensa esta autora. Yo sé que leyeron libros de ella en primer y segundo grado”. La lectura se detiene en algunos fragmentos porque los chicos no comprenden algunas palabras como “inhibe”. En esos casos, la maestra propone buscar en el diccionario. La palabra “inhibe” está presente en una pregunta donde se interroga a Bornemann por el rol de la escuela en la lectura. Paula se detiene en este fragmento para preguntarles a los alumnos si ellas (las maestras) les transmiten a sus alumnos (ellos) el gusto por la lectura. Los chicos afirman

que sí y la maestra exclama “¡Claro que sí! A mí me gusta mucho leer”. Las actividades posteriores se enfocan en la búsqueda de información:

27-07-17

Nombre y Apellido

DNI

La entrevista

1. Pega y lee la entrevista a Elsa Bornemann.
2. Busca el concepto de entrevista.
3. Escribe la biografía de Elsa Bornemann.

Paula aclara que pueden utilizar los celulares para responder el punto 2 y 3. En cada mesa hay por lo menos un estudiante que lleva el celular al aula y, de este modo, trabajan en grupo. Un chico le consulta a la docente por el punto 1 y ella explica “es para que el papá sepa lo que hicieron”. Este comentario de Paula me permite saber que, en algunos casos, los padres revisan las carpetas de sus hijos haciendo un seguimiento de los contenidos.

Un grupo termina de hacer las actividades. Entonces, la maestra agrega una nueva consigna en el pizarrón que plantea la búsqueda del listado de las obras literarias de Bornemann. Después de unos minutos, Romina comenta que se trata de “una escritora prohibida” haciendo referencia a la censura de su libro *Un elefante ocupa mucho espacio* (1975) durante la última dictadura cívico-militar. La alumna se muestra interesada y busca más información respecto a ese hecho. No obstante, Paula no hace ningún comentario. De hecho, solo mira a Romina como si no hubiera dicho nada.

La docente anuncia que en la próxima clase, cuando esté abierta la biblioteca, irán a buscar libros de la

autora para leer. Después de conocer algún libro de ella, escribirán dos preguntas para agregar a la entrevista e inventarán las respuestas que daría Bornemann. Algunos chicos y chicas recuerdan haber leído *Mil grullas* (2013) y *Lobo rojo y caperucita feroz* (2015) años anteriores y comentan entre ellos algunos fragmentos.

Recuperamos este fragmento por varios motivos. En primer lugar, el reconocimiento inmediato de la autora nos permite revisar la incidencia que tiene el recorrido lector en la memoria literaria de cada estudiante. La acción de registro no se adentra en lo estético pero sí graba los nombres de ciertos autores importantes dentro del campo de la literatura para niños y niñas. Elsa Bornemann, Gustavo Roldán, Graciela Montes y Ema Wolf son escritores reconocidos por los alumnos que recuerdan haber leído sus textos en la escuela. De este modo, la ficha del recorrido lector aporta en ciertos sentidos a la ampliación de la textoteca (Devetach, 2008).

Por otra parte, la entrevista da lugar a la voz de una escritora en vez de otra personalidad de la cultura. Esto trae al aula reflexiones en torno a la lectura y su relación con la escuela. El control que tiene Paula sobre sus clases no permite cuestionamiento alguno sobre los planteos de Bornemann. Sin embargo, la docente se ve interpelada por una respuesta de la autora y por ello les pregunta a sus estudiantes si efectivamente ella les transmite su gusto por la lectura.

Finalmente, este fragmento muestra la indiferencia como respuesta a lo incómodo. Paula les pide a sus estudiantes que escriban la biografía de Bornemann lo cual permite que Romina se entere de la censura sufrida durante la última dictadura cívico-militar. Este hecho resuena de manera particular en la alumna pero sus manifestaciones no son tenidas en cuenta por la docente. Podríamos

conjeturar que el aula no se brinda como marco de escucha para ese tipo de relatos por su carácter polémico.

Dado que nos posicionamos en una *zona de borde* (Gerbaudo, 2011), recuperamos aportes del campo de las memorias para pensar las escenas que hemos planteado a lo largo del capítulo 5. Consideramos, siguiendo a Jelin (2002), que resulta más sencillo transmitir esquemas simplificadores y maniqueos antes que abrir el aula a interpretaciones polisémicas y plurales. El control de lectura en sus distintas modulaciones y la posición del docente pastor que guía la interpretación son algunas de las manifestaciones más visibles de esta situación.

La transmisión consiste en dar posibilidades a los otros para que resignifiquen los relatos y no para que memoricen o repitan. Estas últimas acciones son las más solicitadas por las docentes cuando se pone el foco en la renarración y en las preguntas de opción múltiple. Los modos de leer en las aulas parecieran responder a una fácil y rápida evaluación de los contenidos más que a la formación de lectores desde una posición comprometida con los derechos de las infancias.

Al iniciar este trabajo nos preguntamos por estrategias de inclusión que detengan la desigualdad educativa. En ese sentido, postulamos el concepto de hospitalidad (Derrida, 2000) y de nano-intervención (Ronell, 2011; Gerbaudo, 2013, 2015, 2016) para pensar las prácticas docentes y sus alcances. Las consignas de escritura y de los proyectos contribuyen en esa dirección al convalidar las historias de los alumnos y alumnas y al no hacer foco en la falta como elemento que profundiza las distancias.

El orden democrático, como postula Jelin (2002), no supone la búsqueda de reconciliaciones, borraduras o silencios sino el reconocimiento del conflicto y la pluralidad. Las aulas de literatura en la mayoría de los casos registrados

en nuestra investigación no se construyen desde estos principios. Por el contrario, hemos analizado distintas escenas donde se apela al silencio para evitar posibles tensiones y disputas de sentido en torno a los textos literarios.

En este contexto, nos preguntamos cuál es el proceso histórico que generó este estado de situación. Gerbaudo (2011) reconoce el reclamo iniciado por Bombini a fines de los años 1990 respecto a la deuda de la teoría literaria con la didáctica de la literatura y acomete al plantear que la teoría literaria no saldó aún la cuenta en algunas regiones del país. Es decir, que lo registrado en las escuelas de nuestra muestra responde entre otros factores a la formación teórica y literaria de las docentes, a las intervenciones del campo académico en los saberes en torno al acontecer escolar, a la responsabilidad del Estado de acompañar el giro en la construcción de conocimientos que posibiliten el armado y fortalecimiento de comunidades lectoras.



## Conclusiones

Analfabetos de significación no hay, somos todos constructores de sentido. Y, si nos dan la palabra, todos podemos sentirnos, al menos por un rato, “el dueño del cuento”.

GRACIELA MONTES

*Un barco muy pirata* (2007) es un libro de Gustavo Roldán donde el bicherío es sorprendido por unas cucarachas que les exigen una moneda de oro para poder seguir viaje. Ante esa situación, la pulga propone pagarles con un cuento. Sin entender del todo lo que está sucediendo, las cucarachas escuchan un relato construido colectivamente entre la pulga, el bicho colorado, la vaquita de San Antonio, el piojo y el ratoncito. La historia resulta tan feroz que estas huyen dejando libre el paso. Después de eso, el barco muy pirata sigue navegando y los lleva a nuevas aventuras.

Escribir las conclusiones de este trabajo supone remontarse a sus inicios. Gustavo Roldán y Graciela Montes son dos referencias ineludibles para pensar nuestro recorrido. La lectura de sus poéticas y de sus textos teóricos iluminó distintos momentos de nuestra trayectoria permitiéndonos reflexionar en torno a las escenas de

lectura observadas en las aulas. Estos dos autores nos revelan lo transformador que es ser los dueños del cuento. La palabra es una moneda de oro que puede ayudarnos en distintas instancias de nuestras vidas, que puede intercambiarse e intervenir en las figuraciones del poder.

