

María Alejandra Forgiarini

**La enseñanza de la literatura entre el
nivel primario
y el secundario: articulación y pasaje.
Una propuesta posible**



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
SECRETARÍA DE POSGRADO
CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN
EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y DE LA LITERATURA

Trabajo Final Integrador:

**La enseñanza de la literatura entre el nivel primario
y el secundario: articulación y pasaje.
Una propuesta posible**

Autora: María Alejandra Forgiarini

Directora: Esp. M. Florencia Ortiz

Córdoba, febrero de 2018

Agradecimientos

Gracias infinitas a quienes, desde el inicio de este andar, han caminado a mi lado, con la palabra precisa, con el aliento sutil.

Gracias a quienes se han cruzado en algún tramo de este largo andar de aprendizajes, para ayudarme a avanzar, para aportar su granito de arena: un consejo, un dato, un poco de tiempo y mucha confianza.

Un “Gracias” especial para mis padres, por ser ese pilar inmenso de paciencia, de interrogantes y de escuchas.

Para mis hermanos, por estar, un poco cada día, con ese manantial inaudito de ideas, de sinceridad y de energía.

Para mis amigas de la vida, por el abrazo de la comprensión que no mide distancias, por el aire fresco de sus anecdotarios.

Para mi directora, para Flor, por su acompañamiento incansable, por el detalle de sus lecturas, y por el cariño fraterno de su mirada.

Gracias también a mis compañeros de cuatro patas, por la constancia de su cobijo, un poco más lejos, o más cerca, de mi escritorio.

Y a los libros, junto a la música, por ser reservorio de motivos: Gracias.

ÍNDICE

ÍNDICE.....	4
INTRODUCCIÓN.....	7
PRIMERA PARTE. FUNDAMENTACIONES DESDE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA.....	12
1. La labor de enseñar literatura.....	13
1.a. El proceso de la enseñanza.....	13
1.b. Los desafíos actuales de la enseñanza.....	17
1.c. Currículum e instituciones.....	19
1.d. La clase y el aula.....	23
1.e. Construcción metodológica y configuración didáctica.....	25
2. Los motivos de la literatura en el aula.....	29
2.a. Literatura para niños y jóvenes.....	30
2.b. Subjetividades lectoras y culturas juveniles.....	33
2.c. El canon y la diversidad.....	37
2.d. Los mediadores y la enseñanza de la literatura.....	41
3. Las aristas de formar lectores.....	45
3.a. La alfabetización y la lectura.....	45
3.b. La amplitud de la alfabetización.....	48
3.c. Los procesos cognitivos.....	52
3.d. Modos posibles de leer, de interpretar.....	56
4. Las decisiones literarias durante el pasaje de primaria a secundaria.....	59
4.a. La instancia del pasaje en el sistema educativo argentino.....	59
4.b. Las propuestas de los diseños curriculares.....	62
4.c. Dos aulas, dos propuestas.....	66
4.d. A modo de cierre.....	73
SEGUNDA PARTE -PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: LA ENSEÑANZA DE LITERATURA Y EL PASAJE DE PRIMARIA A SECUNDARIA.....	74
1. Una presentación posible.....	75
1.a. La génesis.....	75
1.b. Destinatarios y objetivos.....	76
1.c. La organización de los encuentros.....	77
1.d. La dinámica y los contenidos de los encuentros.....	78

2.	Primer encuentro: Abrir las puertas, iniciar el diálogo.....	81
2.a.	Antes de comenzar.....	83
2.b.	Primer Momento: Taller “De aprendices interminables”	83
2.c.	Segundo Momento: Laboratorio artesanal de actividades	86
2.d.	Tercer Momento: Exploración de Documentos Curriculares.....	89
2.e.	Cuarto momento: Taller “El libro que me leyó”	91
2.f.	Quinto momento: Lectura y Conversación	93
2.g.	Actividad Domiciliaria.....	94
2.h.	Anexos: Fragmentos literarios para este encuentro	95
3.	Segundo encuentro: Un paseo por la LIJ.....	98
3.a.	Antes de comenzar:.....	99
3.b.	Primer momento: Taller “Una historia a pedacitos”	100
3.c.	Segundo momento: Plenario sobre actividades domiciliarias	104
3.d.	Tercer momento: Itinerario de lectura	105
3.e.	Cuarto momento: Laboratorio artesanal de actividades	107
3.f.	Quinto momento: Lectura y conversación	111
3.g.	Actividad Domiciliaria.....	112
3.h.	Anexos: Fragmentos teórico-críticos para este encuentro.....	114
4.	Tercer encuentro: ¿Otras formas de leer?	121
4.a.	Antes de comenzar:.....	122
4.b.	Primer momento: Taller “Nuestras voces en el parque”	123
4.c.	Segundo momento: Plenario de actividades domiciliarias	127
4.d.	Tercer momento: Un corto para comentar	128
4.e.	Cuarto momento: Taller “¿Qué libro para Quién?”	129
4.f.	Quinto Momento: Laboratorio Artesanal de actividades	132
4.g.	Sexto momento: Lectura y conversación	135
4.h.	Actividad Domiciliaria	136
4.i.	Anexos: Fragmentos literarios para el encuentro.....	138
5.	Cuarto encuentro: De conceptos y consignas	139
5.a.	Antes de comenzar:.....	141
5.b.	Primer momento: Taller “Ciudades In-Visibles”	141
5.c.	Segundo momento: Plenario de actividades domiciliarias	145
5.d.	Tercer momento: Taller “¿Y cómo sigue?”	147
5.e.	Cuarto momento: Laboratorio de experimentación literaria	150

5.f.Quinto momento: Taller “La caja de Vieja Kush”	152
5.g.Sexto momento: Lectura y conversación	156
5.h.Actividad Domiciliaria	157
5.i.Anexos: Material vario para el encuentro.....	159
6. Quinto encuentro: Cerrar círculos, tomar la posta	166
6.a.Antes de iniciar:.....	168
6.b.Primer momento: Taller “Un cronopio entre libros”	168
6.c.Segundo momento: Plenario de actividades domiciliarias	172
6.d.Tercer momento: Mesas de trabajo para un pre-proyecto	174
6.e.Cuarto momento: Lectura y conversación	178
6.f.Quinto momento: Bitácoras y autoevaluación	179
6.g.Sexto momento: Panel con invitados especiales	180
6.h. Anexos: Fragmentos literarios del encuentro	181
7. Instancias de evaluación.....	183
ALGUNAS CONCLUSIONES.....	185
BIBLIOGRAFÍA.....	188
ANEXOS	198
Indagación Exploratoria sobre la Enseñanza de Literatura en Sexto grado de Nivel Primario y Primer año de Nivel secundario	198
1.Análisis de los diseños curriculares: La propuesta para sexto grado de nivel primario y para primer año de nivel medio	199
2.Encuestas a los estudiantes en torno a su experiencia lectora durante el pasaje de primaria a secundaria.....	207
3. Indagación sobre la lectura de literatura en un sexto grado del nivel primario	223
4.Indagación sobre la lectura de literatura en un primer año del nivel secundario	252
5.Comparación de las clases de primer año y de sexto grado: la lectura de obras literarias en el aula	282

INTRODUCCIÓN

No creo en los libros ni en la literatura fuera de los lectores; para que un libro sea para un chico o un adulto, no un objeto inerte, sino ese artefacto que interroga/que interpela/que ahonda en nuestra viva condición, debe ese chico o ese adulto convertirse en un lector. Y ahí, donde hay un lector, hubo antes otros lectores, una familia, un maestro, un bibliotecario, una escuela, otro o unos otros que tendieron puentes. A la construcción de esos puentes y a la calidad de esos puentes, deben ir nuestros esfuerzos.

María Teresa Andruetto (2015). *La lectura, otra revolución*.
Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Desplazarse por el campo de Las Letras, de la Lengua y la Literatura, supone estar dispuestos a sortear una mayor cantidad de desafíos que de certezas; especialmente si nos atrevemos a pisar el territorio de su enseñanza, un laberinto autónomo, con avatares propios que se renuevan a diario. Ante esto, especializarse en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura implica navegar, sumergirse en esa intersección formada por los mares de la enseñanza en la escuela, de la lengua y de la literatura; ahondar en teorías y metodologías correspondientes a uno y otro objeto, como si se trataran de dos caras de una misma moneda. A veces, con brújula y cartas de navegación; otras, a la deriva de un mar de tinta invertida en obras canonizadas; de un torrente de tradiciones, de prácticas tan legitimadas como naturalizadas. Pero si estas son apenas desplazadas por los vientos de cambios, también hay actividades transgresoras de las rutas de navegación dadas; y un discurrir de significados poco dispuestos a ser apresados en una red. Se trata, en suma, de un mar de cuestionamientos e incertidumbres.

Ante tal complejidad, en el presente trabajo pretendemos agudizar la mirada sobre algunas de estas cuestiones, relativas a la literatura y su enseñanza escolar. Claro que esto no implica dejar de lado a la lengua, ya que consideramos que la producción oral y escrita de textos convoca capacidades ligadas al conocimiento lingüístico. Más aun, "...el lenguaje es el ser de la literatura, su propio mundo: la literatura entera está contenida en el acto de escribir..." (Barthes, 1984, 15). De ahí que la Enseñanza de la Literatura ponga en escena una tensión entre el deber y el deseo en torno al lenguaje,

“...un cruce conflictivo entre dos modos de concebirlo y de usarlo” (Bombini, 1989, 25).

Ahora bien, cabe indagar en los espacios y los tiempos propios de la estructura escolar; en las subjetividades involucradas, las disposiciones y las acciones concretas que impulsan el acercamiento y la apropiación de la literatura, o más bien, de una selección de textos que también amerita interrogar. Se trata de preguntar por el “qué” y el “cómo” en torno a ese encuentro entre literatura y lectores posibles; lo cual es clave si se trata de niños y adolescentes, para quienes la escuela y el docente son los encargados privilegiados e ineludibles para abrirles la puerta hacia ella (Lerner, 2001). Deberíamos prestar atención a que la formación lectora es un proceso paulatino, que se continúa a lo largo de los distintos niveles de enseñanza transitados, incluso más allá de los límites institucionales. Al respecto, un momento crítico es el de la transición entre el nivel primario y el secundario, pues en cada uno de ellos nos encontramos con lógicas particulares y diferentes en torno a la literatura como conocimiento escolar.

Precisamente, este trabajo se ocupará de analizar qué sucede al ingresar al nivel medio con las formas escolares de interacción con la literatura: qué situaciones se mantienen y cuáles se modifican, cómo se posiciona el docente en tanto mediador y qué papel les otorga a los estudiantes; cómo se produce la construcción de significados, el diálogo entre interpretaciones singulares; qué sucede con las tradiciones (lectura en voz alta, en silencio) y con los cánones; qué actividades se promueven en torno a la literatura, cuál es el lugar que se le asigna en las disposiciones curriculares y en las prácticas cotidianas de la enseñanza. También interesa indagar en las particularidades de los lectores que ingresan a la escuela media, en sus recorridos previos y en el modo como estos últimos puedan articularse con el camino que falta por transitar, para abordar a la literatura como objeto y como lugar de encuentro. Nos preguntamos: ¿Cuáles son las culturas escolares que confluyen al ingresar a la secundaria? ¿Qué representaciones del enseñar y aprender, del alumno y del docente, se ponen en diálogo durante esa instancia? ¿Cuáles son las miradas desde las cuales se posiciona a la literatura? ¿De qué modo esta se hace presente en la formación de cada uno de los estudiantes, subjetiva y socialmente? ¿Qué pasa con las lecturas, con los recorridos realizados por cada uno de ellos como lectores? ¿Cómo se produce ese encuentro entre los diferentes recorridos lectores y el trayecto del propio docente en tanto lector?

Al mismo tiempo que están atravesando los cambios que supone el paso de la niñez a la adolescencia, estos jóvenes lectores deben hacer frente a una serie de

cambios bruscos en su pasaje desde la lógica propia del nivel primario a la que rige en el secundario. Entre estos, podemos distinguir los que se producen en torno a la relación con el conocimiento, el cual se parcela en más de una decena de asignaturas. Asimismo, los lazos con quien enseña, que suelen menguar en afectividad en tanto el maestro de grado es reemplazado por una multiplicidad de profesores, a cargo de un espacio curricular cada uno. Y, por último, los vínculos con los demás compañeros, quienes, en el caso de haber egresado de escuelas primarias diferentes, no poseen experiencias compartidas, sino más bien trayectos singulares en lo relativo a la formación escolar en general; y a la formación lectora en particular. De allí la relevancia de una propuesta de intervención que al concebir a la literatura como un discurso de impacto subjetivo tienda puentes hacia los otros, fortaleciendo así las identidades individuales y los lazos colectivos que configuran esa comunidad lectora particular.

Así, este trabajo se organiza en dos partes cuyo desarrollo se condensa en sus títulos:

- Primera parte- Fundamentaciones desde la teoría y la práctica
- Segunda Parte- Propuesta de intervención: La enseñanza de literatura y el pasaje de primaria a secundaria

Plantear un trabajo que se sitúe en el punto de intersección entre los mares de la literatura y de la enseñanza; específicamente, en esa línea imaginaria trazada desde el nivel primario hacia el secundario del sistema educativo, requiere poner en juego un arsenal de aspectos teóricos y metodológicos pertenecientes a la Didáctica de la Literatura. Se trata de un campo actualmente consolidado y que en nuestro país se ha ido desarrollando desde las últimas décadas del siglo XX, nutriéndose de la teoría, la crítica, la metodología y la propia práctica sobre la literatura y su enseñanza. Específicamente, se encarga de analizar y discutir el estatuto epistemológico de los saberes implicados en torno al objeto literario; así como a las prácticas de lectura y de escritura desarrolladas en las situaciones de escolaridad (Bombini, 2001 y 2006).

Por ende, los capítulos que componen la primera parte del trabajo están destinados a delinear, sin pretensión de exhaustividad, aquellas categorías que sustentan la propuesta de intervención. Se trata de una integración de reflexiones construidas a lo largo de la carrera de Especialización en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura; que han servido como punto de partida para este proyecto. Al mismo tiempo,

esto estará en diálogo con lo que sucede en las propias aulas de sexto grado y de primer año, de acuerdo con lo observado en un trabajo de campo que, a pesar de ser escueto, ha permitido obtener una muestra del hacer diario de la didáctica de la literatura y la formación de lectores en dos escuelas particulares.

Sin entrar en detalles, la indagación empírica se ha desarrollado en dos instituciones de la ciudad de Colonia Caroya (Córdoba) y ha estado enfocada en un grupo de 1° año del nivel secundario y otro de 6° grado de la primaria. Se ha seleccionado la escuela secundaria con mayor matrícula de la comunidad y la primaria de la cual proviene la mayoría de los jóvenes que ingresan en primer año¹. Cabe decir que ambas se ubican en la zona céntrica de la ciudad, próximas entre sí; dato que se liga a lo antes descrito y que adquiere relevancia si agregamos que tradicionalmente transitaban por sus aulas los niños y jóvenes de los sectores medios y altos de la comunidad. Mientras tanto, en la actualidad el acceso se ha incrementado y diversificado.

Entre los factores que favorecieron esto, podemos mencionar el crecimiento demográfico que se ha producido en Colonia Caroya, en especial de la población urbana, junto con los cambios en las políticas socio-culturales y educativas dispuestas a nivel nacional y provincial (tendientes a garantizar la inclusión y la calidad educativa). A esto se suman los movimientos migratorios que se han producido desde zonas aledañas y también desde otras provincias e incluso países; tal el caso de los migrantes provenientes de comunidades bolivianas y paraguayas, al igual que ya lo habían hecho aquellos italianos que en los albores del siglo XX fundaron Colonia Caroya. Toda esta diversidad que se hace presente en las aulas de uno y otro nivel de enseñanza, complejiza los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se desarrollan en cada nivel educativo; así como la articulación entre uno y otro. Respecto a esto último, cabe destacar que, en la escuela secundaria que hemos tomado para nuestro trabajo, se desarrolla una instancia de ambientación para los estudiantes que ingresan a primer año; específicamente en Lengua y Literatura, los docentes proponen durante las primeras clases el trabajo con un cuadernillo elaborado para tal fin. Sin embargo, tales acciones no están sustentadas en un trabajo de campo sostenido ni actualizado, con respecto a las enseñanzas y aprendizajes que se producen en la escuela primaria.

¹ El dato fue aportado por los registros de la institución, así como los testimonios recogidos en ambas escuelas.

Esto fue lo que nos motivó a escoger dicho caso como objeto de la indagación empírica y referente para la propuesta a elaborar.

Hemos tomado a lo cotidiano como categoría teórica y empírica, optando por una perspectiva etnográfica de investigación. Esto implicó mantener una actitud de indagación en profundidad, de lectura crítica de las situaciones escolares en torno a la literatura. Para acceder a los significados de estas vivencias han sido operativos los instrumentos y técnicas de indagación social, tales como la observación con registro etnográfico, las entrevistas, encuestas, análisis de documentos y materiales.

En la sección de “Anexos”, hemos incluido los resultados de tal exploración, respecto a lo cual consideramos pertinente destacar dos aspectos. Por un lado las acciones de observar y registrar han supuesto una participación, aunque mínima, de quien miraba, lo cual complejizó y enriqueció dicha experiencia (Guber, 2004). Por otro lado, además de “ver” se trató de “leer”; es decir, de interpretar los datos suministrados por los sentidos; teniendo en cuenta para tal reconstrucción al contexto socio-cultural de las prácticas (Jackson, 1992).

El valor de este análisis exploratorio, así como de la indagación teórica realizada desde diversas disciplinas, radica en la posibilidad de aproximarnos más fehacientemente a esa complejidad que rodea a la transición entre primaria y secundaria; para luego construir criterios que nos orienten a elaborar, a lo largo de la segunda parte del trabajo, una propuesta de intervención superadora en torno a la Enseñanza de la Literatura.

La serie de encuentros estarán destinados al intercambio entre quienes se encargan de enseñar literatura durante 6° grado de la primaria y 1° año de la secundaria. Intentaremos hacerlos partícipes de una reflexión constructiva y de una labor colaborativa orientada a visibilizar el pasaje como una instancia particular en la formación; así como, a partir de esto, hallar puntos de encuentro y delinear vías posibles para favorecer la continuidad progresiva de la formación literaria.

**PRIMERA PARTE. FUNDAMENTACIONES DESDE LA TEORÍA Y
LA PRÁCTICA**

1. La labor de enseñar literatura

“Lo que he notado es que, desde hace un par de años, los chicos tienen más dificultades con la lectura en general, pero con la de las obras de literatura especialmente. Hay muchos que no poseen libros en su casa...; pero también hay padres que no dedican un tiempo a leerles... A algunos les parece caro un libro y prefieren comprar cosas ‘más necesarias’; y hay otros que trabajan todo el día y por eso no pueden estar con sus hijos... Todo eso hace más difícil que una les pueda enseñar y que ellos puedan aprender.”

Docente de Lengua y Literatura de escuela primaria

“[De la experiencia como lectora] Lo que más me gustó fue un cuento que tuve que leer en la escuela primaria delante de todos. Y lo que no me gusta es que se rían cuando el otro está leyendo; y los otros se ríen.”

Antonella, estudiante de 1° año

Las palabras de una maestra preocupada por las realidades de los niños que la esperan en el aula y por su tarea de formarlos como lectores; o las de la jovencita que recuerda situaciones gratas y no tan gratas en torno a la lectura de literatura durante la clase, conducen a interrogar, al interior de las instituciones escolares, así como de cada uno de los que forman parte de la comunidad educativa, qué implica enseñar literatura hoy; cuáles son las acciones que desde la escuela primaria y secundaria se deberían llevar a cabo para que todos los niños, incluso aquellos que no cuentan con libros en sus hogares, tengan la posibilidad de ejercer la lectura de literatura en un sentido cada vez más pleno. Se trata de una inquietud que sobrepasa el alcance de este trabajo, pero que está implicado al revisar lo que sucede con la formación de lectores en la escuela; con la literatura y las prácticas de enseñanza llevadas a cabo durante el momento del pasaje desde primaria a secundaria.

1.a. El proceso de la enseñanza

Como punto de partida, la enseñanza puede definirse como un proceso que tiene como eje transversal al conocimiento, objeto de transmisión y de construcción por parte

de quienes completan la denominada “relación triádica”: docentes y estudiantes (Chevallard, citado en Baquero y Terigi, 1996). Considerando lo postulado por Tedesco (1985), Edwards (1989), Litwin (1997), Terigi (2004), Edelstein (2005) y Carranza (2009), lo pedagógico, lo intelectual y lo político se imbrican en este acto intencional de transposición didáctica de los saberes (Chevallard y Brousseau, citados en Bombini, 2000a); por lo que el análisis de este concepto se complejiza e implica tomar en cuenta tanto la teoría como la práctica. Recuperar estas dimensiones permite ampliar el significado y percibir las sutilezas de la trama que analizamos, así como los posibles modos de articulación entre elementos y niveles que se entrelazan.

En este punto se hace presente la dificultad para hallar una definición acabada de “Enseñanza”. Etimológicamente, “enseñar” remite al latín vulgar “insignare”; es decir, señalar, pero también dejar el signo, dejar una marca en el otro. Cabe preguntarnos qué tipo de marca es la que se imprime; qué es lo que se señala; cuál es la impronta que deja el paso por la experiencia escolar en la primaria.

Así, el acto de “enseñar” puede vincularse con “mostrar” algo a otra persona para que esta se apropie y se enriquezca con ello. Esa transmisión que implica un andamiaje y, al mismo tiempo, una ruptura entre la forma en que se da y la manera como se recibe, tiene como eje transversal el conocimiento; cuestión que atraviesa toda relación de enseñanza. Más allá de que esta última pueda definirse como problema político, pedagógico o intelectual, siempre hay alguien que posee un saber y que quiere entregarlo a otro; el cual, se supone, no lo posee aún. Es decir, se trata de un acto intencional e inicialmente asimétrico entre quien posee saber y quien no sabe lo suficiente.

Las relaciones que surgen de tal tríada han sido el centro de atención de las políticas educativas, de los debates sobre la crisis de saber difundido por la escuela; así como de las discusiones en relación con el proyecto pedagógico que implica esta mediación. Junto con esto, se pone en evidencia la tarea intelectual del educador, quien no solo transmite sino que además debe reflexionar sobre el saber en cuestión. Más aun, tal vez el propio acto de transmitir sea en sí mismo un móvil para profundizar el conocimiento que ya posee sobre dicho objeto.

Sumado a esto, se abre la discusión respecto de si la enseñanza es el intento de transmitir conocimiento, independientemente si el otro se apropia de este; o si supone haber logrado que el otro aprenda lo que le es transmitido. La respuesta a tal interrogante dependerá, claro está, de la concepción sostenida sobre la relación entre la

enseñanza y el aprendizaje.

Ahora bien, considerar a la enseñanza como un “logro” implica pensar que esta mantiene un vínculo de dependencia directa con el aprendizaje; es decir, que siempre que alguien enseña hay otro que, obligada y pasivamente, se apropia de lo que se le transmite. Esta es la percepción que se sostenía tradicionalmente, ubicando al docente en el lugar del portador de ese conjunto de conocimientos “fundamentales” para el otro; como si se trataran de verdades absolutas e inapelables. Mientras tanto, el alumno ocupaba un lugar marginal en el vínculo, siendo nada más que una tábula rasa dispuesta a recibir pasivamente lo que se imprimiera sobre ella.

Frente a esto, plantear a la enseñanza como un “intento” supone asumirla como una acción independiente a la de aprender, aunque ambas mantengan una relación de reciprocidad. Es decir, el docente tiene interés de enseñar algo, y este acto va a incidir en el modo en el que el alumno aprenda; o al revés, el aprendizaje de este último está influido por lo que se le enseña. Sin embargo, hay que advertir que puede haber aprendizaje sin enseñanza previa, en tanto el estudiante puede apropiarse de diversos sentidos que el profesor no tiene la intención de transmitir, desde alguna muletilla empleada en el discurso didáctico hasta la manera de aprobar la materia estudiando poco o nada; así como la forma de culminar la hora de clase sin revisar la tarea del día anterior que nadie ha hecho. Al mismo tiempo, puede haber enseñanza sin que se produzca aprendizaje, ya que el alumno tiene la posibilidad de rechazar el conocimiento que se le ofrece, negándose a apropiarse de él. En consecuencia, esta perspectiva se abre a la multiplicidad de subjetividades que confluyen en tal encuentro cognitivo, tanto la del docente como la de cada uno de los estudiantes con los que interactúa.

La enseñanza es entonces un acto intencional, diferente al aprendizaje, que también es una práctica voluntaria. Cada una de ellas depende de que el sujeto se interese por intentar transmitir o apropiarse del saber en cuestión. En su logro incidirá, en gran medida, el hecho de que ambas partes confluyan de manera interdependiente hacia un mismo objetivo en común. Vale decir que el acto de enseñar no asegura el aprendizaje pero ayuda a promoverlo. Terigi menciona que la transmisión se puede realizar o no en el proceso de la enseñanza, y que esta debe ser analizada desde un plano político, que muy pocas veces se realiza (2004). Es importante relacionar enseñanza con política ya que a pesar de que existe un grado de autonomía para que el docente “enseñe” en el aula según su decisión, esta siempre va a depender de un proyecto institucional político que atraviesa esa práctica de enseñanza en el aula y fuera de ella:

“la didáctica asume, en esta perspectiva, una función instrumental, de concretar en el plano de la enseñanza los propósitos de las políticas” (Ibídem, 194).

Por lo expuesto hasta aquí, es evidente que la enseñanza se vincula estrechamente con la práctica docente; más aún, esta última la incluye y va más allá. Podríamos decir que la docencia es una práctica social que tiene como núcleo, precisamente, al conocimiento que la sociedad ha valorado y encargado a la escuela transmitir para la formación de los futuros ciudadanos: tal el caso de la literatura y las prácticas de lectura, oralidad y escritura en torno a ella.

Claro que desde fines del siglo XX, como ha sido señalado por Tedesco (1985), este rol se ha visto obstaculizado por una serie de funciones de carácter asistencial que, desde la familia hasta las entidades estatales, han sido depositadas sobre las espaldas de esta institución. El docente debe sacrificar momentos destinados a trabajar con el conocimiento para atender a las problemáticas socioculturales que quebrantan a cada uno de los alumnos. Niños afectados por la desnutrición, la violencia o la explotación laboral; chicos que se acercan a la droga, a la delincuencia; adolescentes que deben hacerse cargo de sus hermanos menores, o que son padres ellos mismos. En suma, estudiantes que corren el riesgo de abandonar la escuela, la cual paradójicamente los llama, los intenta retener; pero al mismo tiempo adopta posturas que muchas veces no dejan de hacerlos sentir excluidos del sistema educativo; en tanto este no es más que un subsistema de toda una organización social cada vez más competitiva e individualista.

Uno de los factores de esta situación de riesgo es la “sobre-edad”, o más bien, de acuerdo con Terigi nuevamente (2010), el desfase entre la edad de los sujetos y la que se presupone debería tener de acuerdo al año o grado que esté cursando. Esa tensión entre la trayectoria teórica y los trayectos reales de cada uno de los estudiantes, subyace en los sentimientos plasmados por Antonella durante la encuesta². De modo acotado, la joven se desplaza entre el placer de compartir un cuento y el sinsabor de las risas o de las burlas dirigidas hacia quienes leen. Aunque forma parte de lo “no dicho”, quizás ella, que con quince años está transitando el primer año de la escuela secundaria, se refiera a su propia experiencia de dificultades.