Contar el cuento, escribirlo, escucharlo, ser lectores y autores, decir y no ser dichos, construir sentidos, disputar sentidos. ¿Podemos pensar la enseñanza de la literatura a partir de estas acciones? ¿Qué condiciones garantizan el derecho de las infancias a formarse como lectores y lectoras? A lo largo de estas páginas nos preguntamos por los vínculos y prácticas que se habilitan en el ámbito escolar entre las y los estudiantes, y la literatura. A partir del análisis desarrollado pretendemos dar una respuesta provisoria acerca de las prácticas de enseñanza en las aulas de quinto y sexto grado de la primaria.

En el año 2006, en el marco del Plan Nacional de Lectura del Ministerio de Educación de la Nación, Graciela Montes reflexiona en torno a la tarea de la escuela en la formación de lectores. Mucho antes de llegar al aula, incluso previo a aprender a leer, los chicos y chicas construyen sentidos sobre lo que los rodea. La escuela, como plantea Montes, es la gran ocasión para garantizar su participación en el tapiz cultural construido por la sociedad de escritura de la cual forman parte. La lectura ayudará a reestructurar el espacio simbólico que cada estudiante trae consigo habilitando nuevos sentidos y experiencias con el lenguaje.

En esta tesis nos propusimos como objetivo principal describir y analizar las prácticas de enseñanza vinculadas a la literatura en el segundo ciclo de las escuelas primarias que reciben alumnos y alumnas de sectores vulnerabilizados. Nos focalizamos en la literatura porque, como lo revela el título del trabajo y en consonancia con nuestro

marco teórico, en su posibilidad de decir todo (Derrida, 2001) se establece su valor como una herramienta democrática que promueve la hospitalidad. La configuración de estrategias inclusivas considera las intervenciones docentes y los espacios creados para la participación y escucha de las infancias. La situación de vulnerabilidad en la que se encuentran los sujetos puede ser trastocada al garantizar una educación de calidad.

A partir del armado del estado de la cuestión, descubrimos que nuestro objeto de estudio pertenece a un campo emergente dentro de la didáctica dado que los mayores desarrollos se observan en el primer ciclo de la primaria y en el nivel medio. La formación de lectores infantiles y las intervenciones docentes que tienen lugar en las aulas del segundo ciclo son problemas que requieren ser abordados en profundidad por futuras investigaciones. De acuerdo con lo expresado, este trabajo da cuenta de las prácticas de enseñanza desarrolladas en Tucumán. El análisis nos permite reconstruir las condiciones y disposiciones que adquieren las aulas de literatura en nuestra provincia.

Para conocer las formas de trabajo pedagógico en las aulas de quinto y sexto grado de la primaria realizamos el trabajo de campo en dos instituciones públicas del Gran San Miguel de Tucumán. Las escuelas fueron seleccionadas teniendo en cuenta el nivel socioeconómico de la población estudiantil que asistía y la participación en programas de formación continua a nivel institucional. Los objetivos fueron un punto de partida para el registro y construcción de los datos. El estudio de las perspectivas de las docentes así como las particularidades de cada escuela y grupo de estudiantes nos permitieron comprender en detalle las dinámicas y los modos de leer que se suceden en el aula.

Organizamos el análisis de los seis casos de la muestra en dos secciones que, desde distintas perspectivas, nos permiten reflexionar en torno a las prácticas que favorecen u obstaculizan la formación de lectores. Los distintos planos que tomamos son la escuela y el aula con el propósito de abarcar una mirada macro y micro de las situaciones observadas. Las clases y entrevistas que conforman los casos revelan los cruces de estas dos instancias en distintas acciones y procedimientos cotidianos. De este modo, se advierten las potencialidades y los límites de las propuestas pedagógicas de las docentes en relación al contexto institucional donde se desarrolla su trabajo.

En primer lugar, nos detuvimos en el nivel institucional para indagar los proyectos, el trabajo departamental, la disponibilidad y uso de la biblioteca y el tiempo de clase en cada escuela. El trabajo y organización de los distintos actores de la comunidad educativa propician o no las condiciones simbólicas y materiales para la apropiación de la literatura por parte de los más chicos. El acceso a la lectura literaria implica decisiones que se toman al interior y exterior de las aulas. La construcción de una escuela que trabaje por la hospitalidad requiere de un compromiso colectivo y no solo individual.

Para pensar la escuela como una gran ocasión (Montes, 2006), incorporamos el estudio de la dimensión vincular entre las docentes y sus estudiantes. La posibilidad de transmisión también se ve alterada por variables afectivas que construyen distintos lazos con el lenguaje y el conocimiento. La conformación de comunidades implica un proceso intersubjetivo donde resulta primordial la confianza en las capacidades de cada estudiante y su reconocimiento en tanto sujeto con igual derechos a los del docente adulto. El saber y las lecturas de las docentes no

deben obstaculizar la construcción de sentidos por parte de los alumnos y alumnas.

En la revisión de los ítems propuestos a nivel institucional, identificamos dificultades que atraviesan de manera dispar la enseñanza de la literatura. El tiempo de clase y el uso de la biblioteca son los puntos más críticos dado que la intermitencia material de los libros y la limitación de ocasiones para leer vulneran la posibilidad de formarse como lector en el ámbito escolar. Modificar ciertos aspectos de la organización institucional podría, a priori, matizar los efectos de estas disposiciones. A partir de esta decisión y acción, la escuela estaría interviniendo de manera consciente en la enseñanza.

La observación de las acciones interpersonales nos permitió entender las representaciones que tienen las docentes de sus alumnos y alumnas. Si bien se establecen distintos vínculos, de modo general se observa la confianza de las maestras en las posibilidades de aprendizaje de las y los estudiantes. Notamos, sin embargo, mayores dificultades en el reconocimiento de los chicos y chicas como lectores que en el rol de escritores. El silencio, la indiferencia y las actividades de reproducción son elementos que están presentes en las aulas de literatura de nuestra muestra y que desplazan a los sujetos a un rol más pasivo.

En el segundo nivel de análisis, nos concentramos en las propuestas pedagógicas de las docentes durante el trabajo de campo. Los datos construidos a partir de las observaciones, las entrevistas y las carpetas de las maestras son analizados siguiendo la secuencia que establece la clase: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Las escenas compartidas en el capítulo 5 revelan la confluencia de la política educativa, la didáctica y la crítica literaria. La zona de borde (Gerbaudo, 2011)

en la cual nos posicionamos nos permitió aproximarnos a la complejidad del objeto.

Antes de la lectura del texto literario, se observan en detalle los paratextos. Este primer encuentro con la literatura, en algunos casos, se convierte en un intercambio entre la docente y sus estudiantes. El grupo comenta el título y las imágenes relacionándolos con conocimientos previos tanto escolares como culturales, algunos vinculados a consumos televisivos. También se realizan hipótesis en torno a características de la historia por leer. En otros casos, la revisión de los paratextos es encaminada por la docente, quien determina los sentidos y los modos de leer lo que allí se encuentra. La figura del pastor (Foucault, 2006) es esbozada desde este momento para luego tomar cuerpo y volverse inalterable durante la realización de las consignas de trabajo.

A partir de entonces, cuando llega el momento en el cual se lee efectivamente el texto, se desarrollan ciertos protocolos y acuerdos. La primera lectura siempre se encuentra a cargo de la docente y se realiza en voz alta en el horario de clase. En este sentido, se observa un gesto socializador de la práctica de lectura que reúne al grupo en torno a la voz de la maestra. La categoría de vocalidad (Zumthor, 1989) resalta la percepción sensorial de los objetos y propicia una experiencia interpretativa. Además, podemos mencionar dentro de los protocolos la determinación de las docentes en respetar las palabras que conforman el relato. Desde su perspectiva, el vocabulario de las y los estudiantes es enriquecido a través de esta práctica. No obstante, no se registraron momentos donde se reflexione sobre los modos de narrar y el lenguaje utilizado en los textos del corpus. La mera presencia de palabras nuevas para los alumnos haría que estos las incorporen en sus cotidianidades y relatos.

Después de la lectura, ¿qué se hace con el texto? Este interrogante nos guió para identificar los distintos tipos de propuestas que se realizan en clase. Las actividades posteriores a la lectura ponen en juego diversas ideas sobre lo que implica leer en la escuela. Las experiencias que tienen lugar en las aulas están atravesadas por un conjunto de propuestas que indican límites y potencialidades en el encuentro con la literatura. Cada docente define qué actividades se ven implicadas en la tarea de enseñar a leer aunque, como veremos, predominan ciertas tareas por sobre otras.

Realizamos un trabajo cuantitativo para definir las actividades que se desarrollan en clase con mayor frecuencia. A partir de estas cifras, estudiamos las escenas en las cuales tuvieron lugar las consignas de trabajo. Las intervenciones orales, los cuestionarios, las opciones múltiples, las consignas de escritura, los proyectos y el recorrido lector conforman el universo de propuestas de trabajo que deben realizar los estudiantes para lograr un aprendizaje que se considere relevante en relación a la literatura. Estas actividades habilitan modos de leer al mismo tiempo que silencia otras prácticas.

La categoría de renarrar nos permitió explorar los supuestos y las decisiones de las docentes en torno a las intervenciones orales, los cuestionarios y las opciones múltiples. Estas propuestas piensan la instancia de lectura desde el control, la reposición de lo que dice el texto y promueven la concepción de una única interpretación válida de los relatos. A través de dichas propuestas pedagógicas se evita cualquier disputa de sentido en el aula y, por lo tanto, no se conserva el orden democrático que reconoce la pluralidad y el conflicto (Jelin, 2002).

Las escenas revelan que se quiebra una configuración colectiva a pesar de las interacciones orales y el interés de

las docentes por la participación de los chicos y chicas. Esto se debe a que el aula de literatura se convierte en un espacio donde predomina la voz del adulto. El otro participa en tanto reproduce o predice lo que las maestras legitiman como respuestas válidas. Ante estas situaciones, el rol del mediador se limita a encaminar las resoluciones y el trabajo intelectual de las y los estudiantes en lugar de abrir interrogantes y plantear desafíos que impliquen la toma de decisiones y la construcción de una lectura propia. La repregunta no tiene un valor constructivo y valorativo sino que se aproxima a la sanción por la falta de lectura.

Las intervenciones pensadas para la instancia de lectura y de interpretación adquieren un carácter confirmatorio y constriñen los textos literarios a la figura del autor. La acción de leer no desborda el texto, todo está dicho en él previamente. Lo significativo en el trabajo de los estudiantes es poder identificar esas zonas iluminadas por las preguntas. En esta dirección, hay un intento por parte de las maestras de controlar la construcción de sentidos que puede producir el encuentro con el texto literario. Al no dar lugar a otras voces, todo intento de inclusión queda trunco. Se les niega a los alumnos y alumnas la posibilidad de ser los “dueños del cuento”, como dice el epígrafe de este apartado.

El aplicacionismo y el deteccionismo (Gerbaudo, 2011) confluyen en las actividades, a través de las cuales se pierde la especificidad de cada texto. Se enseñan las particularidades de diversos géneros como el policial, el terror o el mito griego pero solo con el objetivo de identificar los elementos en un corpus específico. Al momento de leer, adquiere preponderancia identificar la combinatoria de elementos que propone el texto. Por lo tanto, queda en segundo plano aquello que el grupo puede decir a partir

de su lectura. El leer deviene en una actividad extractiva donde no hay una implicación subjetiva del lector.

Consideramos que las dificultades para construir un aula habitada por la hospitalidad se pueden explicar a partir de las categorías de obstáculo epistemológico y obstáculo ideológico (Gerbaudo, 2011). Existe un saber cristalizado sobre qué es leer en la escuela, qué procedimientos se siguen y qué tipos de consignas son valiosas. Se encuentran propiedades del estructuralismo en algunas propuestas didácticas, que no se cuestionan dentro del aula. En este caso, es necesario revisar el campo de la didáctica, su vínculo con el estructuralismo y posibles variantes dado que las condiciones actuales no logran incluir e involucrar a todos los chicos y chicas.

El obstáculo ideológico más visible en las escenas compartidas en nuestra tesis se asocia a la representación de infancia que tienen las docentes. Si bien destacan la posibilidad de aprender y la creatividad del grupo, existe la creencia de que necesitan ser guiados. Por supuesto, la acción de encaminar es realizada por el adulto quien también se ocupa de “marcar el error” cuando algo se sale de la norma. En este sentido, podemos advertir que también se expone una representación fija de lo que supone la tarea docente. No hay un diálogo entre lectores sino que se establecen jerarquías entre docente-alumno, adulto-niño que permanecen inalterables dentro del aula.

A pesar del trabajo, el compromiso y las intenciones de las docentes, en algunas instancias la construcción de una comunidad de lectores en el aula es desbaratada por la desigualdad que existe entre los sujetos involucrados. Las intervenciones propias de un patrón cerrado (Cañón, 2017), el silencio, la falta de repreguntas manifiestan que las y los estudiantes son reconocidos como lectores en tanto reproductores. La repetición limita el trabajo por

parte del sujeto debido a que esta no promueve una transformación y elaboración de lo que el texto dice. Nos queda pendiente analizar si las docentes transitan los textos literarios como lectoras o se erigen como supervisoras de lo que el relato narra.

A lo largo de nuestra estadía en las escuelas, advertimos la falta de espacios para la reflexión sobre las prácticas de enseñanza. Desde las instituciones, solo se establece un momento de reunión a principio de año para definir contenidos y corpus de lectura. La Escuela N° 1 cuenta con un departamento de Lengua pero, aun así, se limita a las funciones anteriormente mencionadas. El trabajo en el aula se realiza en solitario, la toma de decisiones y las planificaciones recaen completamente sobre la docente de Lengua de cada grado. Postulamos la necesidad de crear espacios de intercambio para el desarrollo y ejercicio de una postura revisionista y abierta por parte de las docentes. La narración de sus prácticas, de forma oral o escrita, puede habilitar preguntas e inquietudes que revisen la conformación de distintos obstáculos.

La experimentación del y con el lenguaje se observa en las escenas donde se trabajan consignas de escritura. Las alumnas y los alumnos como escritores se enfrentan a distintos problemas y toman decisiones para resolverlos. A diferencia del momento de lectura, la instancia de escritura no presenta censuras. Sus voces ganan la escena y son validadas, con distintos matices, por las maestras. En estos escritos se observa la inscripción de las lecturas que hacen de los textos vistos en el aula y de sus propias vidas. Es una oportunidad para las infancias de participar del mundo literario y de la sociedad en la cual conviven.

Las consignas de escritura al igual que los cuestionarios son de carácter instructivo, es decir se indican las acciones a seguir. Pero las instrucciones para producir un

texto dejan espacio para la participación de cada estudiante, invitan a ocupar un rol activo. El grupo se pregunta cómo iniciar el relato, cómo contar su vida o la de un familiar. Estos aspectos son omitidos cuando se leen textos literarios mientras que se vuelven centrales a la hora de escribir. Las propuestas posteriores a la lectura no brindan las herramientas para reflexionar en torno a los modos de narrar que, luego, se solicitan en los momentos de escritura.