² Cabe aclarar que se trata de una encuesta realizada a los estudiantes de primer año de la escuela secundaria, con el objetivo de recaudar datos sobre sus experiencias de lectura dentro y fuera de la escuela. Hemos realizado un detalle completo de los resultados de tales encuestas, el cual está incorporado en Anexos, en la sección “Encuestas a los estudiantes en torno a su experiencia lectora durante el pasaje de primaria a secundaria”.

Cabe destacar que este tipo de problemáticas, como el de la “sobre-edad”, la repitencia y la deserción escolar, frente a las cuales el trabajo con el conocimiento se convierte en un desafío, no alcanzarán a ser abordadas en toda su complejidad durante nuestro análisis de caso. Sin embargo, sí se hacen al menos palpables en los comentarios que las docentes entrevistadas efectúan sobre las consecuencias de esta realidad; así como en nuestra observación de lo que ocurre entre ellas, sus estudiantes y la literatura en el aula.

Teniendo en cuenta todo esto, se apelará a que durante los encuentros previstos como parte de la propuesta de intervención, los docentes puedan reflexionar sobre algunas de estas situaciones presentes durante su hacer diario.

1.b. Los desafíos actuales de la enseñanza

Por lo expuesto con antelación, el sistema educativo, en general, así como la institución escolar en particular, están atravesando una serie de cambios íntimamente vinculados con las modificaciones producidas en la sociedad de la cual forman parte. Esto implica considerar el desarrollo de la ciencia y la tecnología, la importancia de los medios de comunicación e información; pero también la pobreza, los sectores emergentes y la fragmentación que hiere a la aldea global.

Enfocándonos en la escuela secundaria de nuestro país, consideramos que, tal como afirma Carranza (2009), un avance significativo ha sido la sanción de la Ley de Educación Nacional en 2006, junto con los documentos promulgados durante estos últimos años. En todos ellos se enfatiza la necesidad de lograr homogeneidad estructural y curricular, íntimamente vinculados al qué y al cómo enseñar; respetando la diversidad cultural que hay en las aulas. Atendiendo además a esas “nuevas sensibilidades”, que teniendo en cuenta a Barbero (2008), podríamos relacionar con los cambios producidos en la sociedad y la familia, se han incorporado nuevos contenidos y modos de transmitirlos. La extensión de la obligatoriedad y la universalidad de la enseñanza instan a aumentar el nivel educativo de la población, incluyendo a los sectores emergentes. La integración, retención y, a la vez, calidad de lo que se enseña son otros principios que se orientan al mismo fin. Su concreción permitiría que las relaciones intersubjetivas se desarrollaran en un marco de igualdad y equidad de oportunidades; además, contribuiría al fortalecimiento de la identidad nacional.

Ahora bien, la puesta en marcha de estas reformas se enfrenta con la realidad de cada escuela; más aún, con la cultura escolar de cada institución educativa. Tal como la ha definido Dominique Julia, citada por Viñao Frago (2002), la cultura escolar está formada por un conjunto de normas y de prácticas; las primeras determinan qué saberes y comportamientos transmitir; mientras que las segundas apelan a cómo lograr su traspaso e incorporación. Este trabajo se ofrece como un aporte para pensar de qué modo se relacionan esos avances educativos pautados a nivel “macro”, con normas y prácticas del nivel “micro”; lo cual implica considerar tradiciones, regularidades, hábitos, rituales, así como los actores que los ejercen, sus discursividades y los aspectos materiales, organizacionales e institucionales que hacen a la singularidad de cada escuela.

Al respecto, podemos decir que el concepto actual de ciudadanía debería atender a particularidades culturales y, al mismo tiempo, a una universalidad de los derechos (Tiramonti, 2008), para lo cual la escuela sería una mediadora clave. Ahora bien, los adolescentes que hoy ingresan a la institución forman parte de una generación que no cabe en la secuencia lineal propuesta tradicionalmente por la escuela (Barbero, ob.cit.). Se trata de una “nueva sensibilidad”, que entra en tensión con lo que se considera “la” cultura; por lo cual, al decir de Barbero (ob. cit), la escuela y la familia tienen dificultades para comprenderla y hacerse cargo de ella. Más aún, Tiramonti (ob.cit.) apela a que hay una ruptura en la transmisión cultural intergeneracional de la cual la institución analizada no está exenta. En consecuencia, el desafío que se presenta es el de cómo superar las diferencias entre la cultura escolar y la multiculturalidad social, cómo lograr ese acuerdo que, a nuestro entender, es necesario para alcanzar la equidad proclamada desde las políticas educativas. Tendremos en cuenta este aspecto al revisar el canon y las prácticas de lectura desarrolladas en las aulas de sexto grado y en primer año.

Como actores de la institución escolar, vale interrogarnos de modo crítico y concreto qué y cómo enseñar a esos jóvenes provenientes de las más variadas realidades sociales. Pues, el cambio en la cultura escolar es fundamental para que las modificaciones que se plantean desde las macropolíticas en la educación secundaria, tales como las sugeridas en los diseños curriculares, signifiquen un avance efectivo en la formación de sujetos críticos y competentes, capaces de ejercer y construir ciudadanía.

1.c. Currículum e instituciones

Evidentemente, la enseñanza no puede prescindir del contexto institucional y social que la enmarca, condicionándola; tal como se desprende de las palabras de la docente que dan inicio a este apartado. Su testimonio condensa un sentido “generalizado” y naturalizado sobre la poca lectura entre los jóvenes y en la sociedad.

A partir de la Ley Federal de Educación, las políticas educativas sancionadas desde los Ministerios de Educación Nacional y Provincial asumen un papel fundamental para atender algunas de estas transformaciones de la escuela.

Con respecto a los saberes transmitidos en este contexto, la decisión del profesor debe dar respuesta al programa de la asignatura elaborado de acuerdo con las normativas institucionales y con las disposiciones del currículum oficial; instrumento que representa, precisamente, la propuesta política educativa de un determinado contexto socio-histórico. Sin embargo, se va redefiniendo, tal como sostiene Alfredo Furlán (1996), a partir de la propia práctica de los miembros de la institución.

Teniendo en cuenta el aporte de Bernstein (1988), el conocimiento transita por varios contextos hasta llegar al aula: el “primario”, vinculado con la producción académica del conocimiento cultural; el de “recontextualización”, en el que se adecúan estos últimos para su enseñanza; finalmente, el “secundario”, donde se realiza su transmisión. Podemos relacionar esta noción de “contexto” con la de “campo” que propone Bourdieu, en tanto se trata de espacios sociales de lucha en torno a un bien simbólico: el saber cultural elaborado por las academias, seleccionado por la comisión curricular y transmitido por la escuela como contenido escolar. Teniendo en cuenta que la escuela es el espacio legitimado para la transmisión de los conocimientos valorados socialmente (Edwards, 1989), el currículum es un dispositivo regulador que apela al control social e ideológico. Sin embargo, quedan márgenes para la autonomía y la creatividad (Furlán, ob. cit.).

Al respecto, el análisis del caso que aquí presentamos toma en cuenta las últimas reformas del currículum, específicamente los Diseños Curriculares elaborados por el Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba para el tramo final de la escuela primaria (2012-2015) y para el CB del nivel secundario (2011-2015)³; los cuales a la

³ Cabe aclarar que en Anexos, en la sección “Análisis de los diseños curriculares: la propuesta para sexto grado de nivel primario y primer año de nivel medio” hemos incorporado un análisis detallado de las orientaciones pedagógicas para enseñar literatura presentes en los Diseños Curriculares elaborados por el Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, comparando lo propuesto para el tramo final de la escuela primaria (2012-2015) con lo dispuesto para el CB del nivel secundario (2011-2015).

vez responden a los *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios* (NAP) propuestos a nivel nacional para el último ciclo del nivel primario (2005) y para el primer tramo del nivel medio (2006), respectivamente.

Si nos detenemos en lo que propone el currículum vigente sobre nuestro campo, este considera que la escuela, en tanto forma parte del campo cultural, debe encargarse de habilitar prácticas de lectura de literatura, en las cuales el docente, como mediador cultural, asuma la responsabilidad de poner en circulación la producción literaria y el compromiso de construir, ampliar y diversificar los trayectos de los estudiantes en tanto lectores de literatura. Cabe destacar que en estos documentos se sostiene que la literatura constituye un “dominio autónomo y específico” dentro del campo disciplinar de Lengua y Literatura. En el Tomo 2 de los Diseños Curriculares correspondientes al Nivel Medio se explica: “...En tanto forma más plena del lenguaje consigo mismo, pone al estudiante en contacto con la dimensión estética, expresiva y creativa del lenguaje que, en este sentido, trasciende su carácter funcional para dar forma a un objeto artístico (el texto literario)” (2011, 8).

Esta idea se valida con referencias a Teresa Colomer (2001), quien sostiene que la literatura posee la capacidad de incidir en la configuración de la actividad humana, así como de brindar instrumentos para su comprensión. Junto con esto, se destaca el papel que desempeña la literatura para ampliar los horizontes de significaciones desde los cuales leer la realidad social y personal. En relación a nuestro proyecto de intervención, el objeto de enseñanza no es el conjunto de saberes “sobre” literatura, sino las prácticas de lectura y escritura literaria desde lo personal y socio-cultural, lo cual propicia situaciones de diálogo entre estudiantes y textos, así como entre unos y otros lectores. Es decir, se reivindica a la literatura como dominio autónomo y se proponen objetivos específicos que la alejan de un saber meramente técnico.

Ahora bien, estas disposiciones curriculares entran en tensión con lo que sucede efectivamente en torno a la literatura en las prácticas escolares concretas, en los diferentes niveles escolares (Bombini y López, 1995; Bombini, 2006).

Frente a esto, en la propuesta que presentaremos en torno a la Enseñanza de la Literatura durante el momento del pasaje entre primaria y secundaria, se destinará un espacio para favorecer el acercamiento a las orientaciones curriculares de cada uno de estos niveles, su análisis y la búsqueda de aspectos comunes entre tales lineamientos y

las realidades de cada institución, de cada aula, de cada grupo de lectores convocados entre sus paredes.

Lo observado a partir del trabajo realizado ha puesto en evidencia que el currículum supone los lineamientos escritos oficialmente, pero también las prácticas realizadas, esas dos dimensiones a las que refiere Furlán (ob. cit.). Este autor sostiene que se realizan ajustes entre lo prescripto y la reelaboración desarrollada tanto por docentes como por estudiantes en la cotidianidad de las aulas, donde cobra vida este dispositivo.

Atendiendo a los objetivos de la propuesta de intervención, intentaremos realizar ajustes entre lo dispuesto y lo efectivamente llevado a cabo en torno a la literatura, durante el pasaje entre uno y otro nivel de enseñanza.

Por ejemplo, revisar los vestigios de la “enseñanza tradicional”, que, respetuosa del código de colección que organizaba el currículum (Bernstein, 1988), se ocupaba de transmitir la normativa del sistema lingüístico (en especial, la ortografía) junto a la gramática de modo aislado y totalmente separado de “lectura”, “escritura”, “oralidad” y “texto”, así como el estudio inmanente de la literatura; todo lo cual conducía a que el estudiante no hallara el sentido de aprender ciertos conceptos, como los gramaticales o los narratológicos. Frente a esto, atender a la potencialidad del código integrado⁴ que atraviesa los diseños vigentes, y que apela a un abordaje en el cual los contenidos se vayan interrelacionando, tal como ocurre en las prácticas sociales de la lectura, la oralidad, la escritura.

Este es uno de los problemas puestos en evidencia durante la indagación exploratoria en las escuelas, ya que mientras en el aula de sexto grado se propone un modo de trabajo con la literatura que la integra con otros espacios curriculares, en la clase de primer año este aún es débil frente a los vestigios del de colección.

Remitiéndonos solo a la lectura de novelas, en el aula de secundaria se programa una única obra de carácter obligatorio y extraescolar, para luego, en una fecha estipulada, resolver las instancias de “comprobación lectora”⁵. En cambio, en sexto

⁴ Basil Bernstein (1988) define al código integrado como aquel en el que, por oposición al de colección, los contenidos se relacionan unos con otros, dentro de cada campo disciplinar y entre los campos disciplinares presentes en el currículum escolar, así como en el trayecto educativo de cada estudiante.

⁵ La “comprobación lectora” es la forma naturalizada de denominar a aquellas prácticas en las cuales los estudiantes deben dar cuenta de haber leído la obra a partir, generalmente, de la resolución escrita u oral de una serie de consignas de carácter cerrado en torno a su contenido y a las categorías de teoría literaria. Se trata de un trabajo de lectura hermético, unívoco, que, como tal, desatiende a la experiencia misma de cada sujeto lector, en su singularidad y pluralidad. Más aun, en muchas ocasiones, como en el caso

grado está previsto, bajo el formato de un proyecto de lectura, que cada uno lea dos o tres obras, según el ritmo lector y las preferencias, en el caso de las lecturas individuales; a lo cual se suma la lectura colectiva, en clase, capítulo a capítulo, de al menos dos novelas a lo largo del año. Los estudiantes leen para comentar con los demás sus lecturas personales, elaborar un nuevo final, confeccionar fichas de las novelas poniéndose en el lugar de “críticos literarios”; y hacer obras plásticas o representaciones teatrales.

Retomando a Bernstein, y si bien destinaremos un apartado especial al abordaje de las prácticas didácticas, cabe decir que no se trata de optar de modo restrictivo por uno u otro tipo de código curricular. Pues, así como no es productiva una modalidad de trabajo con los textos centrada en el análisis inmanente, en “la comprobación lectora”; tampoco lo será un recorrido sin una base disciplinar, un “leer por leer” carente de reflexiones. El desafío consistiría, más bien, en lograr un complemento entre una y otra propuesta.

Ahora bien, vale decir que existe un currículum oculto que cruza todas las prácticas docentes (Romo Beltrán, 1993), y que tiene que ver con lo que sucede en el espacio escolar, más allá de lo normado (como el tiempo en el aula). El educador se sitúa en un determinado contexto institucional y socio-político que lo condiciona. Más aún, al encontrarse con diversas realidades en un mismo grupo de estudiantes, toma decisiones (incluso sobre la marcha) que lo hacen apartarse de la norma y de lo planificado.

Durante nuestra exploración, advertimos que en los comentarios de las docentes entrevistadas la referencia a que “en la actualidad los estudiantes provienen de realidades familiares mucho más diversas que las previstas” se presenta como una constante.

Teniendo en cuenta lo anterior, en nuestra propuesta de intervención tendremos que pensar modos para que los docentes puedan intervenir activamente en la reflexión, elaboración y reconstrucción del conocimiento escolar. Para esto, no solo sería necesario que se fomenten espacios de intercambio y debate con los colegas; sino también que, en primera instancia, se prestara atención al “otro”, o más bien a todos “los otros” que están en el aula, durante la clase (Terigi, 2004; Edelstein y otros, 2008). En relación con esto, los encuentros deberán incluir momentos para poner en común,

analizado, la propuesta de lectura de una obra literaria queda acotada a estas instancias meramente evaluativas.

pensar, reconstruir conjuntamente lo que sucede concretamente en las aulas. Esto podrá constituirse en la base para tomar decisiones que contribuyan a la formación de sujetos cada vez más críticos de los saberes que circulan por la discursividad social, así como reconstructores y productores de nuevos conocimientos sobre el mundo donde viven.

1.d. La clase y el aula

Deteniéndonos en el nivel micro, se pone en evidencia una cuestión clave a la hora de pensar en la docencia como práctica social: la naturalización de ciertos procesos que atraviesan los sujetos desde su formación como maestros o profesores; y que, por tal motivo, son aceptados o reiterados sin cuestionamiento alguno, sin miras a modificarlos ni a mejorarlos (Jackson en Aristi, 1989). Tal como sostienen varios especialistas (Achilli, 1985; Edelstein y Coria, 1995), un modo posible de superar esta situación, sería la constante interrogación que el propio docente pudiera ir haciendo sobre sus prácticas y además sobre las categorías teórico-metodológicas que se ponen en juego durante su quehacer diario.

Ser docente implica elegir ciertas estrategias que configuran el propio quehacer cotidiano, pero esa elección no significa que este sea un ser autónomo; más bien, debe representar un papel que es impuesto por la sociedad y que, a la vez, se corresponde con la propia imagen que posea de sí mismo así como con lo que quiera alcanzar y ser con su tarea. Esa identidad que el docente se hace como tal, parte no solo de verse a sí mismo, sino de lo que él observa de sus alumnos durante sus clases: cómo interactúan y cómo responden a sus estrategias. Es evidente que en una misma aula pueden desarrollarse distintos tipos de clases; y a la inversa, en aulas diferentes pueden generarse clases semejantes. Ahora bien, a qué nos referimos cuando hablamos de “aula” y de “clase”.

Teniendo en cuenta lo expuesto por Edelstein y otros investigadores (2008) en el marco del Programa de Capacitación Docente Continua (UNLa)⁶, si bien ambas son

⁶ Este programa, creado mediante la Resolución 026/07 del Consejo Superior de la Universidad Nacional de Lanús (UNLa), está dirigido a docentes e investigadores de dicha institución académica. Se orienta a favorecer el desarrollo profesional docente a partir de espacios de estudio y reflexión, poniendo en diálogo los aportes teóricos con el análisis crítico de la propia práctica. Más aún, propiciar la elaboración de modelos de intervención situados que se enriquezcan a través del intercambio entre las experiencias de los participantes, pertenecientes a diferentes campos de conocimiento.

construcciones de carácter socio-cultural y didáctico, que están relacionadas con los procesos de educación escolar e íntimamente entrelazadas entre sí, los límites de cada una son diferentes.

Para dar una definición sencilla, podríamos decir que el aula es el contexto de realización de la clase, sostenido por un aspecto material y otro comunicacional; en tanto a los elementos arquitectónicos y didácticos, como bancos, pizarrones o escritorios, se le suman los sujetos (docentes, estudiantes) y, por ende, las relaciones que establecen entre sí de acuerdo con una jerarquía en la cual el poder está ligado al saber de cada uno.

Mientras tanto, la clase se relaciona con el acto pedagógico, por ende social, que va configurando un dispositivo mayor dentro del proceso de enseñanza (unidad didáctica, programa curricular) y que se construye dialécticamente. Está enmarcado en un tiempo y en un espacio determinados tanto objetiva como subjetivamente. Así, la explicación del docente, el intento de transmitir el conocimiento, puede extenderse más allá del espacio físico del aula y de la hora cátedra; no solo porque actualmente existe la posibilidad de generar un “aula virtual”, sino porque el intercambio surgido durante la clase (a partir de una duda o de un comentario) se puede prolongar durante el recreo, en los pasillos. Esto pone en evidencia, a su vez, que el tiempo monocrónico de la escuela entra en tensión con el de quienes transitan por ella; ya que cada uno tiene su propio ritmo para trabajar, para comprender consignas, para apropiarse del contenido. El hacer docente, entonces, se desplaza entre uno y otro tiempo, intentando responder tanto a las exigencias de las normativas como a las demandas subjetivas (Edelstein y otros, 2008).

Teniendo en cuenta esto, enseñar Lengua y Literatura implica también ocuparse de generar todas las condiciones para que en el aula, durante la clase, se desarrollen posibilidades que fomenten la apropiación significativa de la literatura como contenido escolar. Cabe reflexionar sobre la importancia que posee tal preparación, para que el aula no sea ocupada pasivamente sino habitada por los estudiantes, en una posición activa tendiente a aprovechar al máximo los diferentes elementos materiales (inmobiliario, instrumentos, equipos); así como a reconfigurar las acciones previstas de acuerdo con los intereses y las necesidades de cada uno en particular. Al respecto, en el caso observado se han notado diferencias entre lo ocurrido en el aula de primer año y en la de sexto grado. En esta última, las mesas y las sillas, dispuestas de modo circular, posibilitaban que las palabras se intercambiaran de modo más fluido que en el aula de primer año; donde la disposición en filas paralelas, frente al pizarrón y al escritorio de la

docente, obstaculizaban esa práctica.

Cobra relevancia la trama compleja en que se van entrelazando las tareas propuestas, los momentos secuenciados y la diversidad de procesos tanto cognitivos como motores, afectivos o sociales que se activan en cada uno de los sujetos durante el desarrollo de la clase misma. No es lo mismo leer en voz alta para que los demás compañeros escuchen cómo avanza la historia de la novela cuyo único ejemplar pertenece a la biblioteca escolar; para compartir la leyenda inventada individualmente; o bien, para demostrar que se “ha ejercitado” la lectura del cuento solicitado. El desafío sería planificar una diversidad de escenas de lectura atendiendo a la multiplicidad de efectos implicados en cada una.

Al mismo tiempo, sería necesario considerar los imprevistos que podrían incidir en lo proyectado: actos alusivos, paros, talleres docentes; así como ausentismos, dificultades para adquirir el libro propuesto o para disponer de este en la biblioteca. La planificación debería ser lo suficientemente flexible para atender a esto e ir más allá de lo tradicional.

Más aún, la tarea educativa implicaría prestar atención no solo a las condiciones institucionales y a las normativas curriculares, sino además a las características particulares del grupo al que se van a dirigir. Si la enseñanza supone “dejar una marca” y “mostrar” el conocimiento, tal como hemos aludido al inicio, podríamos añadir que hay diferentes maneras de llevar a cabo esa muestra; por ende, las marcas impresas en las subjetividades también serán distintas. Ahora bien, no se trata únicamente de mostrar un libro ante los ojos de los estudiantes o de poner en evidencia la existencia de tal saber, sino de intervenir para que cada uno de ellos sea capaz de manipularlo y adueñarse de ese libro, de ese saber.

1.e. Construcción metodológica y configuración didáctica

Por lo expuesto, se pone en evidencia que las prácticas de enseñanza son actos sociales que se generan en un espacio determinado y concreto, el cual las hace únicas y singulares (Edelstein, 2005). Lejos de que el contenido a transmitir sea independiente de la forma como se lo haga, esta última imprime significados particulares que van gestando un nuevo contenido o, al menos, una perspectiva renovada frente al objeto de saber (Edward, 1989).

En el caso observado, la lectura obligatoria de una novela podría haber conllevado a muchas situaciones: seleccionar capítulos para realizar una ronda de lectura durante la clase; organizar un debate en torno a una problemática, abordada desde el texto; requerir la resolución de una guía de lectura; andamiar la elaboración escrita de un relato que retome algún episodio o cambie la voz narradora; realizar una representación teatral de la historia; armar un afiche publicitario o diseñar un book-tráiler.

Ahora bien, situándonos en el primer año tomado como muestra, el abordaje de la novela programada como lectura obligatoria, *Mi planta de naranja-lima*, se ha acotado a una secuencia predominantemente evaluativa. De acuerdo con los testimonios y lo observado, durante el primer trimestre la docente solicitó la lectura de la obra y la resolución de una guía de análisis de modo extra-áulico, mientras en las clases se continuaba con el desarrollo de otros temas del programa; durante el segundo trimestre, los estudiantes tuvieron que resolver dos instancias evaluativas: primero, contestar por escrito una serie de consignas en torno a categorías narratológicas y elementos paratextuales; segundo, realizar la lectura en voz alta de un fragmento seleccionado por ellos previamente y responder oralmente interrogantes en torno a la trama.

Si bien profundizaremos este análisis en apartados posteriores, estamos habilitados a sostener que esta propuesta propiciaba un acercamiento acotado y restrictivo a la obra. Los jóvenes leían para resolver una serie de interrogantes que, en muchos casos, era de carácter cerrado y se ceñían más a la lectura avalada por la voz adulta que al intercambio y la fundamentación de las distintas interpretaciones. Esto último era fomentado, en cambio, en la ronda de lectura que la maestra de sexto grado organizaba periódicamente como modo de abordar entre todos la novela programada⁷.

Teniendo en cuenta lo anterior, urge prestar atención también al método; es decir, al modo como se va construyendo o configurando el hacer didáctico sobre el objeto de conocimiento. Para reflexionar sobre esta cuestión, nos parece operativo añadir dos categorías que están muy próximas entre sí: la construcción metodológica y la configuración didáctica.

Esta última se refiere a la manera particular que tiene cada docente para favorecer la construcción de conocimiento por parte de los estudiantes; por ende, para

⁷ En apartados posteriores se profundizará sobre los modos en que las obras literarias son trabajadas en el aula de primer año y sexto grado del caso indagado; mientras que en los Anexos, en la sección “Indagación sobre la lectura de literatura en un primer año del nivel secundario”, hemos ampliado el análisis del programa y la planificación del espacio curricular mencionado.

resolver los problemas que aparezcan en torno a dichos contenidos y sujetos. Es “didáctica” en tanto tiene en cuenta lo epistemológico pero atiende al mismo tiempo a los procesos de aprendizaje (Edelstein, 1996; Edelstein y otros, 2007).

De la misma manera, la “construcción metodológica” articula el aspecto conceptual de la disciplina con las dimensiones cognitivas y metacognitivas presentes en los procesos de transmisión y apropiación; a los cuales se suma lo axiológico, en tanto entran en juego las intencionalidades de los participantes; junto con la incidencia de los contextos áulicos, institucionales y sociales (Edelstein, 1996 y 2005; Edelstein y otros, 2007). Esto cobraría mayor importancia durante el momento del pasaje de un nivel escolar a otro; ya que para garantizar la continuidad y la progresión en la formación lectora sería óptimo tener en cuenta las maneras en que se ha construido metodológicamente la enseñanza de la literatura que transitaron los estudiantes en la escuela primaria.

Más allá de que la “construcción metodológica” haga énfasis en lo metodológico, de carácter más casuístico, y la “configuración didáctica”, en las estrategias, más generales; lo fundamental es que tanto una como otra categoría ponen en evidencia que al planificar las clases, los problemas para resolver desbordan al objeto epistemológico mismo para incluir también a la manera de transmitirlo (Martínez Bonafé, 1998). A la hora de pensar nuestra propuesta de intervención, esto implica que deberíamos poner en diálogo lo teórico con lo práctico, para no pensar en “modelos” generalizables sino en propuestas singulares.

En definitiva, en el hacer cotidiano dentro del aula, en cada clase planificada y dada, el docente asume una postura epistemológica y pedagógica; pero también política y ética; aunque a veces lo haga sin ser consciente de ello ni de los efectos que sus decisiones pueden producir sobre los aprendizajes de los estudiantes. Es por esto que en la propuesta de intervención sería necesario incluir una reflexión sobre el qué y el cómo abordar el texto literario en situaciones contextualizadas y grupos singulares de jóvenes lectores.

En especial, porque quienes están encargados de enseñar literatura (y de la enseñanza en general) son agentes culturales fundamentales para que la escuela sea la institución “igualadora” de recursos culturales (Andruetto, 2015), el lugar en el cual todos los niños y jóvenes se encuentren con las mismas posibilidades para conocer y apropiarse del arma (con el peso simbólico que tiene este término) más importante para sobrevivir: la palabra. Y la Literatura explota ese poder al máximo.

Es la complejidad de esta posición, entonces, la que atravesará nuestra propuesta; en especial si pensamos que implica a la articulación entre dos niveles del sistema educativo.

2. Los motivos de la literatura en el aula

“[Leo obras de literatura]... Cuando es necesario, o por gusto, o cuando estoy triste. Porque me gusta, siento que es divertido, soñador.”