La lectura de los textos producidos en clase se realiza en voz alta para todo el grado. Los alumnos y alumnas exhiben las decisiones que tomaron para enfrentarse al desafío de escribir. Las docentes valoran el trabajo de cada estudiante sin intervenir en él. A diferencia del momento de lectura, la acción de guiar los escritos queda en segundo plano. En algunos casos, las maestras confirman su rol de correctoras lo cual se limita a la ortografía y puntuación. Advertimos aquí la ausencia de un trabajo de edición donde la maestra como lectora especializada contribuye a la revisión del trabajo de su estudiante lector y escritor. La acción de corregir los errores de ortografía y la puntuación revela nuevamente las jerarquías que se mantienen en el aula entre las docentes y el grupo.

Los marcos de escucha (Jelin, 2002; Bajour, 2009) se flexibilizan en las instancias de escritura. En esas situaciones, ingresan con mayor facilidad interpretaciones polisémicas y plurales. Quizás la ampliación de la textoteca (Devetach, 2008) de los alumnos se produce en estos momentos de encuentro más libre con el lenguaje. Al tratarse de nano-intervenciones (Ronell, 2011; Gerbaudo, 2013, 2015, 2016), no podemos calcular sus alcances pero sí estamos en condiciones de afirmar que las consignas de escritura y los proyectos son lo más potente en las aulas de literatura observadas.

En la introducción de este trabajo, nos preguntamos si la disponibilidad de los libros en las escuelas incidió en la relación de los alumnos con el saber y su posibilidad de construir poder intelectual. A partir del análisis de los datos, afirmamos que el acceso a la literatura y a la formación como lectores resulta más complejo que la presencia material de los libros. Nos queda pendiente la construcción de aulas de literatura verdaderamente democráticas, donde las actividades demanden una participación genuina de los sujetos y no la reproducción de palabras ajenas. Creemos junto a Nofal (2006) que la ficción literaria es “un espacio privilegiado para la transmisión de capitales simbólicos y culturales a los chicos” (112), donde es posible vincular lo social con lo privado, trastocar los conservadurismos identitarios y luchar contra los totalitarismos.

Los cambios en el nivel de las políticas educativas habilitaron posibilidades para la existencia de experiencias con la literatura. Sin embargo, las repercusiones en las formas de trabajo pedagógico no fueron contempladas desde ese nivel macro. Afirmamos junto a Terigi (2004) que la enseñanza debe ser entendida como un problema político y no únicamente didáctico. Desde esta postura, se reconoce que las planificaciones docentes, la producción de materiales para la enseñanza y las prácticas forman parte de un proyecto político cuyas acciones definen qué pasa en las escuelas y que deseamos que pase con las prácticas de lectura y escritura. Nuestra tesis busca ser un aporte a la reflexión de las condiciones de escolarización que garanticen el derecho a las infancias de formarse como lectores críticos. La provisión de condiciones que habiliten la experiencia con la literatura es responsabilidad del Estado.

Reducir las brechas educativas y culturales de las infancias vulnerabilizadas demanda intervenciones que construyan comunidades de lectores respetuosas de las voces involucradas. El análisis que desarrollamos a lo largo de estas páginas presenta matices en torno a esa construcción. Esto se debe a que algunas propuestas como las intervenciones orales, los cuestionarios y las opciones múltiples desplazan a los lectores a un rol reproductor mientras los proyectos y las consignas de escritura reconocen su construcción de sentidos e imaginación. Es por ello que debemos dejar de lado un planteo binario para atender la complejidad que tiene lugar en las aulas de la muestra.

Sin embargo, con este estudio buscamos problematizar aquellas prácticas de enseñanza que solo contemplan a la lectura como una actividad extractiva y no proponen modos de leer donde se compartan y confronten interpretaciones, se regrese al texto para corroborar o refutar argumentos, entre otras acciones. La lectura extractiva, renarrar y las preguntas de control de lectura refuerzan la idea de una única lectura legítima que siempre es dicha por la docente adulto y que, por este motivo, se impone dentro de la comunidad silenciando otras interpretaciones. Esto anula los conflictos y disputas de sentido ya que existe una “última palabra” que los sujetos en tanto estudiantes y menores no pueden cuestionar.

Como parte de su tarea diaria, como una nano-intervención, las docentes pueden contribuir al establecimiento de una comunidad regida por un orden democrático donde, como afirma Jelin (2002), el objetivo no sea promover silencios, borraduras o reconciliaciones sino reconocer la pluralidad y, así, el conflicto. La enseñanza de la literatura requiere de estas intervenciones conscientes y deliberadas para la formación de lectores críticos

y no valerse de la contingencia al momento de proponer ciertas consignas de trabajo en el aula. Se trata entonces de crear esas ocasiones para que los alumnos y alumnas puedan participar de la cultura escrita.

Habiendo reseñado los resultados de esta tesis, nos interesa plantear sus alcances. Al desarrollar un estudio de casos, no podemos realizar generalizaciones en torno a las prácticas de enseñanza de la literatura en las aulas de quinto y sexto grado de la primaria. No obstante, estos resultados presentan similitudes con trabajos anteriores como los de Cañón (2003) y los de Zamero (2010), lo cual nos habilita a pensar que es necesario revisar los obstáculos epistemológicos e ideológicos presentes en el nivel primario a fin de garantizar el derecho de las infancias a formarse como lectores. Investigaciones posteriores podrán contribuir a conformar un panorama que profundice en algunos aspectos de los resultados expuestos en este trabajo. De esta forma, podríamos indagar en la construcción de la identidad lectora de las docentes y su perspectiva en relación a la conformación de sus estudiantes como lectores.

Otra consideración respecto a la temática que indagamos se vincula a los derechos de las infancias. Reconocer a la imaginación y a la lectura como derechos que deben garantizarse desde temprana edad habilita oportunidades al mismo tiempo que puede representar un peligro para algunos adultos. La literatura argentina dirigida a los chicos rechaza la mirada reduccionista de lo infantil ligado a lo inocente e ingenuo (García, 2021). Ahora se trata de pensar y formar docentes mediadores que se abran a la incomodidad de recorrer esos libros con sus alumnos. Ese cambio supondría también cuestionar los modos cristalizados de dirigirse y vincularse con los chicos tanto dentro como fuera del aula.

En *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura* (2006), Montes explica que el docente puede contribuir en el ingreso de los chicos y chicas a la cultura escrita para entretenerse y entretener allí sus lecturas. Como dijimos al iniciar el apartado, los textos de Montes y de Roldán incidieron en nuestra inquietud sobre la literatura infantil. El diseño del plan de trabajo se vio influenciado por estas lecturas que nos permitieron pensar en comunidades de lectores donde, sin importar el tamaño, todos tienen la posibilidad de intervenir; donde las palabras achican y agrandan distintas realidades; donde un cuento nos salva de un tigre hambriento y podemos contar las aventuras y desventuras de nuestro relato familiar como estrategia individual de resistencia.

Nuestra investigación se entretendió de aquellas historias que nos ayudaron a entender la relación entre adultos y niños ya no desde una posición de verticalidad, sino considerándolos a estos últimos desde su condición de sujetos de derechos. Con este trabajo esperamos contribuir al desarrollo de una nueva perspectiva acerca de la convivencia democrática dentro de las aulas de literatura. Las comunidades de lectores pueden dar lugar al despliegue de posturas que desestabilicen cualquier intento de imposición de una voz oficial y autoritaria. La enseñanza de la literatura tiene la capacidad de fundar espacios donde la transmisión de saberes resignifican la apropiación de sentidos por parte de las nuevas generaciones.



## Bibliografía

- Almada, M. E. (1999). “Acerca de la literatura y los docentes” en 3° Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Mar del Plata.
- Amado, E. (2005). “¿Cómo leen los niños en situación de calle en San Salvador de Jujuy?”. *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y de la literatura* 3, pp. 97-111.
- Amado, E. y Bombini, G. (comps.) (2015). *La memoria no prescribe: a veinte años del Primer Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires, Grupo Editor DLL.
- Andino, F. (2014) “El vestido de mamá y la parodia de los estereotipos de género” en *Actas VI Jornadas de Poéticas de la Literatura Argentina para Niñ@s*. La Plata, FAHCE-UNLP. Disponible en: <http://jornadasplan.fahce.unlp.edu.ar/vi-jornadas-2014>
- Andino, F. y Sardi, V. (2012) “El género en tensión. Masculinidades hegemónicas y sexualidades en clases de Literatura” en *VII Jornadas de Sociología de la UNLP “Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las Ciencias Sociales”*. La Plata.

- Alvarado, M. y De Oto, A. (2017). Junturas. En M. Alvarado y A. De Oto (eds.), *Metodologías en contexto. Intervenciones en perspectiva feminista/poscolonial/latinoamericana* (pp. 9-13). Buenos Aires: CLACSO.
- Arizpe, E. y Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Arpes, M. y Ricaud, N. (2008). *Literatura infantil argentina. Infancia, política y mercado en la constitución de un género masivo*. Buenos Aires, La Crujía.
- Bajour, C. y Carranza, M. (2003). “El libro álbum en Argentina” en *Revista Imaginaria*, n° 107. Disponible en: <http://www.imaginaria.com.ar/10/7/libroalbum.htm>
- Bajour, C. (2009). “Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura” en *Revista Imaginaria*, n° 253. Recuperado de: <https://imaginaria.com.ar/2009/06/oir-entre-lineas-el-valor-de-la-escucha-en-las-practicas-de-lectura/>
- (2010). “El arte de la sorpresa: la metonimia de la imagen en los libros-álbum” en Colomer, T., Kümmerling-Meibauer, B. y Silva-Díaz, M. C. (eds.), *Cruce de miradas: nuevas aproximaciones al libro-álbum* (pp. 116-127). Barcelona, Banco del Libro-Gretel.
- Benites, M. J. y Nofal, R. (coord.) (2015). *Literatura e inclusión social: debates, conflictos y propuestas: ¿cómo transformar la hora de lengua y literatura en un aula de literatura?* Tucumán, Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán.
- Bialet, G. (2018). *Prohibido Leer: reflexiones en torno a la lectura, literatura y aculturación*. Buenos Aires, Aique.

- Boldrini Peralta, P., Del Castillo, A. y Malizia, M. (2014). “Condiciones de vida y fragmentación socio-espacial en el aglomerado Gran San Miguel de Tucumán (Noroeste argentino)”. *Estudios socioterritoriales. Revista de Geografía*, n° 15, ene-jun, pp. 15-43.
- Bombini, G. [1989] (2005). *La trama de los textos: problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires, Lugar Editorial.
- (2001). “La literatura en la escuela” en Alvarado, M. (coord.), *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura* (pp. 53-74). Buenos Aires, Flacso/Manantial.
- (2004). *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria en la Argentina (1870-1960)*. Tesis de Doctorado. Buenos Aires, Miño y Dávila y Universidad de Buenos Aires.
- (2012). “Teorías lingüísticas y literarias. Perspectivas didácticas y formación docente” en Bixio, B. et al. *Lengua & Literatura. Teorías, formación docente y enseñanza* (pp. 9- 22). Buenos Aires, Biblios.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid, Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Bustamante, P. (2006) “La escritura de las prácticas como instrumento de investigación” en Bustamante, P. y Campuzano, B. (eds.), *Escuchando con los ojos. Miradas y voces sobre la lectura en Salta* (pp. 11-20). Salta, JRImpresiones.
- (coord.) (2012). *Conjeturas: acerca de lectura, lectores y literatura*. Buenos Aires, El hacedor.
- Calvo, G. (2009). “La inclusión social de jóvenes a través de la educación” en *Tendencias en Foco*, n° 11. Buenos Aires, RedEtis-IPE-UNESCO.

- Camponovo, L. (2006). “Los pergaminos de Melquíades. Reflexiones sobre la lectura y los lectores”. Bustamante, P. y Campuzano, B. (eds.), *Escuchando con los ojos. Miradas y voces sobre la lectura en Salta* (pp. 37-47). Salta, JRImpresiones.
- Canova, N. E. (2016). “Las residencias docentes y los libros álbum: el relato de experiencia de la lectura colectiva de Cosita linda de Anthony Browne en la Escuela de Estética N° 1 de La Plata” en *Actas de VII Jornadas de Poéticas de la Literatura Argentina para Niñ@s*. La Plata, FAHCE- UNLP. Disponible en: <http://jornadasplan.fahce.unlp.edu.ar/actas-2016>
- Cañón, M. (2003). *La literatura entre la escuela y el mercado. La construcción del canon literario en el actual II ciclo de la Educación General Básica*. Tesis de Maestría, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- (2017). *Travesías lectoras en la escuela*. Buenos Aires, Aique.
- Cañón, M. y Hermida, C. (2012). *La literatura en la escuela primaria: más allá de las tareas*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- (2017). “Jitanjáfora. Crear redes a través del lenguaje y la literatura” en: Gerbaudo, A. y Tosti, I. (eds.), *Nano-intervenciones con la literatura y otras formas de arte* (pp. 86-108). Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.
- Cañón, M. y Stapich, E. (2012). “Discursos asimétricos: la literatura para niños” en *Revista Estudios de Teoría Literaria*, año 1, n° 2, pp. 41-51. Facultad de Humanidades, UNMDP.
- Castedo, M. (2010). “Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina, 1980-2010” en *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, año 31,

- n° 4. Disponible en: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n4/31\\_04\\_Castedo.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n4/31_04_Castedo.pdf)
- Chambers, A. (2007). *Dime*. México, Fondo de Cultura Económica.
- (2008). *Conversaciones*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, R. (1993). *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Madrid, Alianza.
- (1994). *El orden de los libros*. Barcelona, Gedisa.
- [1999] (2014). *Cultura escrita, literatura e historia*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Ciapuscio, G. (2009). “Revisión crítica y propuesta para la enseñanza de la gramática en la escuela primaria” en Melgar, S, y Botte, E. (comps.) (2009), *La formación docente en alfabetización inicial 2009-2010*. INFD, ME.
- Coll, C. y Sánchez, E. (2008). “Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación” en *Revista de Educación*, n° 346, Mayo-Agosto, pp. 15-32.
- Colombo, G., Goncalves Da Silva, M. F y Canggianelli, M. (2016). “Formación de lectores literarios: itinerarios interdisciplinarios con libros ilustrados para Primer Ciclo en la biblioteca escolar” en *Actas II Jornadas de Literatura para niños y su Enseñanza*. UNLP. Disponible en: [http://jornadaslpne.fahce.unlp.edu.ar/actas-2016/Comunicacion\\_12.pdf](http://jornadaslpne.fahce.unlp.edu.ar/actas-2016/Comunicacion_12.pdf)
- Colomer, T. [2005] (2014). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Cragolini, M. (2014). “Intervenciones en la cultura: la desaparición de lo ‘propio’ y la cuestión de la comunidad” en *IX Argentino de literatura*. Santa Fe, UNL, pp. 33-42.