Luisiana, estudiante de primer año

“Me gustan mucho las historietas y los libros irreales como Harry Potter. [Leo] cuando estoy aburrido, generalmente antes de ir a dormir. Porque me olvido de los problemas y porque me divierte.”

Franco, estudiante de primer año

Cuando se necesita curar la tristeza o el aburrimiento; cuando se desea olvidar los problemas o divertirse por un momento; cuando es la hora de dormir o de soñar con los ojos abiertos. Tal como lo manifiestan las respuestas de Luisiana y de Franco, dos de los estudiantes encuestados, los momentos en que la literatura se acerca a ellos, o más bien, en los cuales ellos van hacia las obras literarias, son tan diversos como profundamente subjetivos. Se trata de un vínculo cuyos inicios se remontan a ese instante en que se comienza a palpar el mundo del lenguaje; más aún, está estrechamente ligado con los trayectos biográficos, con el camino que se va haciendo al leer (Montes, 1999; Devetach, 2009). Precisamente, es ese proceso de apropiación lo que conduce a que el abanico de posibilidades por las cuales un niño o un joven estudiante se encuentre leyendo un cuento, un poema, una historieta o una novela es mucho más amplio que el cumplir con una tarea escolar.

Sin embargo, para garantizar esto es fundamental el papel que asuman quienes se encargan de llevar a cabo la enseñanza de la literatura en la escuela. No solo por tratarse de lectores más avezados, sino porque su rol docente hace efectiva una formación profesional que legitima tal acción: mediar en pos de garantizar el acceso a la literatura. Justamente, son ellos quienes, a partir de sus propios recorridos por el campo literario, pueden brindarles a los estudiantes aquellos medios necesarios para el descubrimiento primero y para el fortalecimiento de los lazos después.

2.a. Literatura para niños y jóvenes

Con respecto a la literatura, acordamos con lo postulado por autores como Eagleton (1983), Barthes (1984), Altamirano y Sarlo (1993) y Culler (2004), para sostener la imposibilidad de dar una definición acabada; abordándola más bien como una categoría que, atravesada por lo social, lo histórico y lo cultural, está en constante movimiento y construcción. Más aun, implica no solo las producciones, sino también las prácticas estético-culturales a través de las cuales son originadas y valorizadas como tales.

En consonancia con esto, es importante problematizar los usos que la escuela ha hecho de la literatura, así como de ciertas etiquetas que parecerían eclipsar el potencial de un género, tal como ha sucedido con la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ).

Atendiendo a esta última, estamos habilitados a sostener que ha ocupado históricamente un lugar marginal en el campo literario; lo cual ha estado casi siempre unido a una mirada didactista. En general, hay una idea naturalizada de concebirla de acuerdo con sus destinatarios, un conjunto de obras “para el niño” o “para el joven”, que se desprende de la relación de poder que históricamente ha subordinado la posición de estos a la decisión del adulto.

En este sentido, la escuela y los docentes han tenido un papel fundamental en estas operaciones, pues decidir qué dar de leer es también reflexionar sobre qué horizontes de mundos se quiere ofrecer a las nuevas generaciones: ¿mundos marcados por los estándares o atravesados por rupturas?, ¿libros que se cierran en una realidad preconcebida o que habilitan otras formas de ver y habitar el mundo?

Muchas veces es el mercado editorial el que se encarga de dar respuestas a quienes se enfrentan a tales interrogantes. La distribución de catálogos, la visita de promotores, o la entrega de material gratuito contribuyen a determinar qué leerán los estudiantes. La maestra de sexto grado de la escuela que elegimos como caso, según su testimonio, analiza catálogos y promociones a la hora de seleccionar, a inicios del ciclo lectivo, las lecturas que ofrecerá a sus alumnos.

Ahora bien, tal como se pone en evidencia en este testimonio, es relevante invertir tiempo en analizar y seleccionar las ofertas editoriales desde una perspectiva crítica y superadora. En especial, porque desde el propio espacio de la producción se ha contribuido a la marginalidad de la LIJ.

Centrándonos en la Literatura Juvenil, nos encontramos con un panorama problemático que, de acuerdo con Robledo (2008), podemos sintetizar de la siguiente manera: libros que cuentan historias “prefabricadas” para un público estandarizado, definido de acuerdo “a la edad”; obras que abordan temáticas “de interés adolescente”, como el medio ambiente o la iniciación sexual; libros con relatos atravesados por normas de conducta propias de la ideología “políticamente correcta”; obras con tramas simples, lenguaje acotado al habla adolescente y pobreza de procedimientos literarios; junto a producciones que se distancian de la lógica realista de ese mundo estereotipado y ponen en escena elementos de la mitología, del género fantástico o del cuento maravilloso para contar historias cuyo consumo parece garantizado.

La caracterización de ciertas obras para jóvenes nos muestra una narrativa “light” (Jaime Padrino, 2013), “atractiva” para los jóvenes que parecieran resistirse al canon propuesto tradicionalmente en los programas escolares. Desde esta concepción, se trataría de un conjunto de obras que garantizaría la lectura de los estudiantes y que los prepararía para que en un futuro próximo pudieran abordar textos más complejos. Más aún, se la ha configurado como una literatura de “menor” calidad frente al “gran” acervo de los escritores clásicos.

Ha sido esto último lo que la ha convertido en objeto de polémica a la hora de las decisiones docentes. Pues, mientras para algunos la literatura juvenil aparece como la fórmula para lograr la cantidad de lecturas programadas entre los adolescentes; otros han puesto en tela de juicio la banalidad en la forma y el contenido de ese corpus hecho “a medida” de supuestos intereses de un lector estereotipado.

En el caso de la profesora de nivel medio entrevistada⁸, ella ha valorado el papel de los textos que, como los de la LIJ, “enganchan” a los jóvenes lectores, los atrapan. Sobre la lectura de *Mi planta de naranja-lima*, recordó que esta ha sido incorporada en el programa de primer año desde hace un par de años, cuando el equipo docente de Lengua y Literatura acordó incluir la lectura de obras completas en el CB (y no solo en el CO, como estaba estipulado hasta ese momento). El objetivo, de acuerdo con sus palabras, era que los jóvenes “leyeran más”. Según ella, antes el trabajo con la literatura en primero se reducía a la lectura y análisis de leyendas; para lo cual, por los

⁸ Cabe aclarar que lo desarrollado a continuación ha tomado como insumo los testimonios recolectados durante las entrevistas sostenidas con la docente de primer año de nivel medio. El contenido completo de tales conversaciones está incluido en los Anexos, en la sección “Indagación sobre la lectura de literatura en un primer año del nivel secundario”, bajo el título “La Lectura de Literatura en Primer Año: distintas perspectivas. La posición de la docente como lectora de literatura”.

imprevistos o por la cantidad de contenidos restantes, se destinaba un tiempo muy reducido, hacia el final del ciclo lectivo. Con respecto a la selección de tales narraciones, estas pertenecen al ámbito regional y, además, corresponden en su mayoría al corpus propuesto en el capítulo sobre leyenda del manual con el cual se trabaja en el aula⁹.

Ahora bien, desde la decisión de incorporar una obra literaria entre los contenidos programados, en cada ciclo lectivo se ha reiterado la elección de la misma novela para primer año. De acuerdo con lo dicho por la docente, los motivos se han vinculado, por un lado, con la facilidad para acceder al ejemplar, pues al tratarse de una “novelita clásica”, está disponible en distintas bibliotecas de la zona, incluyendo a la de la escuela. La alusión a lo “clásico” de la obra pareciera garantizar la calidad de la lectura propuesta; al mismo tiempo que pone en escena no tanto la desconfianza de la docente hacia el amplio campo de la LIJ, sino su desconocimiento. Ella argumentó que entre planificaciones, correcciones, evaluaciones y planillas que se suman diariamente a la labor áulica, no tiene tiempo para leer y buscar nuevas obras para proponer a sus estudiantes¹⁰. Por otro lado, la elección de ese clásico y no de otro ha estado ligada a la extensión (es una “novelita”) y al contenido: la posible identificación de los lectores con el protagonista y sus procesos de cambios; así como también los temas, especialmente “el mensaje” y los valores que se ponen en escena.

La finalidad utilitaria de la enseñanza de literatura en el aula de primer año se acentúa al considerar que, al decir de la profesora, además de esa lectura obligatoria, frecuentemente suma narraciones ficcionales para trabajar con algunos de los contenidos programados: sintaxis, semántica, tipología textual, funciones del lenguaje; o para transmitirles una “enseñanza” o “moraleja” a los jóvenes.

De esta manera, se hace evidente el modo como la literatura pierde especificidad, al servicio de la enseñanza de valores o de otros contenidos a los que se da prioridad.

Desde la perspectiva de nuestra propuesta, alentaremos la dimensión estética de la literatura, para definirla por la singularidad de su materia prima, el lenguaje, más que por etiquetas. Considerando que la escuela es el espacio social privilegiado para

⁹ Desde hace más de cinco años, la docente trabaja con la propuesta de la Editorial Comunicarte; en este caso, se alude a *Aprendamos Lengua y Literatura 1* (Delgado, 2013).

¹⁰ Este testimonio (incluido en Anexos, en la sección “Indagación sobre la lectura de literatura en un primer año del nivel secundario”, bajo el título “La Lectura de Literatura en Primer Año: distintas perspectivas. La posición de la docente como lectora de literatura”) pone en evidencia las múltiples tareas que son encargadas a los docentes: algunas de carácter pedagógico, otras administrativas. Habilita a repensar críticamente cuáles son las acciones que desde las políticas educativas deberían priorizarse para favorecer la calidad de las enseñanzas y de los aprendizajes.

favorecer la igualdad de posibilidades en la formación lectora (Lerner, 2001; Montes, 2006), durante los encuentros se motivará a que los participantes intercambien y problematicen, o relativicen, el peso que tales rótulos (“clásicos”, “para tantos años de edad”, “valores”) tienen en la selección de las obras para que el recorrido de lecturas planificado enriquezca a los lectores en formación.

2.b. Subjetividades lectoras y culturas juveniles

Como parte de la reflexión sobre la experiencia lectora, cobra importancia destinar un espacio de este trabajo para la interrogación en torno a las subjetividades que atraviesan estos procesos; considerando el carácter mutable de estas, íntimamente ligado al lugar que van ocupando en el entramado social a lo largo de su trayectoria, así como a las relaciones de saber y de poder que las atraviesan (Foucault, 1995; Bourdieu, 1999). Esto es particularmente interesante para indagar en los vínculos que, en el espacio escolar en general, y en el aula en especial, mantienen los adultos y los adolescentes, docentes y alumnos, e incluso en aquellos sostenidos entre estos últimos¹¹.

Podemos decir que, desde su surgimiento en el siglo XIX, y a lo largo del siglo XX, la figura del niño se ha ido alejando lentamente de la de “un adulto en miniatura” para ser visto como una “tábula rasa” a la que hay que dar forma; es decir, educar (Díaz-Rönnner, 2000). Lo mismo ha sucedido con la adolescencia que, desde su reconocimiento en el siglo XX, ha tendido a ocupar una etapa cada vez más extensa entre la niñez y la adultez de las personas; aunque en cierta literatura su complejidad ha quedado reducida y oculta detrás de una mera estereotipación que la banaliza (Boland, 2002). Como ejemplo, vale recordar de qué manera la voz narradora tradicional de ciertos textos para niños y jóvenes colocaba al adulto como autoridad legítima, sujeto de saber y de poder; mientras que el niño y el adolescente eran marginados al lugar de “no saber” y “no poder” (Díaz Rönnner, 2000).

Por su parte, la categoría de juventud ha comenzado a ser fuertemente

¹¹ Dichos lazos se establecen en el marco de una lucha basada en la diferenciación pero también conservación de ciertos rasgos de la cultura paterna; lo cual cobra relevancia si atendemos a que la escuela, al igual que la familia, son dispositivos claves en la trasmisión cultural (Clarke, et. al., 2008), tratándose de instituciones que han sido ligadas al control y a la reproducción de la Hegemonía y la cultura de clase. Claro que actualmente, las narrativas de ambas están en crisis y se oponen fuertemente a la visión de los propios jóvenes. Mientras estos se instalan en el aquí y ahora, aquellas suelen sujetarlo a la necesidad de formarse para el futuro, sin tener en cuenta esa instancia del presente (Reguillo Cruz, 2000).

reconocida desde la Modernidad, el desarrollo de la industria y del mercado¹². Junto con lo económico, que apela más bien a una posición de pasiva recepción consumidora, entra en juego la dimensión política en el reconocimiento de los jóvenes como grupo socio-cultural; en tanto se ponen en juego las posibilidades de actuar dentro del entramado social, desde un lugar distinto al del adulto. Una posición que, como tal, transgrede y fisura el orden que este último ha construido.

Cobra valor entonces el acto de dar la palabra a niños y jóvenes. En nuestro caso, se trata de comprometerse a escuchar a quienes están dentro del aula, a sus experiencias lectoras y modos de relacionarse con las obras literarias. Esto es clave teniendo en cuenta la relevancia que posee el lenguaje en la constitución de las subjetividades (Benveniste, 1973); así como el lugar que la voz ocupa en la consolidación de la ciudadanía (Bustelo, 2007).

Es desde este punto de vista que nuestra propuesta de intervención pensará a los jóvenes lectores que están transitando el momento del pasaje desde la primaria a la secundaria: no ya desde sus carencias, ni desde la necesidad de instruirse, moldearse, controlarse; sino como sujetos estratégicos con una racionalidad práctica determinada; de acuerdo con la cual irán moviéndose y ubicándose dentro de cada campo; para llegar incluso a incidir en este último, en un juego de modificaciones mutuas.

Ahora bien, la mirada adulta del docente, su trayectoria singular, puede incidir en la selección de las lecturas, a través de criterios que atienden a objetivos relacionados con “preparar a los estudiantes para”: la escuela secundaria, el ciclo orientado, el trabajo, la universidad. ¿Cuáles son los riesgos? A veces posicionarse desde esa perspectiva de selección implica dejar al margen a los intereses, los gustos o las necesidades de los propios lectores.

Esto es particularmente importante si se trata de un momento como el del pasaje de sexto grado a primer año, por lo cual será tenido en cuenta en los diferentes encuentros de la propuesta diseñada.

Otra cuestión no menos importante a tener presente es el papel que asume la pertenencia a una clase sociocultural, ya que, más allá de la edad, hay distintas formas

¹² Desde la Modernidad se le ha asignado al mercado, al igual que a la escuela y la familia, un papel preponderante en la posibilidad de moldear a los sujetos. Esto implica tanto la fuerza y la vitalidad de los jóvenes para emplearse como mano de obra en las fábricas, así como la necesidad de que los estudios se orientaran a una carrera demandada por la aldea global. En cada caso, se ponen en juego una serie de determinados capitales simbólicos y materiales que el sujeto debe reunir, por ejemplo, para ingresar a tal o cual trabajo. Sin embargo, cabe reconocer también que las instituciones antes mencionadas, en tanto sistemas sociales singulares, cumplen un papel importante en la capacidad intersubjetiva de cada individuo, ya que favorecen el establecimiento de relaciones entre el yo y los otros.

de vivir la juventud, de acuerdo con las condiciones sociales y culturales de existencia (Margulis, 1996). Para ilustrar esto, basta una escena que ha sido delineada por la voz de la maestra del sexto grado tomado como referencia. Ella ha comentado que la mayoría de las familias tienen ingresos suficientes para adquirir el material de estudio solicitado desde la escuela; sin embargo, durante la selección del corpus ella está atenta a las obras disponibles en la biblioteca escolar, porque desde los últimos años se ha incrementado la cantidad de niños pertenecientes a familias de bajos recursos. Enfatizó: “Hay chicos que no conocen lo que es un libro, que llegan acá [a la escuela primaria] sin la experiencia de que les hayan leído un cuento. Porque en su casa no hay libros, ni siquiera el diario”¹³.

¿Se podría hablar entonces de la “Cultura Juvenil”, en singular? ¿O habría que reconocer la fragmentación de esta categoría? Si tenemos en cuenta que el consumo, y la capacidad adquisitiva, se erigen como definitorios de la Cultura Juvenil¹⁴, podemos sostener que esta se acerca más a la Cultura Dominante que a las diversas realidades de los jóvenes concretos que transitan por el campo social (Clarke et. al., ob. cit.; Reguillo Cruz, ob. cit.). Más aún, la connotación “juvenil” entra en tensión con la noción de “joven”. Es muy frecuente que adultos de los sectores medios o altos accedan a bienes cargados de atributos juveniles, como es el caso de las novelas juveniles o las sagas de fantasy; mientras que jóvenes de los sectores populares no puedan hacerlo, a pesar de que tales objetos culturales estén aparentemente dirigidos para su edad. Expresamos “aparentemente” pues la noción de “cultura juvenil” ha tendido a ocultar, tras la configuración de hábitos y objetos específicos, las desigualdades sociales y la lucha entre lo dominante y lo dominado.

El discurso hegemónico ha construido, en definitiva, un modelo de joven que estereotipa y deja de lado a los sujetos reales. En el caso de las obras de literatura juvenil que responden a ese discurso, se dilucidan ciertas coincidencias entre ese sujeto construido textualmente, el lector modelo (Eco, 1981), y el sector medio o alto de la sociedad. Es decir, una representación en función a los intereses del mercado editorial y

¹³ El contenido completo de lo conversado con la docente de primer año está incluido en la sección “Indagación sobre la lectura de literatura en un sexto grado del nivel primario” de los Anexos. Sus testimonios sobre los estudiantes se encuentran bajo el título “Comentario de la docente de sexto grado sobre los estudiantes como lectores de literatura” de la sección mencionada.

¹⁴ Sin entrar en detalles, los orígenes de esta categoría se vincula con la sociedad del llamado Primer Mundo, la mejora económica experimentada desde la Posguerra, el bienestar de los sectores medios y altos, el aumento del promedio de vida de la población activa y la necesidad de contener, retener a la franja etaria joven. Es entonces cuando cobran valor las instituciones educativas, pero también, cuando comienza a erigirse toda una industria de esparcimiento y de bienes culturales dirigidos a los jóvenes.

sus estrategias para asegurar el consumo en la franja social con un mayor poder adquisitivo; al mismo tiempo que deja de lado a los lectores de comunidades y realidades diferentes. En especial, a los de sectores populares. Es esto lo que, precisamente, hoy en día algunas obras de este género están intentando superar.

Frente a los quiebres sociales y subjetivos delineados, la lectura, particularmente literaria, emerge como una práctica que contribuye a la “reparación” personal. Así lo han considerado muchos de los estudiantes de primer año; quienes, en el marco de la encuesta respondida como parte del presente trabajo¹⁵, han hecho alusión a experiencias de lecturas en las que la ficción se ligaba a la cotidianidad, para permitirles comprender y comprenderse: “a mí también me pasa lo de sentirme solo a pesar de estar entre mucha gente”, “...y ahí entendí a mi abuela, siempre andaba enojada...”.

Estas palabras rescatan las fibras más íntimas de la subjetividad lectora, esas a las que la literatura busca desbordar. Al mismo tiempo, los testimonios de los jóvenes lectores han puesto de manifiesto el agrado de ser otro, de “estar atrapado” o de “meterse” en la historia; de dejar de ser uno mismo por unos instantes para estar en otra realidad posible; de leer para “despejarse” y “salir de los problemas” que a diario puede tener un adolescente.

Esto último vincula a la lectura con la evasión, pero también con un don “curativo” o “sanador” que el discurso literario puede ofrecer ante momentos de crisis y contextos inciertos: otros lugares, otros tiempos posibles por los cuales desplazarse, resistir e ir entramando los pensamientos, las palabras, las experiencias que configuran y dan continuidad a las subjetividades (Petit, 1999 y 2009).

Propiciar oportunidades para experimentar tal modo de leer se perfila como una deuda pendiente de los adultos hacia las generaciones más jóvenes; un reto del cual los docentes de Lengua y Literatura no tendrían que estar ajenos. Por ende, la propuesta de intervención, además de trabajar en torno al pasaje desde primaria a secundaria, intentará ofrecer también algunas puntas de este ovillo de Ariadna desde las cuales esbozar modos posibles para que la lectura literaria en el aula se constituya como un lugar singular de búsquedas y encuentros.

¹⁵ Cabe aclarar que hemos realizado un detalle completo de los resultados de las encuestas efectuadas a los estudiantes de primer año, el cual está incorporado en Anexos, en la sección “Encuestas a los estudiantes en torno a su experiencia lectora durante el pasaje de primaria a secundaria”.

2.c. El canon y la diversidad

Retomando lo planteado en párrafos precedentes sobre la LIJ, cabe destacar que esta se ha configurado, históricamente, en los márgenes del campo literario; y como todo elemento emergente, ha entrado en tensión con lo dominante (Williams, 1980). La escuela, que desde su época fundacional ha estado apegada a la cultura letrada, académica, elitista; suele privilegiar a las obras canonizadas por ella misma, mientras que la heterogeneidad restante suele permanecer al margen. “Elegimos *Mi planta de naranja-lima* porque es una novelita clásica”, escuchamos explicar a la profesora de primer año¹⁶.

Sin embargo, tanto “literatura” como “canon” son categorías que se relacionan con lo valorado en un contexto socio-histórico y que, por ende, son móviles, cambiantes, de acuerdo con dicha sociedad. Según lo definido por Eagleton, “no hay absolutamente nada que constituya la ‘esencia’ misma de la literatura”, ya que “...las sociedades ‘reescriben’, así sea inconscientemente todas las obras literarias que leen” (1985, 20 y 24). De lo contrario, se produce su anquilosamiento, su pérdida de valor.

Para matizar la idea anterior, es interesante la propuesta de César Aira (1995): “Lo malo, definido de nuevo, es lo que no obedece a los cánones establecidos de lo bueno, es decir a los cánones a secas, porque no hay un canon de lo fallido” (29). Y agrega: “Lo malo es lo que alcanza el objetivo, inalcanzable para todo lo demás, de esquivar la academia, cualquier academia, hasta la que está formándose en nosotros mismos mientras escribimos” (30).

¿Qué sucede entonces con el canon que se construye desde el ámbito escolar y con aquellas otras lecturas realizadas por los jóvenes estudiantes? A través de encuestas realizadas al grupo de primer año tomado como muestra, hemos analizado cuáles son los distintos géneros con los que interactúan estos lectores¹⁷.

Con respecto a lo leído en la escuela, las respuestas de quienes habían acabado de salir de la primaria evidenciaron la predominancia de la narrativa frente a otros géneros como la poesía, el teatro, o bien la historieta. Junto con esto, se puso de

¹⁶ Los registros de lo conversado con la docente de primer año de nivel secundario se encuentran en Anexos, en la sección “Indagación sobre la lectura de literatura en un primer año del nivel secundario”, bajo el título “La Lectura de Literatura en Primer Año: distintas perspectivas”.

¹⁷ Cabe aclarar que el listado de obras enumeradas en los párrafos siguientes ha sido efectuado a partir de los resultados de las encuestas realizadas a los estudiantes de primer año. El detalle completo está incluido en Anexos, en la sección “Encuestas a los estudiantes en torno a su experiencia lectora durante el pasaje de primaria a secundaria”.

manifiesto la coexistencia de autores clásicos y de autores contemporáneos de la LIJ; entre ellos los populares relatos para niños, como *Caperucita Roja*, *Blancanieves* y *Los tres cerditos*; junto con otros clásicos de la literatura universal como *Robin Hood* (Anónimo), *El libro de la selva* (Rudyard Kipling), *El Principito* (Antoine de Saint-Exupéry) y *El fantasma de Canterville* (Oscar Wilde); así como también las producciones de autores contemporáneos como *Lejos de Frin* (Luis María Pescetti), *Caidos del mapa* (María Inés Falconi), *Heredé un fantasma* (Laura Escudero), *El espejo africano* (Liliana Bodoc), *Octubre un crimen* (Norma Huidobro), *El árbol de las papafritas* (Martín Cristal), *Las visitas* (Silvia Schujer), *Pido gancho* (Stela Smania).

Respecto a lo leído fuera del colegio, los jóvenes engrosaron la lista de historietas, que incluía tanto a *Gaturro* (Nick), o a *Mafalda* (Quino), como al manga *Dragon Ball Z* (Akira Toriyama). Al mismo tiempo recordaron títulos de autores que pertenecen a diferentes épocas y géneros de la literatura, integrando obras antiguas con otras de producción reciente: *Robinson Crusoe* (Daniel Defoe), *Romeo y Julieta* (William Shakespeare), *Alicia en el país de las maravillas* (Lewis Carroll) son algunos de los títulos que se enumeraron junto a novelas juveniles como *Rafaela* (Mariana Furiasse), *El diablo mete la cola* (Enrique M. Butti); también reiteraron algunas obras que habían sido mencionadas por otros compañeros en el listado de las leídas en la escuela, como *Heredé un fantasma* (Laura Escudero) o *El espejo africano* (Liliana Bodoc). Además aparecieron las alusiones a *¡Buenos días, Princesa!* (Blue Jeans), *Bajo la misma estrella* (John Green), *Hush Hush* (Becca Fitzpatrick), *Percy Jackson* (Rick Riordan), *Harry Potter* (J. K. Rowling), *Crepúsculo* (Stephenie Meyer)¹⁸.

Teniendo en cuenta lo anterior, en la propuesta de intervención se intentará que los docentes reflexionen sobre el valor de aproximarse a la lectura de textos literarios diversos; lo cual no significaría dejar de lado los clásicos, sino más bien sumar la LIJ, en tanto es parte del propio campo de la Literatura.

Consideramos oportuno destacar dos cuestiones que refuerzan tal proposición. Por un lado, es importante recordar que los Diseños Curriculares vigentes reconocen la diversidad del campo literario y la legitiman; lejos de imponer un corpus de lectura, impulsan a la incorporación de material variado en cuanto a géneros, orígenes y formatos; entre lo cual encontraría un espacio la producción destinada propiamente a los

¹⁸ Esta enumeración de lecturas realizadas nos muestra que en la LIJ hay un canon cuya construcción está muy relacionada con las tradiciones, por un lado; y con los circuitos del mercado, el marketing, por el otro.

jóvenes lectores. Por otro lado, ubicándonos desde la propia producción de LIJ, hay una diversidad de obras que evidencian el compromiso de autores, ilustradores, editores y demás agentes del campo para romper con versiones edulcoradas o moralizadoras; así como para dar lugar a la multiplicidad de voces y a los rasgos de las identidades, en plural.¹⁹

El juego con la polifonía y la intertextualidad, dos rasgos característicos del dialogismo de la novela (Bajtín, 1989), pero que enriquecen también al resto de géneros literarios, ha permitido que los lectores en formación se transformen en partícipes de historias singulares, impregnadas de la memoria o del acervo cultural del propio autor. Así, desde lo singular, lo íntimo, se vuelven una muestra de la vasta realidad del ser humano, más allá de su edad; incorporando para esto una diversidad de temas que se han vuelto tópicos de la novela juvenil, en tanto principios organizadores, y que han contribuido a complejizar la noción de joven (SATOR, s/f; Carranza, 2006).

Entre estos se encuentran, incluso, aquellos considerados “tabúes”, objetos de una censura que, en un sistema democrático como el de nuestro país, se produce a través del ocultamiento, de la indiferencia por parte de los adultos (Comino, 2002). De allí los cuestionamientos que, de acuerdo con el testimonio de la maestra entrevistada, algunos padres le han efectuado cuando ella les propuso a los estudiantes de sexto grado leer *Las visitas* (Silvia Shujer), argumentando que a sus hijos “les puede impactar” leer una novela que aborde el tema de padres ausentes, en prisión²⁰. Una problemática que, sin embargo, pertenece a la sociedad actual, de la que son parte tanto unos como otros; y que, al insertarse en el mundo ficcional, construido por la voz del joven protagonista que se encarga de la narración, se vuelve un objeto particular de interpelación lectora. Cabe aclarar que detrás de esa voz enunciativa joven se halla la de la propia autora que escribe inmersa en su contexto socio-histórico (Costa y Mozejko, 2002).