- Crena, G. (2010). “Más allá de la imagen poética: la construcción del punto de vista en algunas obras de Iris Rivera” en Blake, C. y Sardi, V. (comps.), *Literatura argentina e infancia: un caleidoscopio de poéticas* (pp. 50-61). La Plata, Vuelta a Casa.
- Cuesta, C. (2001). “Hacia la construcción de una nueva mirada sobre los lectores y la lectura”. *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura* 1, pp. 9-18.
- (2003). *Los diversos modos de leer literatura en la escuela: La lectura de textos literarios como práctica sociocultural*. Tesis de grado, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1058/te.1058.pdf>
- (2006). *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- (2012). *Lengua y literatura disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. Tesis de Doctorado, FAHCE-UNLP. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>
- (2013). “La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad” en *Literatura: teoría, historia, crítica*, vol. 15, n° 2, pp. 97-119. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/lthc/article/view/41301/42861>
- Cuter, M. E. et al. (2012). *Prácticas del lenguaje material para docentes segundo ciclo educación primaria*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IIPÉ-Unesco.

- Dalmaroni, M. (2006). “Para una crítica literaria de la cultura” (entrevista de Annick Louis). En *El hilo de la fábula* 6, pp. 171-180.
- (2011). “La crítica universitaria y el sujeto secundario. Panfleto sobre un modo de intervención subalterno” en *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, año 2, n° 2. Recuperado de: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-2/m-dalmaroni-nro-2.pdf>
- (2013). “Enseñar a enseñar literatura: notas para una ética de la clase” en *Revista de Educación, Lenguaje y Sociedad*. Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, n° 10.
- Derrida, J. (2000). *La hospitalidad*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- (2001). “A corazón abierto”. *¡Palabra! Instantáneas filosóficas*. Madrid, Trotta.
- Di Marco de Grossi, M. (2016). “Dos tonos, un mismo ritmo de lectura: Abrazos, de Jimmy Liao, y la representación del niño como lector activo en el libro-álbum” en *Actas de VII Jornadas de Poéticas de la Literatura Argentina para Niñ@s*. La Plata, FAHCE-UNLP. Disponible en: <http://jornadasplan.fahce.unlp.edu.ar/actas-2016>
- Díaz Ronner, M. A. [1989] (2012). *Cara y Cruz de la literatura infantil*. Buenos Aires, Lugar Editorial.
- (2000). “Literatura infantil de “menor” a “mayor” en: Jitrik, N., *Historia Crítica de la literatura argentina*, vol. 11, pp. 511-531. Buenos Aires, Emecé.
- Dubin, M. (2011). *Educación y narrativas en las periferias urbanas: Persistencias y variaciones en las culturas migrantes*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional

- de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.391/te.391.pdf>
- (2016). “Parodias de alumnos al saber docente: literatura, cultura popular y humor” en Sawaya, S. et al. *Lectura y escritura como prácticas culturales: la investigación y sus contribuciones para la formación docente* (pp.83-89). La Plata, Universidad Nacional de La Plata.
- Dussel, I. (2006). “De la primaria a la EGB: ¿Qué cambió en la enseñanza elemental en los últimos años?” en Terigi, F. (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria* (pp. 85- 130). Buenos Aires, Fundación OSDE/Siglo XXI.
- Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020). “Nuevas ecuaciones entre educación, sociedad, tecnología y Estado” en Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 351-364). Buenos Aires, UNIPE.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). “La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente” en Tejuelo. *Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, n° 12.
- Etkin, S. y Krause, F. (2011). “Las metáforas literalizadas y otros procedimientos de lo fantástico en distintos libros-álbum” en Blake, C. y Sardi, V. (comps.), *Una literatura sin fronteras*. La Plata, ar.tdigital.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). “Las Políticas Educativas en Argentina: Herencias de los ‘90, contradicciones y tendencias de ‘Nuevo Signo’” en *Educ. Soc.*, v. 32, n° 115, pp. 339-356, Campinas.

- Fernández, M. G. (2006). *¿Dónde está el niño que yo fui? Adolescencia, literatura e inclusión social*. Buenos Aires, Biblos.
- (2014a). *Hurtar la palabra poética. Escritura, adolescencia y contextos de encierro*. Buenos Aires, El Hacedor.
- (2014b). *Los devoradores de la infancia*. Córdoba, Comunicarte.
- Ferreiro, E. (2012). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- [1999] (2014). *Cultura escrita y educación*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Frugoni, S. (2003). “Los anarquistas del veinte: episodios de lectura y disidencia”. En Herrera de Bett, G. (comp.), *Didácticas de la lengua y la literatura. Teorías, debates y propuestas* (pp. 307-312). Córdoba, Universidad de Córdoba.
- (2005). “La escritura de invención como práctica cultural: su papel en la Didáctica de la lengua y de la literatura”. *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y de la literatura* 3, pp. 79-95.
- García, L. R. (2013). *Narrativas de la violencia política en la literatura infantil argentina. Los trabajos de la memoria para contar la dictadura (1970-1990)*. Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, Tucumán.
- (2015). “Memoria, narrativa y ficciones. Colecciones de lecturas para contar la violencia política en la literatura infantil argentina (1970-1990)” en *El taco en la brea* (pp. 80-118). Santa Fe.
- (2016). “Las modulaciones de la imaginación: lectura, escritura e ilustración en los años 80 en la literatura argentina para niños” en *Catalejos. Revista*

*sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, vol. 1, pp. 49-67. Mar del Plata.

- (2017) “Entre escarabajos y lectores. La experiencia de los talleres literarios del Grupo Creativo Mandrágora en el Hospital de Niños (2002-2004)” en Gerbaudo, A. y Tosti, I. (eds.), *Nano-intervenciones con la literatura y otras formas de arte* (pp. 143-151). Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.
  - (2017). “Representaciones de infancia, lectura literaria y derechos culturales en las poéticas de Graciela Montes y Graciela Beatriz Cabal”. Presentación del Foro Permanente del Instituto de Investigaciones sobre el lenguaje y la cultura (INVELEC), edición mayo [mimeo]
  - (2021). *Los itinerarios de la memoria en la literatura infantil argentina: narrativas del pasado para contar la violencia política entre 1970 y 1990*. Buenos Aires, Lugar.
- Gerbaudo, A. (2006). “Entradas y salidas de la crítica universitaria”. *Papeles del PROPALÉ*, vol. 1, pp. 1-10. Córdoba.
- (2009). “Literatura y enseñanza” en Dalmaroni, M. (dir.), *La investigación literaria. Problemas iniciales de una práctica* (pp. 165-194). Argentina, Ediciones UNL.
  - (dir.) (2011). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Santa Fe, Homo sapiens ediciones.
  - (2013a). “Las voces de un «archivo»: Notas a propósito de las clases de los críticos en la universidad de la posdictadura (1984-1986)” en *VI Jornadas de Filología y Lingüística*, 7 al 9 de agosto de 2013, La Plata, Argentina. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.3856/ev.3856.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3856/ev.3856.pdf)

- (2013b). “Reinvenciones de lo comparable: apuestas ético-políticas iniciadas en la práctica teórica” en *El hilo de la fábula*. Santa Fe, Ediciones UNL, pp. 9-17.
  - (2015). “De la «revolución» a la «nano-intervención»: tonos, inflexiones y acentos en la escena teórica contemporánea” en *Telar*, n° 13-14. Tucumán, pp. 67-81.
  - (2016). *Políticas de exhumación: las clases de los críticos en la universidad argentina de la posdictadura 1984-1986*. Santa Fe, Ediciones UNL; Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Grance, D. (2016). “Qué aprendí viendo y leyendo el libro álbum” en *Actas de VII Jornadas de Poéticas de la Literatura Argentina para Niñ@s*. La Plata, FAHCE-UNLP. Disponible en: <http://jornadasplan.fahce.unlp.edu.ar/actas-2016>
- Guzzo, J. (2016). “Cuando el silencio cuenta más que las palabras. Las imágenes en Emigrantes de Shaun Tan” en *Actas II Jornadas de Literatura para niños y su Enseñanza*. UNLP. Disponible en: [http://jornadaslpne.fahce.unlp.edu.ar/actas-2016/Ponencia\\_2.pdf](http://jornadaslpne.fahce.unlp.edu.ar/actas-2016/Ponencia_2.pdf)
- Hanán Díaz, F. (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?*. Bogotá, Norma.
- Hermida, C. et al. (2016). *Libros que importan: la literatura para niños en la educación primaria*. Mar del Plata, Punto de fuga.
- Hirschman, S. (2011). *Gente y cuentos ¿A quién pertenece la literatura? Las comunidades encuentran su voz a través de los cuentos*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Indri, C. (2014). *La escritura de Gustavo Roldán: una colección de utopías*. [Tesis de licenciatura no publicada]. Facultad de Filosofía y Letras, Tucumán.

- Jacinto, C. y Freytes Frey, A. (2004). *Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes. Estudio en la Ciudad de Buenos Aires*. UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Jacinto, C. y Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires, Santillana.
- Jáuregui Lorda, N. P. (2016). “¿Cuánto reflexionamos sobre cómo damos de leer un libro álbum y uno ilustrado?” en *Actas de VII Jornadas de Poéticas de la Literatura Argentina para Niñ@s*. La Plata, FAHCE-UNLP. Disponible en: <http://jornadasplan.fahce.unlp.edu.ar/actas-2016>
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria, memorias de la represión*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- (2004). “Los derechos humanos y la memoria de la violencia política y la represión: la construcción de un nuevo campo en las ciencias sociales”. *Estudios Sociales* 27, año XIV- 2º Semestre. 2004. Santa Fe, Argentina.
- Jelin, E., Esquivel V. y Faur, E. (eds.) (2012). *Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el Estado y el mercado*. Buenos Aires, IDES.
- Kalman, J. (2003). “El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, n° 17, vol. VIII, enero-abril, pp. 37-66.
- Kaplan, C. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

- Kuperman, C. (2007). “Cómo hacer para que los niños sean buenos lectores” en *Enseñar Lengua* (pp. 74-83). Buenos Aires, Tinta Fresca.
- Larralde, G. (2014). *Los mundos posibles. Un estudio sobre la literatura LGBTTTI para niñxs*. Buenos Aires, Título.
- Larrosa, J. [2003] (2013). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México, Fondo de Cultura Económica.
- (2020). “Una vez más, la igualdad” en Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica* (pp. 17-29). Buenos Aires, UNIPE-CLACSO.
- Lerner, D. [2001] (2014). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D., Stella, P. y Torres, M. (2009). *Formación docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos*. Buenos Aires, Paidós.
- Link, D. (1994). *La chancha con cadenas*. Buenos Aires, Ediciones del Eclipse.
- Ludmer, J. (2015). *Clases 1985: Algunos problemas de teoría literaria*. Buenos Aires, Paidós.
- Maglio, M. E. (2010). “Textos potentes e inteligentes, nunca solemnes: análisis de cuatro historias de Isol” en Blake, C. y Sardi, V. (comps.), *Literatura argentina e infancia: un caleidoscopio de poéticas* (pp. 62-70). La Plata, Vuelta a Casa.
- Malacarne, R. y Cañón, M. (2015). “Mediaciones de lectura en el aula. Hacia una tipología de la intervención didáctica” en *VIII Jornadas Nacionales y 1º Congreso Internacional sobre la Formación del profesorado*. Mar del Plata.

- Malizia, M., y Paolasso, P. (2009). “Countries y barrios privados en Yerba Buena, Gran San Miguel de Tucumán, Argentina: nuevas formas de expansión urbana” en *Estudios Demográficos y Urbanos*, 24(3), 583-613. <https://doi.org/10.24201/edu.v24i3.1329>
- Mattiangeli, S. y Carrer, C. (2016). *Cómo funciona la maestra*. Buenos Aires, Editorial CalibroscoPIO.
- Meirieu, P. (2013). Conferencia “La opción de educar y la responsabilidad pedagógica”. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la República Argentina.
- Mihal, I. (2009). “Plan Nacional de Lectura: notas sobre una política de promoción de la lectura” en *Revista Pilquen*, vol. 11. Universidad Nacional del Comahue.
- Molinari, M., Castedo, M. y Siro, A. [1999] (2005). *Enseñar y aprender a leer: jardín de infantes y primer ciclo de la educación básica*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Montes, G. (1999). *La frontera indómita: en torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- (2001). *El corral de la infancia*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- (2006) *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Nieto, F. (2010). *La enseñanza de la literatura según el Grupo Bombini. Implicancias político-educativas, académicas y didácticas*. Tesis de Maestría. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- (2013). “La teoría sociocultural de Gustavo Bombini sobre la lectura escolar. Una discusión.” en *Educación, Lenguaje y Sociedad*, vol. X, n° 10, pp. 101-127.

- Nofal, R. y García Guerrero, A. (1996). *Tomar la palabra. Propuestas alternativas en talleres de lectura para chicos*. Centro de Investigación e Información en Literatura Infantil y Juvenil (CIILIJ), Facultad de Filosofía y Letras, UNT.
- Nofal, R. (2002). *La escritura testimonial en América Latina. Los imaginarios revolucionarios del Sur. 1970-1990*. Tucumán, Universidad Nacional de Tucumán.
- (2003) “Los domicilios de la memoria en la literatura infantil argentina”. Disponible en: [www.ucm.es/info/especulo/numero23/mem-arge.html](http://www.ucm.es/info/especulo/numero23/mem-arge.html)
- (2006). “Literatura para chicos y memorias: colección de lecturas” en Jelin E. y Kaufman, S. (comps.), *Subjetividad y figuras de la memoria* (pp. 111-129). Buenos Aires, Siglo XXI.
- Panesi, J. [1996] (2014). “La caja de herramientas o qué no hacer con la teoría literaria”. *El Taco en la Brea*, 1, 322-333.
- Parrilla Latas, A. (2002). “Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva”, en *Revista de Educación*, n° 327.
- Patte, G. (2008). *Déjenlos leer. Los niños y las bibliotecas*. México, Fondo de Cultura Económica.
- (2011). *¿Qué los hace leer así? Los niños, la lectura y las bibliotecas*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Peláez, M. A. (2016). *La transformación de contenidos abordados por los alumnos a través de situaciones didácticas de lectura, escritura y revisión de textos narrativos ficcionales*. Tesis de posgrado (Magíster en Escritura y Alfabetización). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México, Fondo de Cultura Económica.
- (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México, Fondo de Cultura Económica.
- (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. México, Editorial Océano.
- (2015). *Leer el mundo*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Piacenza, P. (2001). “Enseñanza de la literatura y procesos de canonización en la escuela media argentina (1966-1976)”. *Lulú Coquette. Revista de enseñanza de la lengua y la literatura* 1, pp. 86-96.
- (2003). “Lectura, adolescencia y canon escolar en la Argentina entre 1966 y 1976”. *Revista de Letras* 8, pp. 152-165.
- Pineau, P. (2008). “El derecho a la educación”. Documento para capacitación docente. Fe y Alegría.
- Prósperi, G. (2003). “Transformaciones en la conformación del campo de los estudios sobre literatura infantil... o aquello que nadie deja de buscar”. *Literatura para niños y jóvenes. Lectura, crítica y enseñanza* (pp. 7-23). Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.
- Purvis, G. (2016). “Libros-álbumes en la escuela: una oportunidad para la experiencia estética” en *Actas II Jornadas de Literatura para niños y su Enseñanza*. UNLP. Disponible en: [http://jornadaslpne.fahce.unlp.edu.ar/actas-2016/Ponencia\\_17.pdf](http://jornadaslpne.fahce.unlp.edu.ar/actas-2016/Ponencia_17.pdf)
- Rancière, J. (2014). *El reparto de lo sensible: estética y política*. Buenos Aires, Prometeo Libros.
- Redondo, P. (2013). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires, Paidós.
- Rinesi, E. (2013). “Prólogo” en Abadi et al. *Basta de anécdotas: bases para la sistematización de políticas*