Con respecto a esto último, el abordaje del campo literario incluye a la multiplicidad de lenguajes existentes; que no se oponen ni se relegan ante la letra escrita

¹⁹ En Argentina, durante las últimas décadas del siglo XX, se gestó un movimiento de renovación desde el interior del campo de la LIJ, que estaba impulsado por el entusiasmo colectivo de una época en que se terminaba un régimen dictatorial y se recuperaba la democracia. Artistas como Graciela Montes, Ema Wolf, María Teresa Andruetto y Gustavo Roldán, para nombrar solamente a algunos, orientaron su labor a devolver lo específicamente literario a las producciones destinadas a niños y jóvenes; dando continuidad, cabe aclarar, a lo que ya habían iniciado autores como María Elena Walsh, Laura Devetach o Javier Villafañe, antes del golpe dictatorial (Díaz Rönner, 2011; Andruetto, 2010; Devetach, 2009).

²⁰ Las palabras de la docente de sexto grado de la escuela primaria, en relación a su posicionamiento frente al lugar de la literatura en el aula, se encuentran en Anexos, en la sección “Indagación sobre la lectura de literatura en un sexto grado del nivel primario”, bajo el título “Relación con la literatura en la práctica escolar”.

(la cual suele ser privilegiada en los ámbitos educativos), sino que interactúan y se enriquecen mutuamente. Para mencionar solamente dos casos: por un lado, la literatura de origen oral, popular, replegada desde la invención de la imprenta, y a lo largo de mucho tiempo, por la de autoría escrita; por otro lado, y de consolidación más reciente, el libro álbum, género literario en el que la imagen cobra incipiente valor significativo ante lo escrito.

Con respecto a la primera, ¿qué lugar ocupan en la escuela las narraciones y versos transmitidos oralmente por la memoria de la comunidad? Las nanas o canciones infantiles bastan para ejemplificar que los primeros contactos con la literatura se establecen mediante la cultura popular, transmitida a través de la palabra dicha antes que escrita. Se trata de un reservorio del imaginario colectivo, que permanece en la memoria y es permanentemente renovado por el paso de una a otra generación (Watson, 2009) para configurarse como patrimonio compartido. Sin entrar en detalles sobre su mutabilidad, sobre los cambios implicados en versiones o adaptaciones escritas, nos interesa poner de manifiesto la importancia de que los encargados de enseñar literatura vayan un poco más allá de la incorporación de “la leyenda” o “el mito” entre los contenidos de las unidades programadas (tal como se pone de manifiesto cotejando las planificaciones de las docentes entrevistadas²¹); y se detengan a escuchar ese caudal literario que traen los estudiantes (que son el legado de sus ancestros, marca de la identidad familiar y personal). En otras palabras, una propuesta que adopte esta perspectiva tratará de prestar atención a las textotecas internas (Devetach, 2009) de cada uno de los lectores; lo cual permitiría dar cuenta de la diversidad cultural presente en las aulas, como base para continuar y enriquecer el itinerario por la literatura en un sentido pleno.

Con respecto al segundo, ¿cuál es el grado de conocimiento que la escuela tiene sobre libro álbum? Entre las docentes y los estudiantes del caso analizado, no ha aparecido ningún título como parte del corpus; lo cual da cuenta de la importancia de

²¹ Cabe aclarar que el detalle completo del análisis sobre los programas y planificaciones de sexto grado y de primer año de las escuelas tomadas como referencia, se encuentra en Anexos: los correspondiente a sexto grado, en la sección “Indagación sobre la lectura de literatura en un sexto grado del nivel primario”, bajo los títulos “Detalle de lo programado en la asignatura Lengua y Literatura” y “El lugar de la lectura de literatura entre los contenidos programados”; lo respectivo a primer año, en la sección “Indagación sobre la lectura de literatura en un primer año del nivel secundario”, bajo el título “Programa y Planificación de la asignatura Lengua y Literatura de Primer Año”.

ampliar el canon de lecturas. En estrecha vinculación con esto, se hallan los desafíos que plantea el abordar este género. Lejos de que la imagen se incluya como ilustración decorativa, hay un mutuo intercambio con la letra; más aún, es esa integración la que, junto a la labor de diseño y de edición, organiza la narración de la historia y construye el mundo ficcional. Así, el libro álbum se forja como un objeto artístico singular en cuanto a unidad estética y construcción de sentido (Bajour y Carranza, 2003). Sin profundizar en las implicancias de esto último, lo cual supondría problematizar en cuestiones como la interdiscursividad (presente en una obra como *Voces en el parque*, de Anthony Browne²²) o la metaficcionalidad (por ejemplo, en *El libro en el libro en el libro*, de Jörg Müller); a los fines de este trabajo cobra relevancia la manera en que el género complejiza y amplía los modos en que los lectores pueden abordar la literatura. Por ende, la necesidad, por parte de los mediadores, de superar el supuesto de que se trata de un libro “para niños” o “para primeros lectores”, así como de ir más allá de las formas convencionales de leer (apegadas a la escritura), para descubrir, reconocer y apropiarse de esa potencialidad que el género ofrece en la configuración del mundo. Una potencialidad que interpela a muchos de los avezados lectores y a sus maneras de concebir al campo literario.

2.d. Los mediadores y la enseñanza de la literatura

El desafío que enfrenta el mediador de la literatura está vinculado con irrumpir en la estabilidad del canon escolar para ampliar y renovar los recorridos de los lectores a través de una propuesta efectuada artesanalmente; un aula literaria que atienda a razones no solo epistemológicas sino también políticas, estéticas, ideológicas (Gerbaudo, 2013); a través de la cual los aprendizajes en torno a la literatura superen la instancia de acreditación.

Con respecto a la literatura destinada a niños y jóvenes, se trata de “abrir el juego” para repensarla de un modo crítico y renovador (Bajour y Carranza, 2005), reconociéndola parte de la amplia “Literatura sin adjetivos”, como la ha denominado Andruetto (2010). Coincidimos con esta autora en que el gusto por la lectura no depende de la adaptabilidad sino de la calidad de lo que se lee. Esto implica una estética que, a partir del juego entre la transgresión de certezas y la exploración de

²² Esta obra está incorporada en uno de los talleres de la propuesta de intervención.

incertidumbres, permita expresar una verdad sin dogmas (Andruetto, ob. cit.).

Basta pensar que muchas de las obras que ahora son “clásicos” de la Literatura Infantil y Juvenil, como *Robinson Crusoe* (Daniel Defoe), *Alicia en el País de las Maravillas* (Lewis Carroll), *Caperucita Roja* (Charles Perrault) u otra de las tantas nombradas por los estudiantes interrogados, han sido producidas pensando en adultos; solo que el proceso creativo desarrollado por sus autores, en tanto implicó el forzamiento de límites y la búsqueda de una verdad interna de la escritura, ha permitido superar el destinatario previsto para poder ser leído por los niños y adolescentes (Tournier, 1982; Andruetto, 2010). Lo importante es, entonces, la calidad literaria de la obra que interpela al lector y lo desafía a ir más allá, a avanzar en su camino como tal. María Teresa Andruetto compara un buen libro con “...un territorio al que vamos en busca de preguntas y donde las respuestas –siempre provisorias- aparecen mientras escribimos o leemos, y aparecen en la medida en que lo escrito toma forma” (2015, 99). Es este tipo de literatura la que consideramos relevante acercar a los docentes implicados en la articulación de la enseñanza de la literatura entre primaria y secundaria.

Al mismo tiempo, reiterando lo sostenido anteriormente, no es suficiente con la selección de un corpus ya que el desafío es problematizar ciertas tradiciones (tales como la comprobación de lectura, el “aplicacionismo” de categorías de teoría literaria sobre una narración, la literatura “al servicio de los valores” o el texto literario para analizar gramática o enseñar otro contenido curricular), para proponer una práctica que implique una diversidad de estrategias didácticas; al mismo tiempo que se oriente a recuperar lo específicamente literario de la obra y a asegurar el rol que esta última, en tanto forma de pensamiento, desempeña en la elaboración del imaginario, en la configuración y comprensión de la realidad que nos rodea.

Al respecto, rescatamos la práctica de la maestra de sexto grado²³. De acuerdo con lo registrado durante nuestro trabajo exploratorio, ella les lee un capítulo de la novela elegida previamente para compartirla entre todos; a partir de esto se realiza una charla literaria en la cual cada uno comparte sus interpretaciones, intercambian

²³Los registros en torno a la práctica de lectura a la que nos referimos se encuentran en Anexos, en la sección “Indagación sobre la lectura de literatura en un sexto grado del nivel primario”, bajo los títulos “Reflexiones sobre el trabajo con las obras literarias en el aula de sexto grado. Cuestiones planificadas, comentadas, observadas, puestas en marcha y registradas”, “Lo planificado y lo realizado”.

reflexiones sobre lo escuchado: la historia del protagonista, los modos en que se van encadenando los hechos de ese mundo ficcional, las relaciones con problemas de la vida personal de cada uno, o con problemas sociales actuales. La docente afirma que durante esa instancia se ponen en juego las categorías de la teoría literaria como “personaje”, “espacio”, “tiempo”; ya que estas van apareciendo a medida que los chicos dialogan y van analizando entre todos la novela escuchada. Su voz rescata: “[A los chicos] Les gusta mucho que les lean historias. (...) Se enganchan, quieren que sigas leyendo, te preguntan cuándo les vas a leer; y salen cosas muy lindas en lo que dicen...”²⁴.

El acto de acercar un relato a un niño, o a un joven, significa contribuir a la elaboración o al fortalecimiento de un modelo mental más complejo, que no se apoye en la percepción inmediata o el contexto, sino en la dimensión simbólica de las palabras (Bruner, 1991; Colomer, 2005). El lugar de la literatura en la enseñanza, entonces, cobra relevancia considerando que, por su complejidad y riqueza fomenta el acceso a distintas formas de pensamiento, entre ellas la capacidad crítica y autónoma para abordar diversos discursos sociales. Precisamente, es esa característica de la literatura la que le otorga un papel preponderante en la formación lectora que la escuela tiene que fomentar y fortalecer (Montes, 2006). Debería tratarse entonces de un proceso paulatino y singular que implique escenas diversas de lectura (mesas de lecturas, lecturas fragmentarias y de obras completas, ronda de lecturas compartidas, rincones de lecturas individuales, lecturas exploratorias y lecturas analíticas, entre otras); y que se extienda a lo largo de la trayectoria escolar y de los diferentes niveles de enseñanza. De ahí que la articulación entre estos últimos sea capaz de incidir en la construcción de los trayectos de lectura; que, tal como sostiene Devetach, “...finalmente se convierten en caminos, en recorridos siempre renovables, que se entraman con lo construido por cada persona apenas abre sus sentidos al mundo” (ob. cit., 21).

En relación con ello, el rol del docente se corresponde con el de un mediador que, en vez de capitalizar el saber-poder del que refería Foucault (1995), posibilita su circulación entre el grupo de estudiantes, otorgando y demandando una participación más activa por parte de cada uno de ellos. Para esto, tiene que desplegar una multiplicidad de estrategias didácticas, orientadas a coordinar, sugerir, intervenir,

²⁴ El testimonio citado forma parte de lo conversado con la docente de sexto grado de la escuela primaria, cuyo registro hemos incorporado en Anexos, en la sección “Indagación sobre la lectura de literatura en un sexto grado del nivel primario”, bajo el título “Relación con la literatura en la práctica escolar”.

orientar, acompañar, exigir, desafiar y, entre otras acciones, evaluar las maneras singulares en que cada uno de los jóvenes participa de las prácticas literarias y progresa como lector. Un lector que no solo lea por leer o con la voracidad de un consumidor sino también con la atención de un explorador en medio de la selva; que no se preocupe meramente de traducir códigos sino de indagar los sentidos incluso ocultos de la trama que está leyendo. Es la escuela la que debería garantizar la conformación de una comunidad de lectores constructores de un saber colectivo en torno a sus prácticas.

Teniendo en cuenta que para esto resulta imprescindible el papel de un lector experto, sería oportuno que quienes se formaran como profesores de Literatura, de cualquier nivel de enseñanza, durante su carrera de grado y a lo largo del ejercicio docente, tuvieran la oportunidad de experimentar la lectura de una variedad de buenas obras literarias; pues de lo contrario, ¿cómo intervenir y ayudar a otros a moverse por el mundo de la literatura? Como respuesta a tal inquietud, en la propuesta de intervención se incluirán momentos para reflexionar y diseñar modos posibles de enseñar literatura, así como de trazar puentes entre la clase de sexto grado y la de primer año; pero también, para leer literatura y poner en circulación la palabra poética de cada uno, base fructífera para pensar cómo mejorar la formación de los lectores más jóvenes.

3. Las aristas de formar lectores

“En la primaria leen mucho, pero no entienden. Yo sé que leen.”

Docente de Lengua y Literatura de escuela secundaria

“Cuando me tocaba leer en la escuela había algunos libros que no los entendía cuando los empezaba a leer, pero después cuando terminaba de leer entendía todo.”

Cintia, estudiante de 1° año

Una frase que han escuchado bastante las paredes de las escuelas: “Lee pero no entiende”. Otra frase que quizá no sea tan frecuente por no ser pronunciada en la sala de docentes, sino en el bullicio del aula, entre mochilas y cuadernos: “cuando terminaba de leer entendía todo”. Cabe indagar sobre cuáles son las concepciones de lectura que se ponen en juego en tales palabras. Pues, mientras para la docente, el acto lector parece poder diseccionarse de la producción de sentidos; para la segunda, estudiante de primer año, ambos están implicados en un proceso que desafía y que supone tiempo: el tiempo lector, que va más allá de timbres o calendarios.

Precisamente, enseñar literatura forma parte también de una de las misiones más importantes que la sociedad le ha asignado a la escuela, la de la alfabetización. Se trata de una tarea de enseñanzas y aprendizajes que lejos de concluir en los primeros años de escolaridad, se va complejizando a medida que se incrementan las experiencias de lectura y escritura de textos. Por lo cual consideramos oportuno hacer referencia a algunas cuestiones relevantes para pensar la articulación de entre el nivel primario y secundario en la enseñanza de la literatura.

3.a. La alfabetización y la lectura

Para sumergirse en el amplio mundo de la literatura y apropiarse de la pluralidad de sentidos que yacen intrincados en cada texto, no basta con decodificar cada signo del

“alfabeto”. Es necesario haber tenido la oportunidad de ser partícipes de diversas experiencias a través de las cuales ingresar y manipular la multiplicidad textual. Más aun, y en diálogo con lo que la estudiante citada en el epígrafe expresó sobre su propia experiencia, tal ingreso se realiza paulatinamente; por lo que la alfabetización “inicial” sería solo un tramo del desarrollo, que se continuaría en el resto de los niveles educativos.

Teniendo en cuenta que las sociedades han tardado siglos para adquirir la escritura actual, es viable comprender que la apropiación individual también es un proceso psicogenético que requiere tiempo y que incluye diferentes períodos de construcción y reconstrucción (Ferreiro, 1991). Fortaleciendo lo expuesto en el párrafo precedente, la adquisición de la lengua escrita comienza desde edad temprana, de acuerdo con la pertenencia a la cultura letrada, pero no concluye al alcanzar el nivel “alfabético”, señalado por Ferreiro; sino que este es una instancia clave en el desarrollo cognitivo en torno de la lectura y la escritura²⁵.

Ahora bien, ¿qué sucede durante el ingreso a la escuela secundaria? La profesora de Lengua y Literatura del primer año tomado como referencia nos comentó que en su grupo ha notado “diferentes problemas” en torno a la lectura y la manipulación de textos²⁶. En primer lugar, hizo alusión a las dificultades para leer en voz alta respetando los signos de puntuación y de entonación, así como la acentuación; incluso, en algunos casos, la persistencia del deletreo. Al mismo tiempo, enfatizó en los inconvenientes para comprender “de qué trata el texto”; para elaborar el tema principal, las secuencias de hechos claves, los elementos y la estructura de la narración. Junto con esto, refirió a que algunos estudiantes presentaban dificultades para sostener la lectura de un texto de

²⁵ Teniendo en cuenta los aportes del constructivismo, se comprende que la adquisición de la lengua escrita se realiza de una manera bastante diferente a la de la oralidad, en tanto se trata de dos sistemas de representación cuya singularidad rompe con la idea de especularidad que los enlazaba tradicionalmente: la escritura no es mero reflejo del habla. Si recurrimos a la historia, tal como lo hace la epistemología genética piagetiana, observamos no solo el tiempo que le ha llevado a la escritura pasar de ser un sencillo recurso mnemotécnico a erigirse en un sistema de representación completo y autónomo; sino también para reconocer las incidencias cognitivas que este proceso supone. En el caso del sistema alfabético greco-romano, consideremos el cambio que supone pasar de escrituras logográficas a sistemas silábicos; hasta llegar a la distinción entre vocales y consonantes. Junto con esto, el tránsito desde la “scriptio continua” (escritura continua), durante la Antigüedad Grecolatina y el Alto Medioevo de la Europa románica, hacia la introducción de espacios en blanco para facilitar la interpretación del latín en tanto segunda lengua en las periferias del imperio (Irlanda, Inglaterra); el surgimiento de la palabra como unidad de significado; la paulatina incorporación de los signos de puntuación como organizadores textuales (Zamudio Mesa, 2000).

²⁶ Los registros sobre lo conversado con la docente de primer año con respecto a sus estudiantes se hallan en Anexos, en la sección “Indagación sobre la lectura de literatura en un primer año del nivel secundario”, bajo el título “La mirada de la docente sobre los estudiantes como lectores”.

extensión considerable (dos páginas o más), sin perder el hilo del relato, mientras que otros no poseían el hábito de lectura de literatura.

El panorama descrito por la docente alimenta una idea actualmente naturalizada en torno a los chicos que ingresan a la secundaria con una formación lectora deficiente; que “ellos no saben leer” o que “no leen”; o bien, que “leen pero fallan a la hora de interpretar lo leído, de seguir la historia y comprender el texto”. Según el testimonio de la profesora, hay aprendizajes y contenidos vinculados con los procesos de alfabetización, cuya apropiación debería realizarse en edades tempranas, durante los primeros años de la escolaridad, tal como la “decodificación” de un texto escrito o la “correcta lectura” en voz alta. Eso sería lo óptimo, pero pareciera escaso entre los chicos de 12 o 13 años que son recibidos en primer año.

Para ella, uno de los problemas que complejiza la situación se relaciona con la incorporación de una mayor cantidad de asignaturas en la currícula, así como el incremento de contenidos, de actividades escolares y de otras extra-escolares; lo cual dificulta el fortalecimiento de la práctica de lectura.

Más allá de la postura crítica sostenida por la docente, lo importante sería reflexionar, planificar y decidir qué acciones llevar a cabo a lo largo de primer año del CB para colaborar a fortalecer el proceso de formación lectora de los estudiantes, atendiendo a la situación particular en la que se halla cada uno; así como a las condiciones materiales y simbólicas que la atraviesan.

Al respecto, la maestra de sexto grado comentó durante la entrevista cuál es su modo de trabajo con aquellos estudiantes que, en el último año del nivel primario, manifiestan problemas de lectura. Contó que diariamente destina un momento de la jornada para la práctica de lectura compartida; durante la cual presta atención a quienes tienen “más dificultades”, con el objetivo de intervenir y proponer una actividad más personalizada e íntima de la lectura²⁷. De esta manera, la docente cuida que dichos alumnos no se sientan mal ante los demás, al mismo tiempo que intenta ayudarlos para que avancen en la práctica lectora. De acuerdo con su testimonio, ella les pide que le

²⁷ La docente destacó que estos momentos se realizan durante el proyecto de lectura de literatura, llevado a cabo una vez a la semana (en general, los días miércoles); o bien, como apertura de la jornada o a modo de cierre. Con respecto al corpus de lectura, ella enfatizó en que la propuesta diaria es que cada uno pueda compartir con los otros “su” texto; es decir, los estudiantes tienen la posibilidad de seleccionar previamente sus lecturas. El detalle completo de su testimonio está en Anexos, en la sección “Indagación sobre la lectura de literatura en un sexto grado del nivel primario”, bajo el título “Comentario de la docente de sexto grado sobre los estudiantes como lectores de literatura”.

lean a ella sola, en el escritorio, mientras sus compañeros realizan otra tarea; les hace notar tanto sus falencias, lo que tienen que mejorar, como sus progresos, alentándoles a que continúen con la práctica de lectura. En ese sentido, ella destacó que la mayoría se esfuerza, va progresando y al final se anima a leerles a los demás, a ser participantes activos de las rondas de lecturas.

La práctica narrada nos habilita a recordar que en el aprendizaje de la lectura se entrelazan las dimensiones cognitivas con las socio-afectivas; lo cual es clave para pensar de qué manera el compromiso de la intervención docente puede colaborar a que los estudiantes vayan superando algunas de las dificultades enumeradas por la profesora de primer año.

Más aún, ante la situación planteada a partir de los dos testimonios, cobra relevancia la necesidad de que se produzcan acciones concretas de articulación entre los niveles primario y secundario. Pensando en nuestra propuesta, el diálogo entre docentes de sexto grado y de primer año posibilitaría que la clase de Lengua y Literatura sea un intento genuino de colaborar a que cada uno de los estudiantes sean mejores lectores y escritores.

3.b.La amplitud de la alfabetización

Como ya hemos mencionado, enseñar literatura es contribuir con la alfabetización definida en toda su amplitud, lo cual incluiría las diversas manifestaciones de la lengua escrita y oral, en su variedad de lectos y registros; así como la multiplicidad de lenguajes que circulan en la sociedad, con sus distintos formatos y soportes. Es decir, incorporando aquellos surgidos a partir del auge de las TIC (las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación), producido en el marco del fenómeno transversal de la globalización²⁸. Se trata, en suma, de colaborar para que cada uno de los estudiantes tenga la oportunidad, a través de la literatura, de apropiarse de un fragmento más amplio de la cultura.

En el caso tomado como referencia, no hemos observado momentos en que los

²⁸ Con respecto a la incorporación de las TIC, cabe considerar que las nuevas tecnologías suponen un quiebre frente a los modos en que, a través de la imprenta, se realizaba la circulación y construcción del conocimiento: lo descentran, lo diseminan, lo organizan de manera amalgamada, multimedial, paralela, hipervincular o en red (Barbero, 2003). Esto es importante pues el texto impreso y el texto digital suponen dos formas particulares de concebir el mundo y de presentarlo públicamente.

aspectos sociolingüísticos o de las nuevas tecnologías se pusieran en juego en las prácticas de enseñanza de la literatura. Sin embargo, las siguientes escenas tomadas de los registros realizados muestran experiencias de lecturas literarias en las cuales los jóvenes son portadores de esa multiplicidad de saberes.

La primera escena²⁹ ha sido relatada por una estudiante, Luisiana, durante la encuesta que llevamos a cabo en primer año: “Cuando estaba leyendo un libro por el celular, me dormí leyendo y soñé todo lo que leí...”. La lectura ha cambiado de soporte, el libro se ha vuelto digital; pero según el testimonio de la estudiante lo gratificante de la experiencia no se reduce a esto, sino a la historia a la que ha podido acceder a través de las TIC, la manera en que la obra ha calado en lo más íntimo de quien leía: “...Lo más genial fue que era una historia de una chica adolescente y relataba que se sentía sola, aunque tenga mucha gente a su alrededor, y era un poco como a mí”.

El testimonio anterior es una pequeña muestra del modo en que la lectura literaria a través de una pantalla, como lo es la del celular, es una práctica cotidiana y “naturalizada” para la mayoría de los niños y los jóvenes que hoy circulan por las aulas. En tanto “nativos digitales”, ellos han nacido y se han impregnado, de acuerdo con el sector socio-cultural al que pertenezcan, de la cultura digital. Por ende, las maneras en que organizan el conocimiento e incluso, en que representan el mundo, difieren y entran en tensión con las de la cultura letrada que se encuentran en la escuela. Al respecto, Ferreiro (2007), si bien relativiza los aspectos novedosos que se han adjudicado a las TIC en tanto ya tienen sus precedentes³⁰, valora la nueva estética formal dada por la fragmentación y superposición de textos e imágenes; lo cual requiere un productor y un lector diferentes a los del libro. En consecuencia, supone pensar nuevas enseñanzas y aprendizajes.³¹

²⁹ Esta escena pertenece a uno de los testimonios recolectados durante las encuestas desarrolladas a los estudiantes de primer año de la escuela secundaria. Se encuentra en Anexos, en la sección “Encuestas a los estudiantes en torno a su experiencia lectora durante el pasaje de primaria a secundaria”, bajo el título “La palabra de los chicos”.

³⁰ De acuerdo con la autora, la relación de la imagen con el texto, si bien es más dinámica, ya está presente en la Edad Media; los recursos para enriquecer lo escrito ya son empleados por la propaganda televisiva; la ruptura de la linealidad es realizada siempre que se busca información en diversas fuentes y no se cumple al leer el texto completo ya sea en papel o en la pantalla.

³¹ Cabe destacar que atendiendo a estos cambios, las políticas educativas de la última década han llevado a cabo propuestas concretas con miras a lograr que el sistema educativo de nuestro país ingrese en la “era digital”. Durante las última década, se destaca el programa Conectar Igualdad que, de carácter nacional, se ha orientado a garantizar que todos los docentes y estudiantes del país tuvieran las posibilidades de acceder y disponer de una computadora personal equipada con programas educativos de distintas áreas de conocimiento, así como de un sistema para llevar a cabo clases “en línea”; asimismo, esto ha estado fortalecido, a nivel nacional como provincial, por diversos programas de capacitación y

En relación con lo anterior, si bien las TIC colaboran con la superación de prácticas didácticas anquilosadas, como la obsesión por la ortografía o por el uso del texto único para alfabetizar o para buscar información; las dificultades para escribir lo que se piensa o se dice persisten e incluso pueden agravarse si consideramos el requerimiento de nuevas habilidades y saberes previos. Más aun, el acceder a Internet y el dominar la mecánica de la computadora no garantiza su uso significativo (Cassany, 2008). Debería ser el docente el encargado de guiar a los estudiantes a interpretar y construir conocimiento a partir de la información de la web, o del libro digital; así como de los saberes cotidianos o académicos; por lo cual se trata de un desafío que va más allá de si el soporte es papel o pantalla. Desde este punto de vista, se hace necesario no tanto distinguir a la “alfabetización digital” sino enfatizar en una alfabetización plural, “múltiple” (Dussel, 2010), general, o “a secas” (Ferreiro, 2007), que incluya al texto manuscrito, impreso y digital, para garantizar la incorporación efectiva a la cultura escrita contemporánea por parte de todos los estudiantes.

Es el docente quien debe enfrentarse con tal situación, que se complica si añadimos la diversidad lingüística reconocible en las prácticas orales del grupo. Una pequeña muestra está representada en la escena registrada durante nuestro trabajo exploratorio en la biblioteca de la escuela secundaria³².

En una hora libre, cuatro estudiantes de primer año se hallaban en un rincón especial de la biblioteca, ambientado con alfombras y puffs sobre los cuales estaban sentados en ronda contando historias que se acordaban o que inventaban. Antes de que uno de esos relatos terminara, la joven que estaba a cargo de la narración detalló cómo el protagonista iba atravesando un lugar misterioso, parecido a “...una de esas habitaciones que se usan para guardar cosas...”. No encontraba la palabra adecuada para nombrar ese lugar. Entonces, los tres oyentes comenzaron a sugerir diferentes términos que intentaban llenar el espacio vacío: “...Un altillo”, dijo uno con seguridad; “...Como una despensa...”, propuso otro; “...En la casa de mi nona hay un sótano”,

perfeccionamiento docente, tal el caso de los ofrecidos por la Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, del Ministerio de Educación de Córdoba.

³² La observación en la biblioteca de la escuela secundaria tuvo como objetivo constatar el corpus literario al cual tenían posibilidad de acceder los estudiantes; así como registrar cuáles eran las acciones que los jóvenes realizaban en ese espacio. De hecho, advertimos que, por oposición a la clase de Lengua y Literatura de primer año, allí persistían algunas de las prácticas literarias vivenciadas por los estudiantes durante su transcurso por la primaria. El detalle completo de nuestra indagación se encuentra en Anexos, en la sección “Indagación sobre la lectura de literatura en un primer año del nivel secundario”, bajo el título “La práctica lectora de los estudiantes en la biblioteca escolar”.

agregó una tercera voz. El intercambio duró apenas unos minutos, antes de que alguien le recordara a la narradora que debía continuar con su relato porque pronto tocaría el timbre.

Se trata de un ejemplo escueto del modo como el léxico de los estudiantes está atravesado por la diversidad social de la que forman parte: la palabra “altillo” que es nombrada en las películas vistas por los jóvenes, de acuerdo a su propio testimonio; junto a dos palabras más usadas en la comunidad, “despensa”, y “sótano”; a lo cual se añade el vocablo “nona”, empleado frecuentemente por los descendientes de inmigrantes italianos en vez de “abuela” o en lugar del diminutivo afectivo “abu”, que suelen emplear sus compañeros provenientes del sector urbano céntrico de la zona.

Se trata de una multiplicidad de lectos y registros a la que se podría añadir la diversidad de entonaciones, de tonadas, de acuerdo a la procedencia geográfica; y que marca la materia prima, el lenguaje, con el cual se va constituyendo la literatura; en el caso observado, el relato entramado oralmente.

En el espacio escolar ingresa el amplio espectro sociocultural que atraviesa a los usos lingüísticos: situaciones de bilingüismo, multiplicidad dialectal y sociolectal presentes en una misma lengua, variabilidad propia de la oralidad que se enfrenta a la fijeza de la escritura escolar. Es necesario atender y entender estas particularidades, este conocimiento previo que va a incidir indefectiblemente en el modo como ingrese cada sujeto a la cultura letrada. Más aún, intentar que ambas prácticas, la oralidad y la escritura, se enriquezcan mutuamente. Pero, para eso, se debe ser consciente uno mismo que tanto una como la otra son parte del lenguaje a partir del cual se expresa la comunidad cultural (Ferreiro, ob. cit.; Pontecorvo, 2002).

Frente a esto, consideramos que enseñar literatura implica llevar a la clase las particularidades de este discurso atravesado por la complejidad de la lengua que da identidad a una sociedad; al mismo tiempo que juega con el lenguaje en sentido amplio, burla lo normado, explota al máximo sus posibilidades de significación. De ahí la importancia de destinar un espacio de nuestra propuesta de intervención para reflexionar de qué manera la diversidad sociolingüística incide en el entramado particularmente polifónico de la literatura y, a su vez, podría ser problematizada reflexivamente a partir de tal discursividad.

3.c.Los procesos cognitivos

Como aludimos con anterioridad, llevar a cabo la enseñanza de un discurso capaz de interpelar desde las fibras más íntimas del ser humano hasta los resquicios de la memoria de un pueblo, como lo es la literatura, supone intervenir de manera especial en el desarrollo de los conocimientos de los estudiantes³³.

Si la interpretación puede conceptualizarse como aquel proceso por el cual se produce la “...recuperación de significados sociales expresados en el discurso mediante el análisis de las estructuras lingüísticas a la luz de sus contextos sociales interactivos y más amplios” (Fowler y Kress, 1983); y si, tal como ya mencionamos, el trabajo con la literatura implica abordar al lenguaje presente en toda práctica de lectura y escritura; consideramos oportuno detenernos en la dimensión cognitiva que caracteriza a tales procesos.

Para comenzar, cabe reconocer que “...cualquier unidad de discurso deriva de un compromiso entre lo tácito y lo explícito” (Belinchón et. al., 1992, 471); lo cual supone un esfuerzo cognitivo tanto para su comprensión como para su construcción. Tal como se ha puesto en evidencia en investigaciones anteriores sobre la lectura y escritura en la escuela (Castedo, 1993; Ríos Mendoza, 2005)³⁴, la producción y comprensión de textos va más allá de la apropiación del código para poner en juego procesos cognitivos complejos vinculados con los posibles significados de una palabra y del texto como unidad semántica.

Más aún, la lectura y la escritura son procesos singulares, íntimamente ligados entre sí a través de la construcción de sentido (Eco, 1999; Flower y Hayes, 1996; Scardamalia y Bereiter, 1992). Por ende, se cruzan en su objeto y se hacen presentes de modo simultáneo al enfrentarse al mundo textual; es decir que se adquieren de modo inter-relacional. Tal situación debería ser tenida en cuenta para evitar y superar los reduccionismos provocados durante el abordaje del texto literario en el aula.

³³ Cabe aclarar que en el desarrollo de este apartado incluiremos conceptos propios de otras disciplinas, cuyo objeto no es el literario sino el lingüístico. Sin embargo, sus aportes enriquecen el abordaje en torno a los procesos llevados a cabo durante la manipulación de textos literarios.

³⁴ Se trata de trabajos de investigación previos vinculados con la enseñanza de la escritura y de la lectura desarrollada en ámbitos escolares: Mirta Luisa Castedo (1995) propone estrategias didácticas que pueden contribuir con los procesos de alfabetización, a partir de un trabajo de intervención en la enseñanza de lectura y escritura a niños de 4 y 12 años, de jardines de infantes y escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires en general y de la ciudad de la Plata en particular, pertenecientes a sectores socioculturales diversos, desde la extrema pobreza hasta la clase media. La investigación desarrollada por Mirna Beatriz Ríos Mendoza (2005), problematiza en torno a la situación de la lectura y la formación de lectores en la escuela primaria, partiendo de un estudio de campo situado en Chihuahua (México) e incluyendo una propuesta de intervención superadora.

Cabe preguntarse entonces de qué manera se puede mediar la lectura de una obra para fortalecer los procesos de interpretación. Focalizándonos en el caso analizado, haremos alusión a dos actividades presentes tanto en la propuesta de la maestra de sexto grado como en la de primer año: por un lado la elaboración de resúmenes o síntesis; por otro, la clasificación de acuerdo a una tipología textual dada³⁵. Se trata de prácticas escolares “tradicionales”, tanto en primaria como en secundaria, para la lectura de cualquier texto, incluso el literario. Sin embargo, surgen diferencias en el modo en que tales tareas son contextualizadas dentro de la secuencia didáctica de cada una de las docentes.

Con respecto a la elaboración de síntesis y resúmenes, en el grupo de sexto grado, está incorporada como parte de la ficha que cada estudiante debe realizar como si fuera un “crítico” que debe recomendar a sus compañeros la lectura del libro que él ha leído. Mientras tanto, en primer año, está integrada dentro de las instancias de comprobación lectora de la novela común para todos. Los estudiantes deben resolver consignas como “Elaborar el argumento³⁶ del capítulo...” o “Comentar de qué trata el capítulo...”. Es decir, en este último caso la actividad está descontextualizada y se liga principalmente a una finalidad evaluativa, de “control”.

Más allá del cuestionamiento que surge de tal comparación (y que será desarrollada con mayor detenimiento en apartados posteriores) cabe destacar que, como docentes, habría que prestar más atención a los procesos cognitivos involucrados en la redacción de un resumen o de una síntesis, con las singularidades que los distinguen. Entre los procedimientos presentes en ambos casos, podemos mencionar la acción de omitir y seleccionar entre la información principal y la accesoria; generalizar a partir de conceptos que abarquen una serie de nociones menores; finalmente, construir un nuevo conocimiento a partir del que ya se posee.

De este modo, hacer un resumen o armar una síntesis son actividades ligadas a la

³⁵ Cabe aclarar que para el análisis comparativo de las actividades didácticas mencionadas nos hemos remitido a lo registrado durante nuestra indagación exploratoria en las escuelas tomadas como referencia. El detalle completo se encuentra en Anexos: lo respectivo a primaria, en la sección “Indagación sobre la lectura de literatura en un sexto grado del nivel primario”, particularmente en los apartados “El lugar de la lectura de literatura entre los contenidos programados: Análisis del lugar de la literatura en el trabajo áulico”, “Relación entre contenidos programados y la práctica realizada”, “Reflexiones sobre el trabajo con las obras literarias en el aula de sexto grado”; mientras tanto, lo correspondiente al trabajo en primer año, se halla en la sección “Indagación sobre la lectura de literatura en un primer año del nivel secundario”, bajo los títulos “Programa y Planificación de la asignatura Lengua y Literatura de Primer Año”, “Las obras y los conceptos en torno a la literatura en el trabajo áulico”, “La novela en el aula de primer año”.

³⁶ El término “argumento” es empleado por la docente como sinónimo de resumen de un texto.

“macroestructura” del texto, la representación temática de su contenido³⁷. Los estudiantes deben poner en juego una serie de facultades o “macrorreglas” para reducir e incorporar solamente lo más importante de lo leído (Kintsh y Van Dijk, retomados por Belinchón et. al., 1992). Cabe mencionar además que en esta construcción interviene no solo lo textual sino también lo vinculado con los sujetos que leen; tanto sus propósitos como sus conocimientos lingüísticos y sus conocimientos del mundo en general.

Con respecto a la actividad de clasificar de acuerdo con una tipología textual, esta se relaciona con “la superestructura” o esquema formal cognitivo a partir del cual el conocimiento se va organizando en el texto: cuando leemos, hipotetizamos sobre su forma y así podemos ir anticipándonos a su contenido. Tanto en la primaria como en la secundaria se apela a esa actividad como un modo de acercarse a los textos literarios; coincidencia que puede ligarse al fuerte impacto que ha tenido el enfoque comunicativo en las propuestas curriculares de los ’90 y a la pervivencia de contenidos correspondientes a disciplinas que responden a tal perspectiva; en este caso, la Lingüística del Texto. Cabe decir que, al igual que en el caso del resumen, en sexto el identificar tipologías textuales está contextualizado como parte de un trabajo que supone el intercambio de ideas y la construcción de conocimientos de modo dialogado, mientras que en primer año responde a la tarea de aplicar conocimientos estudiados y reproducir lo leído³⁸.

Aquí interesa señalar que en ambos casos se atiende a un mismo modelo, diseñado a través de una combinación entre el esquema funcional de Jacobson, que responde al enfoque comunicativo; y la propuesta de Adam (1997) de acuerdo con la “estructura” o forma del texto³⁹. Así, los estudiantes tienen que reconocer qué funciones del lenguaje predominan en una novela o cuáles son las tramas que se presentan en el fragmento leído.

³⁷ Teniendo en cuenta este concepto, otra de las actividades que cobra valor en los procesos interpretativos es poder identificar el tema, en tanto es el núcleo de la macroestructura, el que ocupa mayor nivel jerárquico. A partir de él se puede ir organizando el resto de los contenidos relevantes, junto a los conocimientos implicados para su comprensión. Al respecto, la docente de sexto grado ha comentado que este es elaborado de modo colectivo, durante la dinámica de lectura compartida y charla posterior; mientras que en primer año se incluye, al igual que el resumen, como parte de la prueba de comprobación lectora individual. Cabe aclarar que tales testimonios están desarrollados en Anexos, en las secciones “Indagación sobre la lectura de literatura en un sexto grado del nivel primario”, e “Indagación sobre la lectura de literatura en un primer año del nivel secundario”.

³⁸ El análisis de las prácticas didácticas se desarrolla con mayor detenimiento en el apartado “Las decisiones literarias durante el pasaje de primaria a secundaria”, específicamente en la sección titulada “Dos aulas, dos propuestas”.

³⁹ Sin detallar cada una de las propuestas, destacamos que el modelo de Adam no se basa en la cuestión comunicativa, sino en su dimensión cognitiva; por lo cual nos parece que ofrece más herramientas a la hora de abordar los textos.

La docente de primer año hizo referencia a que se trata del modelo presentado en el manual de Lengua y Literatura que solicita a sus estudiantes para trabajar, *Aprendamos Lengua y Literatura 1*, de Editorial Comunicarte (2013). Por su parte, la maestra de sexto grado, si bien no hizo alusión específica a esta decisión ni utiliza un libro de texto en especial para sus clases, sí mencionó que ella se ha interiorizado y ha tomado en cuenta la propuesta del manual que solicitan sus colegas en la secundaria. De ahí el punto en común; que es también un intento personal por articular contenidos entre ambos niveles⁴⁰.

Ahora bien, vale destacar que los abordajes didácticos que se preocupan por hallar el lugar específico que un cuento o un poema ocupan en la cuadrícula de tipologías textuales, corren el riesgo de reducir la potencialidad del lenguaje literario. Así, en primer capítulo del manual tomado como referencia por la profesora de primer año del caso analizado, se aborda el tema de funciones del lenguaje y tramas presentes en los textos, incluyendo luego, entre otros ejemplos, la canción “Llanto al mar”, de Joan Manuel Serrat para responder interrogantes cerrados sobre los aspectos propios de la retórica poética (“yo lírico”, “recursos literarios”) y también señalar si la “intención del emisor” se correspondería a la opción de “crear un texto artístico”, “expresar emociones” o “informar”. (12)⁴¹. Queda en la experticia del docente, en tanto

⁴⁰ Cabe aclarar que la alusión al uso de manuales por parte de cada una de las docentes forma parte de lo registrado durante las conversaciones sostenidas con ellas y está incorporado en Anexos: la palabra de la docente de sexto grado, en la sección “Indagación sobre la lectura de literatura en un sexto grado del nivel primario”, bajo el título “Comentario de la docente de sexto grado sobre los estudiantes como lectores de literatura”; el testimonio de la profesora de primer año, en “Indagación sobre la lectura de literatura en un primer año del nivel secundario”, bajo el título “La posición de la docente como lectora de literatura”.

⁴¹ Otro manual nombrado por la docente de primer año ha sido *El libro del lenguaje y la comunicación 7*, de Editorial Estrada (1998), ya que lo ha empleado como material áulico a mediados de 1990 (el testimonio de la profesora está incorporado en Anexos, en la sección “Indagación sobre la lectura de literatura en un primer año del nivel secundario”, bajo el título “La posición de la docente como lectora de literatura”). En este también aparece, como en *Aprendamos Lengua y Literatura 1*, la clasificación de textos de acuerdo a los usos y funciones del lenguaje, como un apartado del capítulo dedicado a “La poesía”, a la cual se hermana con la función del lenguaje de “... producir un mensaje muy original aprovechando los recursos de sonido y significado que ofrece el lenguaje”, tal como se define a la función poética (26). En páginas posteriores, en el capítulo sobre “El texto instruccional”, se incorpora el poema “Para hacer el retrato de un pájaro”, de Jacques Prévert, acompañado de preguntas vinculadas con el juego entre las dimensiones apelativas y poéticas del lenguaje, tal como se aclara en un cuadro explicativo que concluye sosteniendo que “En este caso, entonces, las instrucciones no tienen como objetivo que se pinte el cuadro, sino que el lector goce leyéndolas” (33). Ahora bien, subyace el interrogante sobre el significado que se le da al acto de “gozar” con la lectura. Por su parte, en el manual de Comunicarte mencionado también se incorpora en el apartado dedicado al “Texto instructivo” una adaptación a las “Instrucciones para llorar”, de Julio Cortázar, para que los lectores-estudiantes escriban “...un texto humorístico para provocar la risa en un lugar inadecuado o en un momento inoportuno, a la manera de Cortázar” (54); sin hacer mención al modo como la dimensión poética se cuela y burla a lo meramente instructivo. Más bien, literatura parecería aquí ocupar un lugar subsidiario o funcional a la enseñanza de otros contenidos textuales. Nuevamente, es el docente quien debería asumir el compromiso de intervenir para que los estudiantes lean a los textos literarios considerándolos como tales.

conocedor de la complejidad literaria, ampliar las respuestas posibles de un interrogante como el expuesto.

En especial, porque los modelos antes presentados formulan clasificaciones prototípicas que sirven para orientar la manipulación de los textos reales; pero no para aplicarse de modo directo sobre ellos. Pues, la mayoría de los textos que circulan en la sociedad son “impuros”; es decir, en su construcción pueden conjugar diferentes funciones del lenguaje o romper con las formas clásicas (Giménez, 2003).⁴² De cuántas maneras y con cuántas intencionalidades se puede construir un relato son interrogantes que colaboran a relativizar el peso de los modelos taxativos durante las prácticas de lectura de textos en general y de los literarios en particular.

De allí la necesidad de apelar a que, durante la propuesta de intervención, los docentes puedan reconocer la existencia de distintos enfoques en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura; para luego reflexionar colectivamente sobre el valor de sostener un abordaje que atienda a la multiplicidad de dimensiones que configuran a cada texto (incluyendo tanto la estructural, como la lingüística y la discursiva) como un sustento que conduzca a experiencias literarias más plenas.

3.d.Modos posibles de leer, de interpretar

Aquellos que están encargados de mediar entre una obra y un posible lector tienen que tener en cuenta, además de las consideraciones efectuadas en los apartados anteriores, las singularidades del mundo que atraviesan a cada uno de los sujetos así como las maneras en que estos se han apropiado de ellas.

Es decir, y reiterando lo ya expuesto, es importante considerar que al producir e interpretar textos entran en juego no solo los saberes relacionados con lo lingüístico, lo discursivo, lo textual; sino además, toda la “enciclopedia” con la que cuenta cada lector (Eco, ob. cit.). Se trata de un conjunto de conocimientos que se van adquiriendo de modo progresivo, a través de las diversas experiencias vividas, de las lecturas previas, del camino lector realizado. Unos conocimientos organizados a través de diversos modelos prototípicos que se van internalizando mentalmente y que se activan al

⁴² Para ejemplificar, basta pensar en la manera en la cual se va forjando la historia de “Trenes”, de María Teresa Andruetto, en el que la narración se hace a través de lo poético; o “El vuelo del sapo”, de Gustavo Roldán, que se sostiene a partir del diálogo; o “Carta al lobo”, de Laura Devetach, en el que lo argumentativo se cuele auspiciado por la forma de discurso epistolar.

momento de identificar temas, predecir núcleos de acción, hipotetizar desenlaces, relacionar intencionalidades, prever destinatarios posibles, o bien, llenar espacios vacíos⁴³.

Lo expuesto supondría la necesidad de ese acto de “levantar la cabeza al leer” (Barthes, 1994), no a causa de distracción o desinterés, sino para detenerse a “masticar”, para apropiarse del texto. En el ámbito escolar, los docentes son los encargados de generar ocasiones para que los estudiantes logren experimentar esta práctica lectora, un proceso en el cual es necesario el esfuerzo para superar las dificultades del propio texto y ser capaces de ponerlo a funcionar, tal como sostendría Eco (1981) al compararlo con una “máquina perezosa”. Es decir, poder manipularlo y develar sus sentidos; reescribiendo, o “coescribiendo”, muchas veces, lo que el autor ha escrito.

El desarrollo progresivo de esta práctica lectora permitiría ir fortaleciendo una “conciencia metaliteraria”, la cual, para Culler (1992), implica superar la mera comprensión, vinculada a los significados superficiales del texto; y consolidar la capacidad de “sobreinterpretar” el texto; es decir, la indagación de aquellos significados que yacen ocultos detrás de la trama textual. En otras palabras, el desafío es lograr leer no solo las líneas escritas en el texto, sino también lo dicho “entre líneas” e incluso “detrás de las líneas”; descubriendo ironías, dobles sentidos e intencionalidades, incluso ideologías, que circulan en ese discurrir del lenguaje (Cassany, 2006). Es hacia estos aprendizajes que debieran encaminarse las mediaciones del docente, corriéndose del naturalizado “leen pero no entienden”, para escuchar lo que un lector o una lectora como Cintia, citada en el epígrafe del capítulo, cuenta sobre su propio recorrido por el texto. Coincidiendo con lo postulado por Bombini (2007), los jóvenes lectores ponen en práctica “unos modos de la comprensión plurales” sobre un mismo texto; por ende, quien se encarga de la mediación entre unos (los chicos) y otro (el texto) debe poseer un oído predispuesto para escuchar y entender la diversidad de significados que, sin ser los previstos, demuestran una apropiación singular de lo leído.

⁴³ Es para organizar este tipo de conocimientos que surgen las categorías de esquemas, modelos de situación y escenarios. Los primeros (esquemas) son estructuras cognitivas que contienen conocimientos prototípicos y que son de carácter genérico; mientras que los segundos se refieren a las representaciones mentales específicas de las situaciones referidas por los textos. Por ejemplo, al leer el título “Carta a un lobo” (Laura Devetach), hipotetizamos que habrá alguien que escriba, a partir del esquema mental de “carta”, y un destinatario poco común, considerando el esquema mental de “lobo”; además, podemos anticiparnos a los temas que abordará esa carta, de acuerdo con un modelo de situación y los escenarios propios a las historias de relatos tradicionales como las de *Caperucita*, *El pastorcito mentiroso* o *Los tres cerditos*, según las pistas que nos ofrezca el propio texto y nuestro camino lector realizado.

Pensar en una propuesta de intervención que contemple lo anterior implica mayor esfuerzo; pues, ante la clase “tradicional” (aquella en la que predomina la exposición del docente y la “aplicación” de nociones teóricas por parte de los estudiantes) surge la necesidad de buscar otros formatos pedagógicos, de generar talleres o diseñar proyectos que permitan el ingreso de textos, discursos y contextos diversos; para que la literatura se haga presente en sentido pleno, y tienda a favorecer la elaboración colectiva del conocimiento. Se trata de comprometerse con una enseñanza que atienda a los intereses y a las necesidades particulares del grupo, así como a los recorridos personales de cada uno de los participantes: esos que demandan un mayor acompañamiento para encontrar el hilo del relato o aquellos que vuelan una página adelante de lo acordado entre todos.

Nos parece fundamental el diálogo establecido entre las voces de estudiantes y de docentes, a través de una relación en la cual dar la palabra sea ofrecer la posibilidad de otorgar sentido a lo que se lee y escribe; conduciendo a un intercambio de significados que enriquezca los procesos cognoscitivos individuales (Chambers, 2007). De esta manera, se promoverá que cada sujeto aprenda poniendo en relación sus propios saberes con los de los demás. Durante un taller o una ronda de lectura, de lo que se trata es de leer y escribir a través del docente, junto con los demás y, finalmente, por sí mismos (Lerner, 2001; Castedo, 2010; Möller, 2007). La formación en torno a las prácticas de lectura y escritura insume mucho tiempo en la vida de un niño, un joven, un adulto; por tanto, no incumbe a un nivel de enseñanza en particular, sino que, reiterando lo antes expuesto, supone el trabajo colaborativo de todos los actores del sistema educativo, con las singularidades de cada uno de los niveles por los cuales se transita; tal como se pondrá de relevancia en el desarrollo de la propuesta de intervención.

4. Las decisiones literarias durante el pasaje de primaria a secundaria

“Me encanta leer. Tengo una libretita (la busca en su mochila y la muestra), acá voy anotando lo que voy leyendo. La tengo desde hace mucho, así me voy acordando de todo lo que leí (repasa con el dedo la lista de una de las páginas): Alicia en el país de las maravillas, El anillo encantado, Crepúsculo, Rafaela, Las visitas, Bajo la misma estrella...Mi planta de naranja lima también... (Con una sonrisa busca bajo el pupitre) Ahora estoy leyendo estos dos (sobre su falda, escondidas entre las carpetas, aparecen las tapas de Romeo y Julieta y de Buenos días princesa). ¿Los conoce?”

Anabella, estudiante de primer año

El camino que traza un lector por el campo literario y la biblioteca personal que va construyendo a cada paso, son tan singulares como lo testimonia aquel listado que Anabella, una jovencita entusiasmada en compartir su experiencia durante la observación realizada en el aula de primer año, ha ido realizando en una libreta que lleva consigo desde antes de ingresar a la escuela secundaria. Sus páginas conservan los títulos tanto de obras leídas como parte de actividades curriculares así como de aquellas a las que se acercó por consejo de otros o por interés personal, entre los estantes de una librería, en el ámbito familiar, o en una ronda de amigos.

El testimonio de Anabella muestra también que las experiencias de formarse y de crecer como lectores no finalizan con el término de un ciclo lectivo o de un nivel de escolaridad; sino que van enlazándose como los títulos enumerados en aquella libreta.

De allí la relevancia de que el pasaje desde la escuela primaria a la secundaria esté en consonancia con la experiencia vital del lector en formación, tal como se postulará a lo largo de este capítulo.

4.a.La instancia del pasaje en el sistema educativo argentino

Todo tránsito supone cambios, unos más profundos, otros a flor de piel; algunos más evidentes; otros casi inadvertidos. Aquel que ocurre al pasar de la primaria a la secundaria no es ajeno a esto, sino que, por el contrario, implica una serie de

transformaciones en la trayectoria de cada estudiante, de cada lector. De acuerdo con lo sostenido por Inés Aguerrondo (2009), se trata de una etapa de crisis tanto para el sistema educativo y la institución escolar como para los propios sujetos que transitan por estas. Se ponen en juego modelos pedagógicos diferentes, en cuanto a formatos y contenidos curriculares; frente a lo cual la articulación se presenta como el proceso por el cual se efectivice la transición de un nivel al otro (Peralta, 2007; Ruiz Guevara y otros, 2010).

En Argentina, el Plan Nacional de Educación Obligatoria, aprobado por el Consejo Federal de Educación en mayo de 2009, sostiene que la articulación entre niveles y ciclos es una línea de acción prioritaria y estratégica de las políticas educativas del Estado. Involucra a los diferentes actores sociales presentes en la comunidad educativa: directivos, coordinadores, profesores, maestros, junto a las familias de los estudiantes. Esto es clave si se considera que la extensión de obligatoriedad a la escolaridad secundaria es reciente en la historia del sistema educativo argentino, con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.026 (2006); por lo que muchas familias, en las cuales los adultos solo contaban con estudios primarios, se enfrentaron desde entonces al desafío de que uno de sus miembros fuera el primero en ingresar y permanecer en la escuela secundaria.

De ahí la necesidad de que desde la escuela primaria y la secundaria se trabaje colaborativamente para acompañar a estos y a todos los niños que estén experimentando ese transitar. En este punto cobra relevancia la Ley de Educación de la Provincia de Córdoba N° 9870 (2010), que establece la importancia tanto de la familia como agente natural y primario de la educación; como de las instituciones de enseñanza de nivel inicial, primario y secundario, las cuales, en su conjunto, cumplen la misión de apoyar y complementar la formación de los niños y jóvenes. Claro que el trabajo colaborativo entre niveles de educación supone necesariamente construir puentes que den continuidad y progresión tanto a las prácticas como a los saberes puestos en juego en cada etapa.