- públicas de promoción de la lectura* (pp. 13-16). Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- (2016). “La educación como derecho. Notas sobre inclusión y calidad” en Brener, G. y Galli, G. (comps.), *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado* (pp. 19-32). Buenos Aires, Crujía, Stella y La Salle.
- Ricoeur, P. (2001). *La metáfora viva*. Madrid, Ediciones Cristiandad.
- (2006). *Del texto a la acción*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Ripamonti, P. (2017). Investigar a través de narrativas: notas epistémico-metodológicas. En Alvarado, M. y De Oto, A. (eds.), *Metodologías en contexto. Intervenciones en perspectiva feminista/poscolonial/latinoamericana* (pp. 83-104). Buenos Aires: CLACSO.
- Rockwell, E. (2001) “La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares” en *Educação e Pesquisa*, vol. 27, núm. 1, enero-junio, pp. 11-26. Universidade de São Paulo São Paulo, Brasil.
- Rodríguez, M. E. (2007) “La lectura: una actividad compleja” en *Enseñar Lengua*. Buenos Aires, Tinta Fresca.
- Roldán, G. [2007] (2011). *Y entonces llegó el lobo*. Buenos Aires, Grupo Editorial Norma.
- [2007] (2013). *Un barco muy pirata*. Córdoba, Editorial Comunicarte.
- Ronell, A. (2011). “Entretien”. *La faute à Mallarmé. L'aventure de la théorie littéraire*. París, Du Seuil, pp. 290-296.

- Salisbury, M. y Styles, M. (2012). *El arte de ilustrar libros infantiles. Concepto y práctica de la narración visual*. China, Blume.
- Saraví, G. (2006). “Biografías de exclusión: desventajas y juventud en Argentina” en *Perfiles Latinoamericanos*, n° 28, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, D. F. México.
- (2007). *De la pobreza a la exclusión: Continuidades y Rupturas de la Cuestión social en América latina*. México, Prometeo Libros.
- Sardi, V. (2005). “Prácticas de escritura, narración e imaginación y su relación con la apropiación del conocimiento”. *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y de la literatura* 3, pp. 112-121.
- (2006). *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidades y rupturas*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- (2012). “Estéticas para la infancia. El libro álbum como género de ruptura” en *Boletín de Arte*, año 13, n°13. Instituto de Historia del Arte Argentino y Americano, Facultad de Bellas Artes, UNLP.
- (2016). “La literatura con las infancias como experiencia de los límites” en *Actas de VII Jornadas de Poéticas de la Literatura Argentina para Niñ@s*. La Plata, FAHCE-UNLP. Disponible en: <http://jornadasplan.fahce.unlp.edu.ar/actas-2016>
- Sardi, V. y Blake, C. (2011). *Poéticas para la infancia*. Buenos Aires, La Bohemia.
- Sarland, Ch. (2003). *La lectura en los jóvenes: cultura y respuesta*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Sarlo, B. (2000). “La lectura interpela a la imaginación” en *El Monitor de la Educación* 1, pp. 32-35.
- Schujer, S. (2016). *Maleducada*. Buenos Aires, Santillana.

- (2017). “Escribir: hacer justicia por mano propia” en *Revista Telar*, n° 19, julio-diciembre, pp. 9-16. Disponible en: <http://revistatelar.ct.unt.edu.ar/index.php/revistatelar/article/view/335/299>
- Scott, C. (2010). “Creación y ruptura de los marcos en los libros-álbum” en Colomer, T., Kümmerling-Meibauer, B. y Silva-Díaz, M. C. (eds.), *Cruce de miradas: nuevas aproximaciones al libro-álbum* (pp. 90-103). Barcelona, Banco del Libro-Gretel.
- Seoane, S. (2010). *Tomar la palabra. Apuntes sobre oralidad y lectura*. Conferencia presentada en el Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil – CePA. Disponible en: [https://www.academia.edu/24318346/Tomar\\_la\\_palabra\\_Apuntes\\_oralidad\\_y\\_lectura\\_version\\_c\\_orregida\\_2010](https://www.academia.edu/24318346/Tomar_la_palabra_Apuntes_oralidad_y_lectura_version_c_orregida_2010)
- Skliar, C. (2009). “Fragmentos de experiencia y alteridad” en Skliar, C. y Larrosa, J. (comps.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 143- 160). Rosario, FLACSO - Homo Sapiens.
- Stapich, E. (coord.) (2008). *Textos, tejidos y tramas en el taller de lectura y escritura*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Styles, M. (2010) “«Me encanta Laureen Child»: Las voces detrás de las imágenes. Los niños rellenan los silencios en los libros-álbum postmodernos” en Colomer, T., Kümmerling-Meibauer, B. y Silva-Díaz, M. C. (eds.), *Cruce de miradas: nuevas aproximaciones al libro-álbum* (pp. 154-161). Barcelona, Banco del Libro-Gretel.
- Terigi, F. (2004). “La enseñanza como problema político” en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción* (pp. 191-202). Buenos Aires, Del Estante.

- (2008). “Lo mismo no es lo común. La escuela común, el currículum único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común” en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.), *Educación: posiciones acerca de lo común* (pp. 209-222). Buenos Aires, Del Estante.
  - (2009a). “Segmentación urbana y educación en América Latina. Aportes de seis estudios sobre políticas de inclusión educativa en seis grandes ciudades de la región.” en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 7, n° 4.
  - (2009b). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires, Ministerio de Educación-OEI.
- Thomson, M. C. (2016). *Sobre líneas: el libro-álbum en el aula*. Buenos Aires, Deldragón.
- Vallés, M. (2002). “Entrevistas cualitativas” en *Cuadernos metodológicos* n° 32. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Zamero, M. (2010). *CUADERNOS. Análisis de cuadernos de alumnos de cuarto grado de la escuela primaria*. Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, UADER.
- Zipes, J. (2014). *El irresistible cuento de hadas. Historia cultural y social de un género*. México, Fondo de Cultura Económica.

## **Legislación Nacional**

Ley Federal de Educación, 24.195, 1993.

Ley de Educación Nacional, 26.206, 2006.

Resolución N° 247/15 del Consejo Federal de Educación, 23 de febrero de 2015.

Anexo de la Resolución CFE N° 247/15 Práctica diaria de la lectura en las escuelas

## **Documentos Ministeriales**

Diseño Curricular Jurisdiccional de la Provincia de Tucumán. Ministerio de Educación de la provincia de Tucumán. Año 1997.

*La escuela. Un espacio para reponer las palabras. Cuaderno de Bitácora del Sistema Educativo Tucumano 2007-2015.* Ministerio de Educación de Tucumán. Año 2015.

Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Segundo Ciclo EGB / Nivel Primario. Buenos Aires: Consejo Federal de Cultura y Educación. Año 2004.

Proyecto Curricular de la Educación Primaria. Documento de trabajo 2014-2015. Ministerio de Educación de la provincia de Tucumán.

¿Qué vínculos se pueden establecer entre las infancias y la literatura en el contexto escolar? ¿Se puede pensar la enseñanza de la literatura desde la inclusión socioeducativa? A partir de un estudio realizado en escuelas primarias de Tucumán, se busca responder a estos interrogantes con la intención de aportar a la formación de lectores y a las políticas educativas. Explorar las aulas de literatura es una oportunidad para reflexionar sobre el orden democrático: la toma de la palabra, la escucha y las disputas en torno al sentido.

ISBN 978-950-692-204-7



9 789506 922047

CONICET



INVELEC

[www.invelec-conicet.gov.ar](http://www.invelec-conicet.gov.ar)