Esto se pone en evidencia en algunos documentos elaborados por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (MECyT) sobre este tema; entre los cuales podemos citar a *La alfabetización y la articulación entre los niveles del sistema*

educativo: aspectos centrales para favorecer las trayectorias educativas, fascículo 3 de la colección “*Igualdad, inclusión y trayectorias escolares*” (2012)⁴⁴.

Con respecto al pasaje entre primaria y secundaria, allí se expresa la necesidad de que desde la escuela se acompañe a las familias, lo cual abarca una variada gama de acciones; desde orientar a quienes están en sexto grado sobre cómo es la organización de la secundaria, hasta acompañar a quienes ingresan a primer año a explorar el manual que se utilizará posteriormente o ayudar a quienes todavía posean una lectura vacilante, escaso dominio de la escritura o poca expresividad oral. Particularmente sobre el proceso de alfabetización, se enfatiza que, desde la primaria y luego durante los primeros años de la secundaria, los estudiantes deberían participar en situaciones variadas de escritura, lectura y oralidad de textos, para superar falencias como las que se han enumerado anteriormente y que han aparecido también en el discurso de las docentes entrevistadas durante nuestro trabajo exploratorio.

Cabe recordar que ambas mediadoras, de uno y otro nivel, reconocieron que desde los últimos años, en coincidencia con la extensión de la obligatoriedad de la educación secundaria así como con la “secundarización” del séptimo grado de la primaria⁴⁵, quienes ingresan a primer año tienen mayores dificultades para comprender y producir textos. Sin embargo, con respecto a las líneas de acción diseñadas para superar tales dificultades, se mencionaron intentos individuales (por ejemplo, la maestra de sexto grado comentó cómo, ante casos de estudiantes con falencias lectoras, lleva a cabo prácticas diferenciadas durante la clase); pero ha sido escasa la alusión al trabajo colaborativo con colegas del otro nivel educativo.

Recordaron que, de modo ocasional y aislado, ha habido reuniones entre los directivos de las escuelas primarias y secundarias de la zona. Durante estas, tuvieron también participación los docentes de las áreas de conocimiento consideradas “prioritarias”, tal como Lengua y Literatura. De acuerdo con lo recordado por las entrevistadas, tales experiencias han resultado infructuosas: mientras las voces de las escuelas primarias no terminaban de responderse sobre qué es lo que la secundaria

⁴⁴ Los fascículos *Igualdad, inclusión y trayectorias escolares* han sido elaborados a partir de la labor conjunta de dos programas puestos en marcha bajo el aval del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación: el Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE) y el Programa Nacional de Inclusión Educativa, a través de su línea de acción “Volver a la Escuela” (PNIE VAE). Entre los objetivos, se destacan los de fortalecer las trayectorias escolares de los niños y jóvenes, así como el de mejorar el desempeño que ellos tengan como estudiantes.

⁴⁵ En 1995, para implementar la Ley Federal, en la provincia de Córdoba se estableció un “Ciclo Básico Unificado” (CBU) que abarcaba el 7°, 8° y 9° de la Educación General Básica (EGB) y que funcionó físicamente en los edificios de las escuelas medias.

demandaba de ellas, si ya estaban enseñando la lectura y la escritura; los representantes de la secundaria concluían en que los ingresantes a primer año llegaban “mal preparados” desde la primaria⁴⁶.

Más allá de estas disputas, interesa destacar la ausencia de un intercambio constructivo entre esas voces; así como la falta de incumbencia colectiva frente a la necesidad de lograr coordinar prácticas que fortalecieran las trayectorias de los estudiantes durante la etapa del pasaje. Pues, no basta con que la maestra de sexto se interiorice sobre el libro de texto que se utiliza en primer año para “preparar a sus chicos”, de acuerdo con su testimonio; o que al ingresar a la secundaria la docente de Lengua y Literatura de primer año, como lo expresó, prepare un “cuadernillo de nivelación” como un intento de que, durante las primeras semanas de clase, “...los alumnos puedan repasar y/o afianzar los conocimientos adquiridos en la escuela primaria”, como se puede leer en la primera página de tal material de trabajo.

Además de que estas estrategias didácticas son insuficientes para consolidar la formación de los jóvenes lectores, tal carencia se profundiza en la medida en que se ponen en marcha de modo desarticulado, sin una planificación que implique el trabajo conjunto y comprensivo de lo que sucede en cada uno de los niveles de enseñanza.

4.b.Las propuestas de los diseños curriculares

Ahora bien, al indagar sobre el peso que tal problemática posee en los Diseños Curriculares de la provincia de Córdoba, se evidencia que en el documento perteneciente a la Educación Primaria se destina un espacio a la articulación con el nivel inicial y con la secundaria. Se hace hincapié, entre otras demandas dirigidas a la primaria, en la tarea de formar a los niños como “estudiantes”, haciéndolos partícipes de prácticas de lectura, de escritura, de oralidad, en tanto modos de acceder a diferentes saberes. De acuerdo a lo expuesto en el Diseño, esto favorecería el desarrollo de su autonomía y el inicio de la capacidad crítica, que se continuaría fortaleciendo en el nivel siguiente.

⁴⁶ Los comentarios de las docentes de ambos niveles con respecto a la situación de la Enseñanza de Literatura durante el pasaje de primaria a secundaria están incluidos en Anexos: en la sección “Indagación sobre la lectura de literatura en un sexto grado del nivel primario”, bajo el título “Comentario de la docente de sexto grado sobre los estudiantes como lectores de literatura”; y en “Indagación sobre la lectura de literatura en un primer año del nivel secundario”, bajo el título “La mirada de la docente sobre los estudiantes como lectores”.

Frente a esto, en el documento correspondiente al Ciclo Básico de la Educación Secundaria se sostiene que “...la selección y organización contempla el progresivo desarrollo de las capacidades expresivas y comunicativas en el ámbito de la oralidad, la lectura y la escritura y, por otra parte, la complejización de las posibilidades de reflexión metalingüísticas, metatextual y metacognitiva” (9). Se proponen también prácticas, contenidos comunes a los tres años del Ciclo Básico, así como su continuidad y secuenciación. Sin embargo, no se alude específicamente a una interrelación de contenidos previa, esa que se plantea durante el ingreso al primer año del nivel medio, con las trayectorias de los estudiantes, en el nivel primario. Se cuestionan algunos preconceptos y prácticas que suelen instalarse en la escuela secundaria, como el hecho de que “los estudiantes ya saben leer” y no es necesaria una práctica lectora mediada por el docente (26); pero no se profundiza sobre el modo como relacionar los aprendizajes obtenidos al terminar la escuela primaria con los esperados al ingresar a primer año⁴⁷.

Cabe mencionar que, al respecto, a nivel nacional se han elaborado propuestas didácticas que además de problematizar esta instancia de pasaje, brindan orientaciones concretas sobre las acciones a realizar; tal el caso de los cuadernos *Entre nivel primario y secundario: una propuesta de articulación*, y *Leer y escribir textos literarios. Risas, miedos y viajes*; sobre los cuales haremos referencia a continuación.

En los cuadernos *Entre nivel primario y secundario: una propuesta de articulación*⁴⁸, dirigidos de modo diferenciado a docentes y a alumnos, se detallan una serie de actividades, así como de sugerencias, para comenzar a abordar el pasaje desde el último tramo de sexto grado, enfatizando en la necesidad de fortalecer en los niños las capacidades propias a su lugar de “estudiantes”, entre las cuales se destacan la lectura y la escritura para acceder al conocimiento de los diferentes espacios curriculares. Claro que se precisa también que, si una expectativa al terminar la primaria es que los estudiantes logren autonomía en la lectura, esto es un proceso a continuar y profundizar durante la secundaria.

⁴⁷ El desarrollo completo de lo propuesto por el Diseño Curricular del nivel primario y por el del Ciclo Básico de Nivel Medio para la enseñanza de literatura, incluyendo el análisis del lugar otorgado al pasaje y la articulación entre niveles, está incorporado en Anexos, en la sección “Análisis de los diseños curriculares: la propuesta para sexto grado de nivel primario y primer año de nivel medio”.

⁴⁸ Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2010): *Entre nivel primario y secundario: una propuesta de articulación*, Cuaderno para el Docente y Cuaderno para el Alumnos, consultados en <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/55922>

Con respecto al abordaje de la literatura en estos materiales, se proponen actividades que recuperen saberes destacados dentro de los *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de 6° y 7°* (MECyT, 2005 y 2006) y considerados básicos para la articulación entre los niveles; al mismo tiempo que apelen a metodologías de trabajo colaborativa, incluso entre docentes y estudiantes, para construir conocimiento. Se destaca el formato del taller, del “aula-taller”, en tanto favorece la socialización de interpretaciones y producciones; se propone la lectura de dos cuentos, “El príncipe feliz” (Oscar Wilde) y “Lo mejor que se tiene” (Griselda Gambaro), elegidos por la multiplicidad de sentidos que habilita la lectura de cada uno de ellos. Por ende, se sugieren líneas o ejes a partir de los cuales leerlos, así como actividades de anticipación, análisis, exploración, investigación y búsqueda intertextual; propuestas para el diálogo colectivo y para escribir, especialmente de modo grupal, textos que cambien o amplíen los relatos de acuerdo a diversas categorías narratológicas, desde la descripción de un espacio hasta el cambio en la voz narradora.

Una propuesta similar es la de los cuadernos *Leer y escribir textos literarios. Risas, miedos y viajes*⁴⁹, también elaborados de modo diferenciado para docente y alumno. Se focalizan en estrategias para enseñar y aprender literatura durante el último año de la primaria y el inicio de la secundaria, de acuerdo también con lo postulado en los NAP en cuanto a objetivos, objetos de enseñanza, contenidos y metodologías. Se destaca la presencia de tres itinerarios o recorridos de lecturas posibles, de acuerdo a un eje temático, o tópico: “Viajes y viajeros”, “La ciudad del miedo” y “Morir de risa”. Bajo el formato taller, las actividades están vinculadas con la generación de hipótesis de lectura, el diálogo antes y después de la lectura, la escucha al otro, la relectura, la generación de interrogantes en torno a lo leído, la lectura analítica, atenta y compartida, la relación con conocimientos o lecturas previas, la búsqueda de relaciones entre textos a partir del tópico común, la identificación de los rasgos de un género o de un tipo de texto, la escritura interrelacionada con la lectura, así como con la oralidad, la reescritura de borradores, la recuperación de conocimientos lingüísticos y literarios.

En cuanto al corpus, se caracteriza por la diversidad de tipos de textos, géneros y autores; incluyendo, por ejemplo, obras pertenecientes a la Literatura Infantil y Juvenil, junto con otras que forman parte de la literatura a secas. Así, en el primer recorrido, a

⁴⁹ Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2007): *Leer y escribir textos literarios. Risas, miedos y viajes*, en la Colección *Cuadernos para el Aula*. Consultado en <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=111083>

partir del tópico del viaje, nos encontramos con los relatos “Gilgamesh busca el secreto de la inmortalidad” y “El malentendido”, ambos de autor anónimo; “Aladino y la lámpara maravillosa”, perteneciente a *Las mil y una noches*; el cuento “El sombrero metamórfico”, de Silvina Ocampo; la novela *Stefano*, de María Teresa Andruetto; los poemas “Canto nocturno de los marineros andaluces” y “Canción del jinete”, de Federico García Lorca; el “Poema de las islas y el río de la Muerte” y “Blues del barco abandonado”, de Raúl González Tuñón la película *El viaje de Chihiro*, del director Hayao Miyazaki; entre otras obras⁵⁰. Junto con ello, se recomiendan otras lecturas, como la novela *El escarabajo*, de Manuel Mujica Láinez, para ampliar el abordaje. Es decir, se trata de un corpus abierto, plurívoco, diverso, potencialmente prometedor para diseñar clases literarias en las cuales los jóvenes lectores crezcan como tales.

Íntimamente ligado con esto, cabe destacar que en una y otra propuesta se legitima el trabajo en talleres de lectura, de escritura y de oralidad sobre textos literarios, proponiendo modalidades de trabajo tanto individual como grupal, pero enfatizando en el acto de compartir y de construir conocimientos conjuntamente; lo cual supone una participación activa por parte de cada estudiante y una labor del docente para coordinar e intervenir en las prácticas del grupo. Al mismo tiempo, se da valor a los aportes de la teoría literaria y lingüística en tanto claves de sentido para la manipulación de los textos; mientras que el acercarse a la literatura se justifica como una de las puertas de ingreso al universo cultural.

Sin embargo, cabe preguntarse sobre el grado de conocimiento que los docentes tienen sobre tales propuestas elaboradas desde el Ministerio; y cuál es su incidencia en las aulas de sexto grado y de primer año, en tanto su concreción supone acuerdos y coordinación de los dos niveles implicados, que, en el caso analizado, aún no han sido logrados.

⁵⁰ La misma variedad se halla en el resto de los itinerarios propuestos. En torno al tópico del miedo, se plantea la lectura de los cuentos “La mujer que gastaba las escobas”, de autor anónimo; “El miedo”, de Eduardo Galeano; “Aparición”, de Guy de Maupassant; “El hombre sin cabeza”, de Ricardo Mariño; “En un lugar lejano, de Jack London; la novela *Las brujas*, de Roald Dahl. Mientras tanto, el tópico de la risa permite relacionar los cuentos “¡Silencio, niños!” y “Barbanegra y los buñuelos”, de Ema Wolf; “Fantasma de un castilío”, de César Bruto; “Corso”, de Rodolfo Walsh; “Gnomos en Bariloche”, de Roberto Fontanarrosa; “Un paciente en disminución” y “El zapallo que hizo cosmos. (Cuento del crecimiento)”, de Macedonio Fernández; los poemas “Espantapájaros 18”, de Oliverio Girondo; “A una nariz”, de Francisco de Quevedo y Villegas; la historieta “El Quijote”, de César Bruto y Oski; un episodio del libro *Abran cancha que aquí viene Don Quijote de la Mancha*, de Adela Basch. La lista de obras mencionadas continúa e incorpora otros lenguajes, como el audiovisual presente en películas y series televisivas; o el de la pintura, como las obras de Giuseppe Arcimboldo que se relacionan con el poema de Quevedo.

Antes de concluir con este apartado, nos parece significativo detenernos en los manuales, en tanto pueden concebirse como medios para acercar los lineamientos didácticos o las novedades curriculares a los docentes y, a través de ellos, a los estudiantes. Con frecuencia, y tal como hemos observado en las aulas tomadas como referencias, sus propuestas inciden sobre las decisiones de los docentes respecto a contenidos y metodologías de su tarea pedagógica; ya sea eligiendo uno como material áulico o recurriendo a varios como fuente de consulta y de actualización⁵¹.

Claro que esta renovación está atravesada por la manera en que cada equipo editorial traslada los postulados académicos, los avances de investigaciones y las reformas curriculares al libro de texto y, a través de este, al público “cautivo” de la comunidad escolar. En especial, porque suele ser escaso el tiempo que los docentes tienen para invertir en la selección, elaboración y organización del material de estudio; ante lo cual los manuales juegan un papel clave en la definición de los alcances del espacio curricular, así como en la integración de los saberes de distintas disciplinas, en la proporción del conocimiento didáctico y en la selección de corpus de lectura (Negrín, 2009).

Alejándonos tanto de las condenas como de los aplausos a estas prácticas, sostenemos la importancia de la capacitación de los docentes, base para que ellos puedan ser lectores críticos de los manuales, así como para intervenir incluso en tareas implicadas en la elaboración de estos materiales comerciales así como en sus propias secuencias didácticas, de un modo más artesanal.

De ahí el valor de una propuesta que, pretendemos, pueda tomar como insumo todo lo expuesto en los párrafos anteriores, para abrir el diálogo y delinear un espacio propicio para el trabajo colaborativo entre quienes están encargados de enseñar literatura durante ese momento particular de la formación de cada estudiante y de cada lector.

4.c. Dos aulas, dos propuestas

Como ya se ha mencionado, los Diseños Curriculares destinados al espacio de

⁵¹ Al respecto, cabe destacar que hemos realizado una indagación comparativa entre los contenidos programados por la docente de primer año y la organización del contenido del manual *Aprendamos Lengua I* (Ed. Comunicarte); esto está en Anexos, en la sección “Indagación sobre la lectura de literatura en un primer año del nivel secundario”, bajo el título “Las obras y los conceptos en torno a la literatura en el trabajo áulico. Lo programado y lo realizado”.

Lengua y Literatura de sexto grado del nivel primario y de primer año del nivel medio comparten la misma mirada teórico-metodológica en torno al objeto de enseñanza: las prácticas de lectura, oralidad y escritura de distintos textos, entre los cuales se destaca el literario. Es decir, se trata de enseñar y aprender literatura, no sobre literatura; por ende, los formatos curriculares sugeridos son el taller y el proyecto, cada uno de los cuales promueve que las prácticas de los estudiantes puedan situarse socio-culturalmente. Si bien hay una alusión mínima a la instancia de pasaje o a la articulación entre uno y otro nivel, los Diseños enfatizan la importancia de considerar que la formación lectora, en tanto proceso, no culmina en un momento específico de la trayectoria escolar. Más bien, su progreso implica el compromiso de cada uno de los niveles por los cuales se transita:

Ahora bien, frente a lo postulado en estos documentos ministeriales, a continuación se desarrollará una comparación entre dos aulas literarias (Gerbaudo, 2013); lo cual, tal como ya hemos aludido anteriormente, es resultado de observaciones, registros etnográficos, encuestas y entrevistas. Durante ese trabajo exploratorio, nos hemos encontrado con dos espacios áulicos en los cuales la literatura, y lo que se hacía con ella, era marcadamente diferente; es decir, respondía a dos maneras distintas de concebir la literatura, la lectura; y, por ende, el sujeto lector.

Antes de continuar, aclaramos que tal situación no es generalizable a las diversas prácticas de enseñanza que se llevan a cabo en uno y otro nivel del sistema educativo; aunque sí una muestra representativa, como hemos mencionado antes, de lo que sucede durante el pasaje de un nivel a otro.

Para comenzar, nos centraremos en lo sucedido en sexto grado. De acuerdo con los testimonios de los estudiantes encuestados, durante el último año transitado por la escuela primaria tomada como referencia, se prioriza la lectura literaria en el aula⁵². En algunas oportunidades, es la voz autorizada del adulto la que toma la palabra; en otras, son las voces de cada uno de los niños las que lo hacen. Tanto en uno como en otro caso, se da lugar a la escucha de las diferentes maneras de leer, entendiendo por ello no solo la decodificación sino también la reconstrucción de los sentidos que subyacen en el entramado profundo de un texto; una práctica tan singular como cada uno de los lectores.

Cuando entrevistamos a esta maestra y observamos sus clases, corroboramos lo

⁵² El desarrollo completo de los resultados de las encuestas realizadas a los estudiantes de primer año se encuentra en Anexos, en la sección “Encuestas a los estudiantes en torno a su experiencia lectora durante el pasaje de primaria a secundaria”.

recordado por quienes han transitado por el sexto grado a su cargo: “Yo les propongo a mis alumnos que leamos aunque sea un ratito todos los días. Los días miércoles tenemos el proyecto de literatura...”⁵³.

Con respecto a este último, ella nos explicó que se trata de una propuesta que lleva a cabo a lo largo del año y que consiste en el desarrollo de una clase semanal destinada a la lectura literaria en el aula. La puesta en marcha supone un trabajo previo para seleccionar, a comienzos del ciclo lectivo, el corpus literario atendiendo a las dimensiones subjetivas y materiales: las particularidades de cada estudiante, junto con la cantidad y calidad de las obras con las que cuenta la biblioteca de la escuela.

La secuencia didáctica de estas clases está constituida por cuatro momentos⁵⁴:

1. La lectura individual y silenciosa de obras literarias que, previamente, la maestra ha seleccionado para cada uno de los estudiantes.
2. El diálogo sobre esas lecturas individuales, con la mediación del adulto para orientar el intercambio de opiniones.
3. La lectura compartida del capítulo de una novela⁵⁵, en voz alta y a cargo de la docente.
4. El desarrollo de comentarios sobre la novela, poniendo en juego las categorías teóricas vinculadas con el marco narrativo y los núcleos de acción; junto con los elementos paratextuales tales como el título, las ilustraciones o la distribución de capítulos; pero también otorgando un lugar especial a las reflexiones personales sobre el capítulo escuchado.

En palabras de la propia docente:

Durante esa instancia, los chicos toman la palabra, dialogan, analizan entre todos la novela; entonces van apareciendo cuestiones relacionadas con los personajes, el espacio, el narrador, el tiempo, cuestiones correspondientes a lo

⁵³ El comentario de la docente de sexto grado sobre su propuesta de trabajo con la lectura ha sido registrado durante las conversaciones sostenidas con ella; se encuentra en Anexos, en la sección “Indagación sobre la lectura de literatura en un sexto grado del nivel primario”, bajo el título “Comentario de la docente de sexto grado sobre los estudiantes como lectores de literatura”

⁵⁴ El desarrollo detallado de la práctica llevada a cabo en el aula de sexto grado se encuentra en Anexos, en la sección “Indagación sobre la lectura de literatura en un sexto grado del nivel primario”, bajo los títulos “Detalle del proyecto de literatura de sexto grado” y “Lo planificado y lo realizado”.

⁵⁵ Durante el período en el cual efectuamos la visita y el registro etnográfico de las clases, la novela compartida durante esta instancia ha sido *El Aprendiz*, de Mario Méndez.

que han visto sobre narración. Les gusta mucho que les lean historias. Se enganchan, quieren que sigas leyendo, te preguntan cuándo les vas a leer; y salen cosas muy lindas en lo que dicen⁵⁶.

Ahora bien, con respecto a la evaluación, de acuerdo con las palabras de la docente, esta surge del seguimiento que ella efectúa sobre el proceso de lectura que cada uno de los estudiantes va realizando a lo largo de los diferentes encuentros. Le interesa que puedan, a su ritmo, completar la lectura de la obra seleccionada; compartir con sus compañeros ese relato, comentando y leyendo algún fragmento; reflexionar sobre la historia leída individualmente y sobre la novela compartida, relacionándolas con las situaciones de la vida personal o con la realidad de la comunidad; producir narraciones ficticias, hipotetizando cómo continuaría tal capítulo, imaginando finales alternativos.

Esto se lleva a cabo durante la conversación literaria mediada por la docente; así como en instancias de escritura que se desprenden de la secuencia enumerada en párrafos precedentes y que la complementan. Por ejemplo, la elaboración individual de una ficha sobre la novela leída, que incluya tanto el título, autor y editorial, como un comentario y una calificación o puntuación, de acuerdo con su criterio personal; junto con la posibilidad de sugerir variaciones para el final o para algún momento de la historia. O bien, la creación grupal de nuevas versiones de la obra. A través de tales actividades, la docente busca que los estudiantes puedan identificar, y manipular, las partes de la narración, el protagonista y las relaciones con los otros personajes, así como los espacios recorridos, el tiempo o la voz que narra la historia; categorías todas que enriquecen el trabajo con las obras.

Podemos decir entonces que en el aula de sexto grado que hemos observado se pone énfasis en la lectura de literatura como una práctica cultural particular que resignifica los contenidos abordados en oportunidades previas y que, en especial, intenta favorecer la capacidad crítica, argumentativa, por parte de los niños.

Frente a esto, la práctica de lectura llevada a cabo en el aula de primer año de la escuela secundaria es diferente a la recordada por los jóvenes. De acuerdo con lo que conversamos con la docente y con los registros realizados durante las observaciones, el

⁵⁶ El comentario de la docente ha sido registrado durante las conversaciones con ella sostenidas, y se incluye en Anexos, en la sección “Indagación sobre la lectura de literatura en un sexto grado del nivel primario”, bajo el título “Relación con la literatura en la práctica escolar”.

trabajo que se realiza es el siguiente⁵⁷:

1. El anuncio, durante las primeras clases del ciclo lectivo, de la novela que todos los estudiantes deberán leer: *Mi planta de naranja-lima*, de J. M. de Vasconcelos.
2. La entrega de una guía de lectura para resolver de modo extra-escolar, que enfatiza en el reconocimiento, análisis y “aplicación” de aspectos narratológicos considerados como conocimientos previos, aprendidos en la escuela primaria; tal el caso de la categoría de personajes o de la relación entre el título y la historia relatada.
3. La instancia de evaluación escrita e individual de “comprobación de lectura”, estructurada de acuerdo con la guía.
4. Una nueva instancia evaluativa, complementaria a la anterior, que consiste en la lectura en voz alta de un fragmento seleccionado previamente por el estudiante y en el desarrollo oral de respuestas a interrogantes de carácter más bien cerrado, en torno a aspectos superficiales de la narración (por ejemplo, relacionados con la identificación de personajes y otros elementos del marco narrativo, o con las partes de la estructura narrativa), que la docente elabora de acuerdo con los párrafos leídos, así como con la guía de lectura⁵⁸.

⁵⁷ El desarrollo detallado de la práctica llevada a cabo en el aula de primer año está incluido en Anexos, en la sección “Indagación sobre la lectura de literatura en un primer año del nivel secundario”, bajo el título “La novela en el aula de primer año”.

⁵⁸ Como ejemplo, compartimos el siguiente intercambio generado entre docente y estudiante, luego de que este hubiera leído un fragmento del capítulo XVI, referido a los juegos de la quinta:

-¿Quiénes son esos simios?-indagó la profesora.
-Las hermanas-, contestó él automáticamente.
-Bueno, entonces ¿qué pasa?
-Que el chico se imagina que son simios.
-Bien.

Otro ejemplo:

-¿Quién es Minguito?- preguntó la docente, luego de que la estudiante haya terminado su lectura.
-La planta...Es mi planta de naranja-lima..., amiga de Zezé...Él hablaba con ella, y la planta le hablaba...-, respondió la joven.
-¿Le hablaba?-, indagó la profesora.
-Sí...
-Pero...-, la docente se dirigió a todo el grupo.- Si ustedes me ven a mí hablando con el árbol que está en el patio, ¿qué van a pensar?
Varios de los chicos se rieron.
-Pero él habla con la planta...-, reiteró la alumna, en voz más baja; mientras la docente nombraba al próximo alumno que sería evaluado.

Por lo que hemos observado y preguntado a la docente, la práctica refuerza la versión escolar más tradicional del modo de leer como instancia de control. El trabajo áulico con la obra literaria se centra en las instancias de evaluación final, dejando de lado el proceso extra-áulico que cada uno de los lectores haya realizado al avanzar en los capítulos o al resolver la guía de lectura entregada. Asimismo, está enfocada en controlar los sentidos previos o comprobar “la” lectura realizada, más que en habilitar la discusión en torno a los significados diversos que cada estudiante pueda haber construido.

Teniendo en cuenta lo presentado, estamos habilitados a expresar que la realidad de las aulas, esa que sucede “puertas adentro”, es mucho más compleja de lo que se propone en los documentos curriculares, llegando incluso a entrar en tensión con tales disposiciones (Bombini y López, 1995; Bombini, 2006). Es la decisión del docente la que, más allá de lo que se disponga desde los diseños curriculares, determinará el lugar que la literatura ocupará a lo largo de su práctica de enseñanza y el grado de autonomía que tendrá en relación con el área de la Lengua.

Como hemos leído, lo que sucede en el aula de primer año es la reiteración de una práctica “tradicional” de la enseñanza de literatura, en el sentido de unidireccionalidad de la interpretación. Tanto en la instancia escrita como en la oral, es la docente quien pregunta para evaluar más que para habilitar el diálogo; es su lectura autorizada la que se va imponiendo, o repitiendo, entre las voces de los estudiantes. Así, se va produciendo una clausura de la polisemia del texto ofrecido.

Si añadimos que sus interrogantes intentan verificar la comprensión de elementos de la trama narrativa, que todavía no se han trabajado en clases, sino que se suponen conocimientos previos, su práctica conduce a formar no tanto “lectores activos”, tal como lo intenta la docente de la primaria recordada por los adolescentes, sino más bien “leedores”, en tanto decodificadores pasivos de textos ajenos (Allori et. al., 2008). En otras palabras, se desatiende el recorrido previo, el deseo, las inquietudes y la experiencia misma de los estudiantes. Más aún, se silencia la autonomía lectora y el derecho que cada uno tiene de aprender a ejercerla.

Como muestra de esa polisemia que una obra literaria puede generar si se la

Cabe aclarar que ambos intercambios han sido registrados durante una clase observada en primer año. El detalle completo se halla en Anexos, en la sección “Indagación sobre la lectura de literatura en un primer año del nivel secundario”, bajo el título “La novela en el aula de primer año”.

pone a circular en el aula, consideramos significativo compartir dos de los comentarios que, en el marco de la encuesta llevada a cabo entre los estudiantes de primer año, retoman la experiencia misma de leer *Mi planta de naranja-lima*⁵⁹ y el impacto que esta ha causado. El primero es el de Fernanda, la cual hizo alusión a las dificultades para comprender “la realidad del niño en todo su entorno”; para ella se mostraba “mucha violencia” y “es complicado ver la realidad de esa manera”. Es decir, para esta joven, se trata de un mundo ficcional que genera incompreensión, rechazo. Frente a esto, el segundo testimonio, de una de sus compañeras, Candela, hace hincapié en el involucramiento generado precisamente por la realidad en la que habitaba el protagonista. La jovencita contó que desde el quinto capítulo, comenzó a ponerse “sentimental con los personajes”, por lo que no podía detenerse, “quería seguir leyendo”. Más aún, al concluir expresa: “creo que es la única novela que me había interesado de esa forma; (...) le conté [la historia] una y otra vez a mis familiares”⁶⁰.

Sin profundizar en la diversidad de lecturas singulares en torno a una obra, nos interesa destacar que se trata de jóvenes cuyos caminos lectores habilitan a decir mucho más que dar respuesta a un cuestionario; tal como también lo demuestra el camino lector de Anabella; quien, de acuerdo a los títulos anotados en su libretita, ha ido avanzando más allá de lo ofrecido durante las clases de Lengua y Literatura.

Solo falta el mediador que los impulse a hacerlo, para que lo gestado en el aula de sexto grado progrese hacia la formulación de opiniones personales cada vez más sólidas, creativas y críticas. Claro que esto supone la previa apropiación de categorías

⁵⁹ Al responder el último ítem de las encuestas (Anexos, sección “Encuestas a los estudiantes en torno a su experiencia lectora durante el pasaje de primaria a secundaria”), en el cual se les pedía relatar una experiencia que hubieran tenido como lectores de literatura, varios de los estudiantes hicieron alusión a lo experimentado durante la lectura de *Mi planta de naranja-lima*. En algunos casos se trata específicamente de lo vivenciado como parte de la propuesta desarrollada en primer año (por ejemplo, Rocío escribe: “Primero a mí no me gustó que la profesora nos diera de leer *Mi planta de naranja-lima* porque era largo; cuando lo empecé a leer me gustó”). Sin embargo no está tan definido en otros casos, tales como los citados en el cuerpo del trabajo. Al respecto, cabe aclarar que, de acuerdo con lo comentado por la maestra de sexto grado a quien entrevistamos así como a lo dicho por los propios estudiantes durante nuestra observación, en algunos colegios primarios se incorpora la lectura de esta obra como una manera de “preparar” a los alumnos para primer año. Consideramos que esta decisión podría ser problematizada durante la propuesta de intervención a desarrollar entre docentes de primaria y secundaria, en tanto fortalecer la formación de los lectores, acompañarlos durante el pasaje entre un nivel y otro, supone llevar acciones que superan el “repetir” un mismo corpus. Más aún, esto último sería cuestionable también si consideramos que la escuela es el espacio en el cual muchos de los estudiantes encuentran la única posibilidad de acceder al menos a una muestra de lo que el mundo literario ofrece: en tal sentido, proponer la misma novela en sexto grado y en primer año, sin detenerse en el trabajo a desarrollar en cada caso, no colaboraría a enriquecer el recorrido lector.

⁶⁰ Los testimonios de estos jóvenes lectores han sido recolectados en el marco de las encuestas, y forman parte de los Anexos: sección “Encuestas a los estudiantes en torno a su experiencia lectora durante el pasaje de primaria a secundaria”, especialmente “La palabra de los chicos”.

analíticas y prácticas en torno a la literatura que sean significativas a la hora de tomar la palabra; para lo cual también es fundamental el papel del docente.

Vale decir que, lejos de la llamada “hora de lectura” como recreo edulcorado, y teniendo en cuenta que el profesor, en tanto lector experto, está en el aula para aportar una diferencia enriquecedora (Bombini, 2006), la tarea apela a acompañar y mediar activamente para que los otros, en este caso los estudiantes, se conviertan en lectores ávidos; es decir, constructores de los sentidos del texto.

4.d.A modo de cierre

La tarea de enseñar literatura supone llevar a cabo múltiples acciones orientadas a promover el contacto con los libros, a generar diversas oportunidades de encuentro; y a ofrecer herramientas para hacer algo más que responder preguntas en torno a los textos literarios. Asumir la responsabilidad de ser mediadores entre los libros y los jóvenes implica guiarlos para ayudarlos a ser capaces, por ejemplo, de tomar la palabra por sí mismos, de decidir qué leer y cómo continuar sus caminos lectores.

Alejándonos de las actividades de lecturas únicas, como la propuesta en la escena en torno a *Mi planta de naranja-lima*, sostenemos la importancia de que el docente haga un trabajo de artesano, atendiendo a las singularidades propias del objeto literario y de los lectores que se acercan a este último. Simultáneamente cuidadoso de las lecturas ofrecidas; es decir, de la calidad tanto de los textos que da a los estudiantes como del modo en que les proponga experimentar la práctica de su lectura.

Consideramos, a la vez, la necesidad de que esta labor surja de un intercambio dialógico con lo llevado a cabo en las otras aulas literarias, pertenecientes al mismo o a distintos niveles de escolaridad, en tanto son piezas de un único sistema educativo. En otras palabras, se trataría de pensar “articuladamente” en torno a las posibles mediaciones a desarrollarse en las aulas durante los diferentes niveles recorridos por cada estudiante de modo singular (Harf, 2016).

Precisamente, lo delineado en los párrafos anteriores es el basamento sobre el cual se asienta la Segunda Parte de nuestro trabajo: una propuesta de intervención posible para involucrar tanto a los docentes de sexto grado como a los de primer año en la reconstrucción colectiva y crítica de los modos de enseñar, así como de aprender, literatura durante el momento del pasaje de un nivel a otro.

**SEGUNDA PARTE -PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: LA
ENSEÑANZA DE LITERATURA Y EL PASAJE DE PRIMARIA A
SECUNDARIA**

1. Una presentación posible

Esto es posible si los docentes hurgamos dentro de nosotros mismo, cazando aquellos universos simbólicos que, alguna vez, nos sedujeron y nos inquietaron. No los mismos textos de entonces, sino la aventura de “cazar”, de flotar sobre los mundos alternativos propuestos por los escritores, de recrear desde las alternativas ofrecidas por los libros, no desde la producción serial e infertilizante.

María Adelia Díaz-Rönnner (2011). *La aldea literaria de los niños*.
Córdoba: Comunicarte.

1.a.La génesis

Para comenzar, cabe recordar que lo que motivó a delinear esta serie de encuentros ha sido la indagación llevada a cabo en dos instituciones públicas de la localidad y la observación de las dificultades que se presentan entre los agentes de ambos niveles educativos, para acordar criterios y establecer líneas de acción concretas que colaboren con la continuidad, así como con la progresividad, de las enseñanzas en torno al objeto literario. A partir de las entrevistas a docentes y las encuestas a los estudiantes que ingresan a primer año, advertimos que cada nivel tiene una cultura escolar singular, por ejemplo en cuanto a la distribución horaria, la cantidad de espacios curriculares y de docentes para cada curso. En cuanto a la Enseñanza de la Literatura, las prácticas de lectura, de escritura y oralidad, los formatos que se priorizan, las maneras en que se organizan las clases, “lo que se hace” con una obra literaria varía al pasar del aula de sexto grado a la de primer año: en la primera se destinaba más tiempo a la lectura compartida durante las clases, así como a la conversación en torno a la obra; cuestión que es rescatada como experiencia positiva por los estudiantes encuestados; mientras tanto, en la segunda se pone énfasis en el análisis narratológico (por ejemplo, la estructura, los personajes, el narrador) a través de “guías” o cuestionarios.

Cada uno de estos abordajes responde a un enfoque diferente (más “tradicional”, la docente de secundaria; más vinculada con la socio-cultural, la de primaria); lo cual, para quienes están transitando el pasaje desde un nivel a otro, supone un obstáculo en tanto han ido aprendiendo de un modo singular y diferente al que se le propone, sin progresión, en el aula de secundaria. Junto con esto, surgió la duda sobre cuál sería el grado de conocimiento que cada una de las docentes tenía respecto a lo que los diseños curriculares proponen para enseñar literatura, ya que se impulsa a ir más allá del formato asignatura, diversificar tanto los textos literarios como las prácticas de lectura, escritura, oralidad, en el aula; así como a graduar e ir profundizando tales aprendizajes a lo largo de la trayectoria escolar.

Frente a esta situación es que cobra relevancia el hallar un punto de encuentro entre los docentes de sexto grado y de primer año, para acordar de qué modo llevar a cabo la enseñanza de los contenidos literarios durante tal instancia, atentos a garantizar una continuidad y una progresión. Un espacio para aclarar cuáles son los conocimientos que los estudiantes poseen en sexto grado (por ejemplo, qué saben sobre “personaje” o sobre la estructura narrativa, así como los géneros literarios que conocen) y de qué modo avanzar hacia nuevos aprendizajes desde el primer año de la secundaria, sin que se produzcan presupuestos sobre lo que los jóvenes “saben” o “deberían saber”. Un espacio, además, para intercambiar experiencias y diversificar tanto las lecturas propuestas como los modos de enseñar literatura en el aula.

En búsqueda de este lugar de encuentro e intercambio ha surgido la presente propuesta de intervención.

1.b. Destinatarios y objetivos

La propuesta estará dirigida a los docentes encargados de enseñar literatura en el sexto grado de las escuelas primarias y en primer año de los colegios secundarios de la localidad de Colonia Caroya. Si bien la indagación empírica ha sido realizada solo en dos colegios de la ciudad, los testimonios de las docentes y de los estudiantes han dado cuenta de que la desarticulación entre los niveles es un problema presente en el resto de las instituciones escolares con las que ellos han estado en contacto (los estudiantes de primer año provenían de diferentes escuelas primarias, no solo de la seleccionada como

muestra; las docentes se referían al otro nivel en general, aludiendo a “la primaria” o a “la secundaria” más que a una u otra escuela tomada como muestra).

Cabe destacar que, de acuerdo con los testimonios de las educadoras entrevistadas, ya ha habido encuentros entre los agentes de uno y otro nivel para abordar la instancia del pasaje y acordar criterios que favorezcan la continuidad del aprendizaje. Sin embargo, ambas docentes han coincidido en que se han tratado de reuniones fortuitas, carentes de periodicidad, que involucraban tanto a los directivos como a los profesores de los diferentes espacios curriculares considerados “prioritarios” (Lengua y Literatura, junto a Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales), en las cuales no se llegaba a delinear criterios comunes o proponer líneas de acción concretas.

Frente a esto, la presente propuesta intentará que los docentes de Lengua y Literatura de sexto grado y primer año participen de una reflexión constructiva así como de una labor colaborativa. De este modo, podrán visibilizar el pasaje como una instancia particular en la formación; para, a partir de esto, hallar puntos de encuentro y delinear vías posibles que favorezcan la continuidad progresiva de la formación literaria.

1.c.La organización de los encuentros

Se tratará de una serie de cinco encuentros intensivos, a realizarse durante el primer semestre del ciclo lectivo, con una periodicidad de 15 o 20 días aproximadamente. Cada uno de ellos tendrá una duración que variará entre 5 (cinco) o 6 (seis) horas reloj, de acuerdo con las actividades programadas. La dinámica responderá al formato “seminario-taller”; lo cual promoverá la participación en instancias tanto experienciales como reflexivas en torno a la lectura de obras literarias en la escuela; integrando los aportes teóricos y críticos a la práctica misma.

Como ya se ha mencionado, sus destinatarios serán los docentes responsables de enseñar Literatura en sexto grado de las escuelas primarias y en primer año de las secundarias de Colonia Caroya: seis enseñantes provenientes de los tres colegios secundarios de la ciudad y once, de las nueve instituciones primarias⁶¹. Dado que todos habitan en Colonia Caroya o localidades aledañas (como Jesús María), algunos se

⁶¹ Para la propuesta, hemos priorizado a las escuelas de gestión pública; si bien en la ciudad también hay una institución secundaria de gestión semiprivada y un colegio privado de nivel inicial, primario y secundario.

conocen entre sí en tanto colegas o vecinos. Sin embargo, no ha habido aún un espacio que los reúna a todos para dialogar activamente y elaborar conjuntamente un proyecto colectivo sobre la enseñanza de la literatura (lo que sucede con la enseñanza y los aprendizajes de lectura, escritura, oralidad) durante el pasaje desde sexto grado a primer año.

Como se trata de dos grupos de docentes, y dos culturas escolares singulares, algunas de las instancias presenciales serán desarrolladas conjuntamente y otras por separado, para favorecer tanto el intercambio como la profundización sobre la formación lectora durante el pasaje, desde la mirada singular de quien acompaña a culminar un nivel y la de quien media la relación con la literatura durante el inicio del otro. Así, se planifica: un primer encuentro, para abrir el diálogo, destinado a ambos grupos; luego, una serie de encuentros a desarrollarse por separado; y el último, nuevamente todos juntos.

1.d.La dinámica y los contenidos de los encuentros

Cada uno de los encuentros apelará a que los participantes se pongan en el lugar de lectores de literatura, con actividades que impliquen la interacción con la diversidad de obras literarias, a través de mesas servidas o de la biblioteca como espacio de encuentro. Asimismo, se intentará reflexionar sobre ciertas prácticas de larga tradición en la escuela y visibilizar los supuestos que las atraviesan, a partir de tener la posibilidad de vivenciar talleres de animación a la lectura y de escritura creativa; leer fragmentariamente, narrar oralmente, escribir minificciones; ponerse en el lugar del otro, estudiante o docente del otro nivel educativo.

Además, deberán realizar actividades no presenciales, entre uno y otro encuentro: lectura de material bibliográfico y corpus literario, elaboración de secuencias didácticas, deconstrucción en su propia práctica diaria, etc. Al mismo tiempo, se les solicitará que cada uno vaya confeccionando un “cuaderno bitácora”, sobre el que dejen registros del proceso desarrollado y de las experiencias lectoras vivenciadas⁶².

Los contenidos a desarrollar se vincularán principalmente con el objeto literatura, la práctica lectora y los sujetos lectores, su proceso de formación; para poder

⁶² Este cuaderno será un instrumento solicitado como parte de la evaluación del proceso del cursado.

pensarlo como un continuum que no sea obstruido por el pasaje desde uno a otro nivel de escolaridad.

El eje de todos los encuentros se relaciona precisamente con el de la experiencia de enseñar literatura, durante la situación del pasaje desde primaria a secundaria, como una práctica socio-cultural de continuidad y progresividad pedagógica.

En líneas generales, los temas que se abordarán en cada uno de los encuentros serán los siguientes:

Durante el primero, se abordará el momento del pasaje desde primaria a secundaria como contenido de aprendizaje; junto a las orientaciones curriculares para la Enseñanza de Literatura presentes en los documentos curriculares de cada nivel (Diseños Curriculares de la Provincia de Córdoba, NAP, junto a materiales elaborados por el Ministerio específicamente sobre la instancia del pasaje).

Esta jornada estará destinada a los participantes de ambos niveles de modo conjunto. Las siguientes se realizarán por separado (primaria, por un lado; secundaria, por el otro), para profundizar el diálogo y la reflexión al interior de cada nivel.

Durante el segundo encuentro, se trabajará en torno al taller como dispositivo pedagógico recomendado por los diseños curriculares para las prácticas de lectura, escritura y oralidad. Asimismo, se abordará la Literatura Infantil y Juvenil, sus particularidades así como sus potencialidades para la enseñanza de la literatura.

El tercer encuentro se ocupará del libro álbum y de la literatura digital como discursos literarios singulares para la enseñanza. Junto con esto, también se destinará un espacio para el acercamiento reflexivo a la configuración del joven-lector-estudiante, poniendo en cuestión ciertas imágenes estereotipadas frente a la diversidad de culturas juveniles y de jóvenes reales, presentes en las aulas.

Durante el cuarto encuentro, se hará hincapié en el abordaje de categorías narratológicas, procedimientos estéticos, poéticos, comunes a los Diseños de sexto grado y de primer año; asimismo, se conducirá a reflexionar sobre el lugar que la teoría y los saberes vinculados al autor o a contextos socio-históricos poseen en la formación de los estudiantes como lectores. Íntimamente ligado con esto, se realizará una aproximación a la instancia de la evaluación en la enseñanza de la literatura. Por último, se destinará un espacio para el abordaje reflexivo de la lectura en voz alta y la narración oral en las prácticas escolares.

El quinto encuentro estará destinado a ambos grupos, pues se tratará de la integración y el cierre del recorrido. Se abordará el proyecto como dispositivo

pedagógico y se mediará la elaboración de proyectos inter-institucionales como un medio para lograr una progresión de las enseñanzas y aprendizajes entre los niveles. Además se desarrollará un panel sobre “Jóvenes lectores y el pasaje por la escuela”, con escritores y representantes de distintas instituciones del campo literario, comprometidos todos con la promoción de la lectura y la formación literaria de los jóvenes.

2. Primer encuentro: Abrir las puertas, iniciar el diálogo

Quien no conozca todo eso por propia experiencia, no podrá comprender probablemente lo que Bastián hizo entonces.

Michel Ende (2012). *La historia interminable*.
Buenos Aires: Alfaguara Juvenil.

Esta jornada estará dirigida a los docentes de sexto grado de enseñanza de nivel primario, que den Lengua y Literatura; junto a los docentes de Lengua y Literatura de primer año del nivel secundario de enseñanza.

Durante su desarrollo se llevará a cabo la presentación de la situación del pasaje entre primaria y secundaria como un problema y un contenido de aprendizaje. Se comenzará a reflexionar sobre las orientaciones curriculares dirigidas a Primaria y a Secundaria, así como sobre los materiales elaborados desde el Ministerio, específicamente para la instancia de pasaje; todo en diálogo con la propia experiencia en tanto docentes y lectores de literatura.

Título:

- Abrir las puertas, iniciar el diálogo

Destinatarios:

- Docentes de Lengua y Literatura de 6° grado de nivel primario y de 1° año de nivel secundario de las escuelas públicas de Colonia Caroya

Objetivos:

- Fomentar el intercambio y la reflexión entre los docentes de Lengua y Literatura de 6° grado de primaria y 1° año de secundaria sobre sus prácticas de enseñanza de Literatura.
- Analizar críticamente las propuestas de los documentos curriculares y materiales elaborados desde el Ministerio, estableciendo comparaciones con las propias prácticas de enseñanza de la literatura durante el momento del pasaje.
- Favorecer la reflexión e iniciar el intercambio sobre la práctica pedagógica de literatura en

sexto grado y primer año, atendiendo al lugar de los cánones escolar y personal en las aulas.
Ejes temáticos:
<ul style="list-style-type: none">• Experiencias de enseñanza de la Literatura durante el pasaje entre nivel primario y secundario
<ul style="list-style-type: none">• Currículum, canon y camino lector
Materiales a utilizar:
<ul style="list-style-type: none">• Proyector, notebook
<ul style="list-style-type: none">• Corpus de textos seleccionados:
Ende, M. (2012). <i>La historia interminable</i> . Buenos Aires: Alfaguara. Pág. 12-16
Mujica Láinez, M. (2009). “Crónica de Pablo y Virginia”, en <i>Misteriosa Buenos Aires</i> . Buenos Aires: De Bolsillo. Pág. 180-186
Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2007). <i>Leer y escribir textos literarios. Risas, miedos y viajes</i> . Colección Cuadernos para el Aula.
Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2012). <i>La alfabetización y la articulación entre los niveles del sistema educativo: aspectos centrales para favorecer las trayectorias educativas</i> . Fascículo 3 de la Colección “Igualdad, inclusión y trayectorias escolares”.
Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2010). <i>Entre nivel primario y secundario: una propuesta de articulación</i> . Cuadernos para el Docente y Cuadernos para el Alumno.
Espacio:
<ul style="list-style-type: none">• Aula
Tiempo total:
<ul style="list-style-type: none">• 5 horas
Secuencia y distribución del tiempo:
<ul style="list-style-type: none">• 1° momento: Taller de aprendices interminables- 60 minutos
<ul style="list-style-type: none">• 2° momento: Laboratorio de actividades- 60 minutos
<ul style="list-style-type: none">• Receso- 20 minutos
<ul style="list-style-type: none">• 3° momento: Exploración de Documentos Curriculares- 80 minutos
<ul style="list-style-type: none">• Receso- 10 minutos
<ul style="list-style-type: none">• 4° momento: Taller “El libro que me leyó”- 50 minutos
<ul style="list-style-type: none">• 5° momento: Novela compartida- 20 minutos

2.a. Antes de comenzar...

En la entrada, los participantes serán recibidos con una mesa servida de libros, los clásicos y los no tan clásicos de los programas escolares⁶³. Se los invitará a acercarse y a explorarlos a medida que vayan ingresando, antes de iniciar⁶⁴.

2.b. Primer Momento: Taller “De aprendices interminables”

-60 minutos-

Para comenzar esta instancia, se realizará la lectura de un fragmento de la novela *La historia interminable*⁶⁵:

Para empezar, queremos compartir con ustedes un fragmento de la historia de Bastián Baltasar Bux, el joven protagonista de *La historia interminable*, novela escrita por Michel Ende.

⁶³ La siguiente es una lista variada de obras con las que la mesa puede estar servida: *Caperucita Roja*, *Cenicienta*, *Blancanieves*, *El patito feo*, *Los tres cerditos* (versión de los Hermanos Grimm, de Perrault, y otras); *Juvenilia* (Miguel Cané), *Corazón* (Edmundo de Amicis), *Mi planta de naranja lima*, *Vamos a calentar el sol* (ambas de José Mauro de Vasconcelos), *El Principito* (Antoine de Saint-Exupéry), *Platero y yo* (Juan Ramón Jiménez), *Ami, el niño de las estrellas* (Enrique Barrios), *Pinocho* (Carlo Collodi, el relato original, junto a otras versiones), *Cuentos de la selva* (Horacio Quiroga), *La hormiguita viajera* (Constancio Vigil), *Dailan Kifki*, *Cuentopos de Gulubú*, *Zoo loco*, *La Plapla* (todos de María Elena Walsh), *Barbanegra y los buñuelos*, *Cuentos chinos y otros cuentos no tan chinos* (ambos de Ema Wolf), *Monigote en la arena*, *Un cuento ¡Puaj!*, *La torre de cubos*, *La historia de Ratita* (todos de Laura Devetach), *El vuelo del sapo*, *Cuentos del Zorro*, *Historias del piojo*, *Dragón* (todos de Gustavo Roldán), *El príncipe y el mendigo* (Mark Twain), *Canción de Navidad* (Charles Dickens), *El fantasma de Canterville* (Oscar Wilde), *El árbol de lilas*, *El anillo encantado*, *Stefano*, *El país de Juan* (todos de María Teresa Andruetto), *Amigos por el viento*, *Sucedió en colores* (ambos de Liliana Bodoc). Cabe decir que en la mesa tienen que predominar aquellas obras que puedan haber sido leídas por los participantes durante su escolaridad, en la época de su niñez y juventud.

⁶⁴ Una sugerencia es que, junto a los libros, en la mesa haya copias con letras de canciones infantiles, adivinanzas, coplas. También se puede escuchar dichas melodías.

⁶⁵ El fragmento seleccionado de la novela se encuentra anexo al final de este primer encuentro. Otras opciones para dar inicio a este taller son: el discurso de Ernesto Sábato “Les pido a los chicos que lean”; el fragmento de María Teresa Andruetto “La niña que leía libros para grandes” u otro del mismo capítulo de *La lectura, otra revolución*; el cuento “Marvin”, de Gustavo Nielsen; el cuento “La composición”, de Antonio Skarmeta; fragmentos de la novela *Matilda*, de Roald Dahl.

A partir de ese fragmento compartido, se solicitará recordar y narrar por escrito una anécdota sobre una experiencia de lectura vivenciada en la escuela, como estudiante, y que quieran compartir:

Así como Bastián, el protagonista del relato de Michel Ende, cada uno de nosotros tiene guardado en su memoria muchos momentos que, por algún motivo, nos han marcado como lectores. Algunos de ellos habrán ocurrido dentro del espacio escolar donde hoy nos movemos como docentes, como formadores de otros lectores. Por eso, les pedimos que, de modo individual, se tomen unos minutos para recordar y narrar por escrito una de esas experiencias de lectura vivenciadas en la escuela, cuando eran estudiantes; y que, por algún motivo sea especial para ustedes.

Además, la coordinadora explicará que esta producción llenará la primera página de un cuaderno bitácora que acompañará el recorrido de cada uno de los participantes a lo largo del cursado. Es decir, se los invitará a registrar las distintas experiencias que supondrá el proceso mismo del cursado: el recorrido de lecturas realizadas, las producciones elaboradas en instancias presenciales, las actividades domiciliarias. Esta labor favorecerá la deconstrucción reflexiva de lo vivido en cada instancia de este trayecto formativo, de modo individual, a lo largo del proceso; y de modo colectivo, al finalizar el último encuentro.

Los invitamos ahora a compartir esas experiencias, a leer las anécdotas y comentar brevemente por qué las han elegido, cuál es el motivo por el cual la consideran especiales.

La puesta en común de las narrativas personales, permitirá reflexionar sobre qué de la enseñanza, de la relación entre docente y alumno, ha sido meritorio o fructífero en el propio proceso de formación lectora. Algunas preguntas que serán el puntapié para el diálogo:

- **¿Qué obras literarias, qué prácticas lectoras, han quedado marcadas en la memoria de cada uno?**
- **¿Cuáles son los motivos que las han hecho “especialmente” recordables?**
- **¿Cómo definirían o caracterizarían su experiencia con la literatura, durante su pasaje por la escuela primaria y la secundaria?**

A partir de esto, se mediará el diálogo sobre la problemática de la enseñanza de la literatura durante el pasaje entre primaria y secundaria. Algunos interrogantes:

- **¿Cómo veo al otro: al docente del otro nivel de enseñanza (primario o secundario)?**
- **¿Cómo describiría al estudiante que termina sexto grado y comienza primer año?**
- **¿Qué lecturas literarias circulan en uno y otro nivel?**
- **¿Qué conocimientos y habilidades poseen los lectores al finalizar la primaria e ingresar a la secundaria?**

Se propondrá que uno de los participantes vaya anotando en un afiche las respuestas que se vayan generando de modo colectivo⁶⁶.

2.c.Segundo Momento: Laboratorio artesanal de actividades -60 minutos-

Se desarrollará una instancia de producción centrada en las actividades didácticas de lectura literaria.

La mediadora propondrá a los participantes volver a la mesa servida que los ha recibido en la puerta de ingreso. Les explicará que tendrán que seleccionar una de las obras allí servidas, para planificar una actividad centrada en su lectura, y dirigida el grupo de estudiantes del otro nivel de enseñanza:

Les proponemos que se reúnan entre dos o tres compañeros que pertenezcan al mismo nivel de enseñanza.

Cada grupo tendrá que diseñar una actividad centrada en la lectura de una de las obras que han visto en la mesa servida y que se dirija a los estudiantes del otro nivel de enseñanza: los docentes de primaria, para los alumnos de primer año; los de la secundaria, para los de sexto grado.

Después, se los invitará a intercambiar las consignas con un grupo del otro nivel de enseñanza, para correrse por un momento del lugar de docente, posicionarse en el rol del aprendiz y resolver la actividad que se les ha encomendado.

⁶⁶ El registro escrito permitirá que estas respuestas iniciales sean recuperadas al final de la capacitación, cuando se propondrá a los participantes comparar las “ideas previas” con las conclusiones generadas luego de recorrer los diferentes encuentros.

Ahora, los invitamos a intercambiarse las consignas con un grupo que pertenezca al otro nivel de enseñanza. Cada equipo tendrá que resolver la propuesta de lectura recibida.

Luego de unos minutos destinados a esto último, se realizará la puesta en común:

Nos tomaremos un momento para compartir la experiencia de cada grupo: tanto la primera instancia en la que han tenido que seleccionar una obra, pensar en el grupo de estudiantes y diseñar una actividad de lectura; como el segundo momento, en el cual se han tenido que poner en el lugar de estudiantes y resolver la consigna diseñada por sus compañeros.

La actividad anterior conducirá a poner en evidencia, de manera colectiva (a partir de analizar el proceso de elaboración de las consignas, los supuestos teórico-metodológicos sobre los cuales se han basado para tal elaboración y las producciones a las que han arribado), cuáles son los puntos en común, así como las discontinuidades, arbitrariedades y prejuicios presentes en la enseñanza de la literatura y la formación lectora durante el pasaje de un nivel a otro. Algunos interrogantes que pueden funcionar como punto de partida:

- **¿Qué ideas circulan en torno al sujeto ‘estudiante-lector-niño-joven’?**
- **¿Qué concepciones atraviesan el objeto de enseñanza con el cual trabajamos, el corpus seleccionado y las prácticas literarias realizadas por nuestros estudiantes?**
- **¿Qué supuestos marcan los procesos de enseñanza y de aprendizajes de los cuales somos parte como docentes de primaria y secundaria?**

Así, se introducirá la problematización en torno a la configuración del canon escolar y del canon personal; sobre aquellas prácticas de lectura literaria consideradas “tradicionales”, junto a su relación con las lecturas realizadas por los propios estudiantes durante sexto grado de la primaria y primer año de la secundaria.

Para enriquecer el intercambio entre los docentes de uno y otro nivel, la mediadora introducirá el concepto de “culturas escolares”, en plural. Los invitará a reflexionar sobre las singularidades que caracterizan a cada nivel de escolaridad, poniendo particular atención en las prácticas didácticas de lectura, escritura y oralidad; así como recuperando las experiencias compartidas por los participantes, durante las instancias previas⁶⁷. Para la exposición de los temas, la coordinadora podrá valerse de una presentación en power point o en prezi.

De este modo, se invitará a los participantes a aceptar el desafío de “construir puentes” desde la primaria hacia la secundaria. Se tratará de una labor de reconstrucción colectiva y crítica que se extenderá a lo largo de todo el seminario e implicará atender a las singularidades subjetivas, reconocer las peculiaridades de la lectura literaria; así como revisar, con miras a superar, estereotipos y actividades anquilosadas.

⁶⁷ Sobre canon escolar y las prácticas tradicionales de lectura literaria, tendremos en cuenta lo desarrollado en los apartados “El canon y la diversidad”, “Quiebres y posibilidades desde la Literatura para jóvenes” y “Los mediadores y la especificidad literaria”, en el capítulo “Los motivos de la literatura en el aula”; así como “Dos aulas, dos propuestas”, en el capítulo “Las decisiones literarias durante el pasaje de primaria a secundaria”. Sobre cultura escolar, consideraremos lo expuesto en “Los desafíos actuales de la enseñanza”, en el capítulo “La labor de enseñar literatura”.

Receso - 20 minutos-

2.d. Tercer Momento: Exploración de Documentos Curriculares

-80 minutos-

Durante esta instancia, se propondrá la exploración de los Documentos Curriculares destinados a la Enseñanza de Literatura (Lengua y Literatura) para sexto grado del nivel primario y para el primer año del Ciclo Básico del nivel medio; así como también otros materiales elaborados por el Ministerio con orientaciones para la articulación entre un nivel y otro⁶⁸:

- *Leer y escribir textos literarios. Risas, miedos y viajes*, de la colección Cuadernos para el Aula (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007)
- *La alfabetización y la articulación entre los niveles del sistema educativo: aspectos centrales para favorecer las trayectorias educativas*, fascículo 3 de la Colección “Igualdad, inclusión y trayectorias escolares” (ibídem, 2012)
- *Entre nivel primario y secundario: una propuesta de articulación* (ibídem, 2010)

Para comenzar, la coordinadora distribuirá los textos entre diferentes grupos, integrados esta vez por docentes de uno y otro nivel:

⁶⁸ El análisis de estos documentos se incluye en los apartados “La instancia del pasaje en el sistema educativo argentino” y “Las propuestas de los diseños curriculares”, en el capítulo “Las decisiones literarias durante el pasaje”.

Los invitamos a que exploren los documentos curriculares y los demás materiales que el Ministerio ha elaborado en torno a la Articulación entre primaria y secundaria durante el momento del pasaje.

Rastreen de qué manera aparece el contenido o las prácticas de lectura vivenciadas por ustedes en el momento anterior.

Luego, reflexionen en el grupo sobre los siguientes interrogantes:

- **¿Qué concepciones de la literatura, de la lectura y de los lectores, circulan en el material entregado?**
- **¿Cuáles son comunes a lo que han realizado en las experiencias personales de enseñanza? ¿Y cuáles difieren?**

El tiempo destinado para este trabajo será de 30 minutos aproximadamente. Luego, se invitará a socializar los resultados a los cuales haya arribado cada grupo.

Lo compartido conducirá a completar la perspectiva delineada al final de la instancia anterior. A la luz de lo leído en los documentos curriculares, la coordinadora motivará a los participantes para que retomem las reflexiones sobre sus propias prácticas:

- **¿Cuáles son nuestras respuestas a las preguntas ‘qué leer’ y ‘cómo leer’?**
- **¿Qué se hace o qué hacemos en las aulas?**

Las respuestas serán registradas en los cuadernos bitácoras de cada participante; asimismo, la mediadora escribirá en la pizarra las reflexiones colectivas a las que arribe el grupo.

Receso- 10 minutos-

**2.e.Cuarto momento: Taller “El libro que me leyó”
-50 minutos-**

El objetivo de este taller será explorar los recorridos lectores personales por la literatura. Se iniciará con la lectura, a cargo de la coordinadora, de un fragmento del cuento “Memorias de Pablo y Virginia”, de Miguel Mujica Láinez⁶⁹. La particularidad de este texto es que se le da la palabra al propio libro, llamado en este caso Pablo y Virginia, para narrar su singular experiencia de ir pasando de lector a lector.

A partir de la lectura motivadora, la coordinadora solicitará que cada participante elija uno de los libros disponibles en la mesa servida (como se mencionó con anterioridad, habrá algunos clásicos de la literatura infantil y juvenil, del canon escolar; así como otros no tan clásicos):

Los invitamos a hacer memoria, a volver a la mesa servida, y a elegir aquel libro leído durante nuestra niñez o durante la juventud.

Se les dará la opción de elegir también una obra que no esté en la mesa, pero que haya dejado “una marca” en el recorrido lector personal.

Cuando los participantes ya hayan explorado la mesa y seleccionado un libro, la mediadora les propondrá la siguiente instancia de escritura:

⁶⁹ El fragmento está anexado al final de este primer encuentro.

Imaginen ahora qué diría ese libro, si tuviera voz: qué podría contar sobre ese momento en que ha sido leído por ustedes. Cada uno tendrá que escribir una ficción breve (una mini-ficción) basada en ese monólogo interior.

Pasados unos minutos, se motivará a compartir lo elaborado. Asimismo, la coordinadora propondrá dialogar sobre los motivos de la elección y las singularidades de la obra seleccionada:

- **¿Por qué ese libro?**
- **¿Qué marcas ha dejado en la memoria?**
- **¿Cuál ha sido la influencia que ha tenido en nuestro recorrido, o en nuestra formación?**
- **¿Cómo ha sido llevada a cabo su lectura, dentro o fuera de la escuela?**
- **¿A qué lector se dirige: a un niño, a un joven?**
- **¿Cómo lo va configurando a ese lector a través del relato?**

Para enriquecer este intercambio, la coordinadora introducirá las nociones de “camino lector” y de “textoteca”⁷⁰; proponiendo a los participantes pensar cuál es la incidencia que esas lecturas personales tienen sobre sus propias trayectorias laborales, profesionales y personales. Asimismo, cómo podrían incidir en la Enseñanza de la

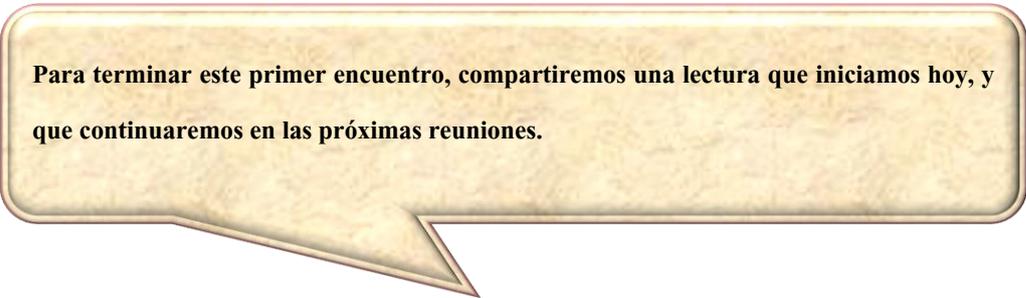
⁷⁰ Para esta exposición, retomaremos lo expuesto en los apartados “Literatura para niños y jóvenes”, “El canon y la diversidad”, “Los mediadores y la enseñanza de la literatura”, en el capítulo “Los motivos de la literatura en el aula”.

Literatura durante la finalización de la primaria y el ingreso a la secundaria. Se solicitará anotar las reflexiones personales en el cuaderno bitácora.

2.f. Quinto momento: Lectura y Conversación

-20 minutos-

La mediadora explicará que, para finalizar el encuentro, se compartirá la lectura en voz alta del fragmento de una novela, que se continuará leyendo en las próximas reuniones. Se tratará de la obra *La niña, el corazón y la casa*, de María Teresa Andruetto⁷¹.



Para terminar este primer encuentro, compartiremos una lectura que iniciamos hoy, y que continuaremos en las próximas reuniones.

Se trata de un relato que, a través de la prosa poética, nos cuenta la historia de Tina, una niña de cinco años que no comprende los motivos por los cuales su madre y su hermano Pedro, un niño con síndrome de Down, no pueden vivir junto a ella, a su padre y su abuela. Desde esa perspectiva extrañada de la infancia, la narrativa aborda temas como las configuraciones familiares, los vínculos entre niños y adultos, los modos de vivir la infancia, la desnaturalización de “sanos” y “enfermos”, las capacidades diferentes y las singularidades de las identidades, en plural. Desde una óptica minuciosa, pausada e inocente como la niña protagonista, este texto interpela al lector, lo “desacomoda”, lo moviliza, lo conduce a cuestionar y cuestionarse.

⁷¹ Durante el último momento de cada encuentro se avanzará en la lectura colectiva, compartida, de la novela; seleccionando los fragmentos más representativos de la historia o leyendo los capítulos en su integridad, de acuerdo con el tiempo previsto para tal actividad. Si bien hemos elegido la novela *La niña, el corazón y la casa*, de María Teresa Andruetto; cabe destacar que se invitará a los participantes a proponer otras lecturas posibles, y se acordará de modo colectivo la obra de lectura compartida. Podría tratarse de una novela, como *La entrevista*, de Liliana Bodoc; así como de una antología u otra obra de la LIJ: *Sapo en Buenos Aires*, de Gustavo Roldán; *Trasnoche*, de Pablo de Santis; *Cuentos en tren*, de Laura Devetach.

Teniendo en cuenta esto, la coordinadora promoverá que la lectura del fragmento inicial habilite el desarrollo de una “conversación literaria” entre los participantes: dialogar para compartir las interpretaciones personales, intercambiar opiniones surgidas en torno a los temas abordados o relacionar con otros textos leídos previamente.

El cuaderno bitácora será el lugar en el cual, posteriormente, se volcarán por escrito las conclusiones e impresiones personales de ese intercambio.

2.g.Actividad Domiciliaria

Consignas:

- De manera individual, exploren con mayor detenimiento los Diseños Curriculares de sexto grado y de primer año, así como los cuadernillos elaborados por el Ministerio sobre el momento del pasaje y compartidos durante el presente encuentro. Presten atención a los contenidos propuestos y a la secuencialidad o gradualidad en que se organizan.
- Después, seleccionen un contenido. Comparen cómo se propone su abordaje entre los Diseños y dos manuales actuales con los que ustedes han trabajado o que conocen y tienen a su alcance (por ejemplo, disponibles en la biblioteca escolar).
- A partir de esto, elaboren un texto que se titule “Las propuestas curriculares, los manuales y las propias prácticas”: Recuperen algunas de las cuestiones debatidas durante este encuentro, expongan las conclusiones a las que arribaron luego de explorar los documentos curriculares y los manuales; reflexionen sobre cuál es el grado de incidencia que tienen tales orientaciones en su propia práctica de enseñanza de la literatura. Desarrollen sus opiniones con argumentos que las sostengan.
- De manera individual también, elijan dos de las obras literarias compartidas en la mesa servida. Diseñen una actividad destinada a sus alumnos, para promover la lectura de ambos libros: pueden tomar como referencia sus propias prácticas o los programas con los que están trabajando; también, pueden partir de un tema que a ustedes les interesaría abordar con sus estudiantes y que aparece en las obras seleccionadas. Cuando redacten la actividad, detallen tanto las consignas y el formato pedagógico, como el contenido curricular implicado.

2.h. Anexos: Fragmentos literarios para este encuentro

Primer momento. Taller: “De aprendices interminables”

Fragmento de la novela *La historia interminable*, de Michel Ende.

Las pasiones humanas son un misterio, y a los niños les pasa lo mismo que a los mayores. Los que se dejan llevar por ellas no pueden explicárselas, y los que no las han visto no pueden comprenderlas. Hay hombres que se juegan la vida por subir a una montaña. Nadie, ni siquiera ellos, puede explicar realmente por qué. Otros se arruinan por conquistar el corazón de una persona que no quiere saber nada de ellos. Otros se destruyen a sí mismos por no saber resistir los placeres de la mesa...o de la botella. Algunos pierden cuanto tienen para ganar en un en un juego de azar, o lo sacrifican todo a una idea fija que jamás podrá realizarse. Unos cuantos creen que sólo serán felices en algún lugar distinto, y recorren el mundo durante toda su vida. Y unos pocos no descansan hasta que consiguen ser poderosos. En resumen: hay tantas pasiones distintas como hombres distintos hay.

La pasión de Bastián Baltasar Bux eran los libros.

Quien no haya pasado nunca tardes enteras delante de un libro, con las orejas ardiéndoles y el pelo caído por la cara, leyendo y leyendo, olvidado del mundo y sin darse cuenta de que tenía hambre o se estaba quedando solo...

Quien nunca haya leído en secreto a la luz de una linterna, bajo la manta, porque Papá o Mamá o alguna otra persona solícita le ha apagado la luz con el argumento bien intencionado de que tiene que dormir porque mañana hay que levantarse temprano...

Quien nunca haya llorado abierta o disimuladamente lágrimas amargas, porque una historia maravillosa acababa y había que decir adiós a personajes con los que había corrido tantas aventuras, a los que quería y admiraba, por los que había temido y rezado, y sin cuya compañía la vida le parecía vacía y sin sentido...

Quien no conozca todo eso por propia experiencia, no podrá comprender probablemente los que Bastián hizo entonces.

(...)

Poco a poco, sus ojos se iban acostumbrando a la penumbra. Conocía el lugar. Seis meses antes, el portero del colegio le había pedido que lo ayudase a transportar un gran cesto de ropa lleno de formularios y papeles que había que dejar en el desván. Entonces Bastián había visto dónde se guardaba la llave de la puerta: en un armarito que había en la pared, junto al tramo superior de la escalera. Desde entonces no había vuelto a pensar en ello. Pero ahora se había acordado otra vez.

Bastián comenzó a tiritar, porque tenía el abrigo empapado y allí arriba hacía mucho frío. Por de pronto, tenía que buscar un lugar en donde ponerse un poco más cómodo. Al fin y al cabo, tendría que estar allí mucho tiempo. Cuánto... En eso no quería pensar de momento, ni tampoco en que pronto tendría hambre y sed.

(...)

En calcetines, se sentó al estilo árabe sobre las colchonetas y, como un indio, se echó las mantas grises por los hombros. Junto a él tenía su cartera...y el libro de color cobre.

Pensó que los otros, en la clase de abajo, debían de estar dando precisamente Lengua. Quizá tuvieran que escribir una redacción sobre algún tema aburridísimo.

Bastián miró el libro.

“Me gustaría saber”, se dijo, “qué pasa realmente en un libro cuando está cerrado. Naturalmente, dentro hay sólo letras impresas sobre el papel, pero sin embargo... Algo debe de pasar, porque cuando lo abro aparece de pronto una historia entera. Dentro hay personas que no

conozco todavía, y todas las aventuras, hazañas y peleas posibles...y a veces se producen tormentas en el mar o se llega a países o ciudades exóticas. Todo eso está en el libro de algún modo. Para vivirlo hay que leerlo, eso está claro. Pero está dentro ya antes. Me gustaría saber de qué modo. “

Y de pronto sintió que el momento era casi solemne.

Se sentó derecho, cogió el libro, lo abrió por la primera página y comenzó a leer La historia interminable.

Ende, M. (2012). *La historia interminable*. Buenos Aires: Alfaguara. Pág. 12-16.

Cuarto momento: Taller “El libro que me leyó”

Fragmento del cuento “Memorias de Pablo y Virginia”, en *Misteriosa Buenos Aires*, de Manuel Mujica Láinez

... Yo he sido siempre un gran conversador. Se comprenderá, pues, cuánto me ha dolido la indiferencia humana. Condenado a la exclusiva sociedad de los objetos, a menudo me he distraído monologando. Cuando se me olvida sobre una mesa o en un estante, mi alivio consiste en hablar y hablar. Ahora, mientras siento en el costado una puntada terrible, me propongo contar la historia de mi existencia. Que la escuche quien tenga ganas. Probablemente no la escuchará nadie.

Sé que voy a morir e ignoro el nombre del enemigo que me devora las entrañas con paciencia atroz. Según mi vecino de la derecha, un diccionario a quien mi peligrosos contacto asusta bastante, deberá la destrucción a un animalito denominado *Blatta Americana* o, más simplemente, “polilla de los libros”; aunque otra vez me aseguró que se trata de una larva del *Anobium Molle* de Fabricius. El nombre de mi asesino no me importa. Me importa tenerle ahí, alojado en el corazón. En este mismo instante horada la página célebre en que Monsiur Bernardin de Saint- Pierre, mi padre, pintó la casta zozobra de Virginia al descubrir los reflejos sensuales de su amor por Pablo.

Me llamo Pablo y Virginia. Eso otorga a mi personalidad yo no sé qué de ambiguo. Acaso le deba lo bien que me llevé, en el coche de Lord Dunstanville, con la estatua de Hermafrodito de Salamina. Pero no nos adelantemos a los acontecimientos.

He nacido en el 1816 en Perpiñán, allí donde Francia es casi española, en casa de Monsiur Alzine, impresor. No soy ni muy grande, ni muy pequeño: in 12° por expresarme con técnica exactitud. Pude haber sido in 18°, lo que me hubiera disminuido seriamente, o in 8°, lo que me hubiera convenido más del punto de vista de la representación.

(...)

No ocultaré que hubiera preferido ser otro libro: ser un cuento de Voltaire, por ejemplo, o el Lazarillo de Tormes. Diverso hubiera resultado mi destino en tal caso y seguramente no me hallaría reducido a la condición de agonizante en este agitado puerto de América del Sur. Pero la suerte lo quiso así, y desde 1816 hasta el año actual de 1852 he debido cargar con 244 páginas que integran mi cuerpo maltratado y cuyo texto prolonga una anécdota de insistente candidez: la anécdota de una pareja semisalvaje que se amó con ingenuidad y que murió por amor, entre los cocoteros, los papayos y los tatamaques de una isla africana. Es una historia, lo declaro rotundamente, sin subterfugios, que no me interesa. Mi padre describe bien, acaso demasiado bien, pero sus conocimientos psicológicos me parecen rudimentarios. En cualquier ocasión, cuando no se le ocurre qué hacer con sus personajes, los pone a llorar. Allá él. La vida me ha enseñado que la gente llora mucho menos y procede mucho más.

(...)

Inició la cronología de mis dueños Lord Gerald Dunstanville, noble caballero de la Gran Bretaña. Me adquirió poco después de mi nacimiento, en el propio Perpiñán.

Allí, en un minúsculo negocio, aguardaba yo, confundido entre volúmenes destripados, cacharros y dudosas pinturas, la llegada de quien me llevaría a ver con él a ver el mundo. La tinta fresca, esa sangre de los libros, impregnaba aún mis páginas con su aroma recio. Lord Dunstanville irrumpió en la habitación miserable. Le acompañaba su amigo Sir Clarence Trelawny. Fue un deslumbramiento, algo como si una luz se hubiera encendido sin previo anuncio en mitad de nuestro círculo abigarrado. Callamos todos, conscientes de nuestra suciedad.

(...)

Lord Gerald me colocó frente a la chimenea del hostel donde hicieron noche. El crepitar de las llamas enaltecó la breve ceremonia con un resabio de rito ancestral, lejanísimo. Sir Clarence me levantó, abrió mis tapas ordinarias, y su amigo adhirió a mi interior su es libris: el escudo de Dunstanville bajo la corona de barón y el lema: “Fari quae sentias”, que me trajo un ejemplar de las Décadas de Tito Livio: “Habla lo que piensas”, y que adopté de inmediato pues se ajusta como un guante a mi manera de ser.

(...)

Finalizada la bibliofílica liturgia, Lord Gerald me llevó a su alcoba. Se derrumbó en el camastro que los criados habían disfrazado con pieles de marta, y empezó mi lectura a la luz de una vela. No fue más allá de la tercera página y se quedó dormido. Tiene toda la razón. ¿Cómo ofenderme? Yo me entretuve observando el juego de la llama sobre su faz, sobre sus dedos delicados, sobre la desabrochada camisa. Ya no volví a verlo hasta el siguiente mes, en Sierra Morena, porque hice el resto del viaje en el segundo coche, a donde también fue trasladado el Hermafrodito para dejar sitio a un discutible San Jerónimo del pintor Zurbarán.

Mujica Láinez, M. (2009). *Misteriosa Buenos Aires*. Buenos Aires: De Bolsillo. Pág180-186.

3. Segundo encuentro: Un paseo por la LIJ

*¿Y cuentos, don sapo?
¿A los pichones de la gente le gustan los cuentos?*

Gustavo Roldán (2008). *Sapo en Buenos Aires*.
Buenos Aires: Colihue.

Este encuentro estará destinado a aproximarse, desde la propia vivencia, a las particularidades del formato taller, en tanto dispositivo pedagógico recomendado por los diseños curriculares de primaria y de secundaria para abordar las prácticas de lectura, escritura y oralidad de obras literarias en el aula. Asimismo, en cuanto al corpus se prestará atención, en esta oportunidad, a las particularidades, así como potencialidades, que ofrecen ciertos textos de la Literatura Infantil y Juvenil.

Cabe destacar que la secuencia planificada para este encuentro será desarrollada por separado: por un lado el grupo de docentes de la primaria; por otro, el de la secundaria. Esto posibilitará profundizar el diálogo y la reflexión al interior de cada nivel de enseñanza.

Título:

- Un paseo por la LIJ

Destinatarios:

- Grupo A: Docentes de Lengua y Literatura de 6° grado de nivel primario de las escuelas públicas de Colonia Caroya
- Grupo B (Réplica): Docentes de 1° año de nivel secundario de las escuelas públicas de Colonia Caroya,

Objetivos:

- Favorecer la aproximación al formato taller desde la reflexión teórica y la práctica vivencial para reconocer su valor como dispositivo pedagógico en la mediación de prácticas de lectura, escritura, oralidad.

<ul style="list-style-type: none">• Consolidar el reconocimiento de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) como parte del campo literario y el análisis crítico sobre sus posibilidades para la Enseñanza de la literatura en primaria y secundaria.
<ul style="list-style-type: none">• Mediar el abordaje de obras literarias a través de itinerarios de lectura como una opción válida para fortalecer la formación lectora de los estudiantes.
Ejes temáticos:
<ul style="list-style-type: none">• El formato taller y la Literatura Infantil y Juvenil
<ul style="list-style-type: none">• El itinerario de lectura y la práctica de lectura
Materiales didácticos:
<ul style="list-style-type: none">• Tarjetas con fragmentos de artículos teórico-críticos sobre Enseñanza de la Literatura y LIJ (Andruetto, Devetach, Díaz-Röner, Bombini, Petit, Colomer, entre otros)
<ul style="list-style-type: none">• Proyector y notebook
<ul style="list-style-type: none">• Materiales didácticos varios (hojas en blanco, lapiceras, lápices, gomas)
<ul style="list-style-type: none">• Libros de Literatura Infantil y Juvenil diversos, disponibles en la biblioteca escolar
Espacios:
<ul style="list-style-type: none">• Aula
<ul style="list-style-type: none">• Biblioteca escolar
Tiempo total:
<ul style="list-style-type: none">• 5 horas
Secuencia y distribución del tiempo:
<ul style="list-style-type: none">• 1° momento: Taller “Una historia a pedacitos” - 75 minutos
<ul style="list-style-type: none">• 2° momento: Plenario sobre actividad domiciliaria - 45 minutos
<ul style="list-style-type: none">• Receso- 20 minutos
<ul style="list-style-type: none">• 3° momento: Itinerario de lectura - 70 minutos
<ul style="list-style-type: none">• Receso - 10 minutos
<ul style="list-style-type: none">• 4° momento: Laboratorio artesanal de consignas - 60 minutos
<ul style="list-style-type: none">• 5° momento: Novela compartida - 20 minutos

3.a. Antes de comenzar:

Al inicio, como en el encuentro anterior, habrá una mesa servida con libros de literatura infantil y juvenil. Mientras van ingresando, los participantes podrán hojearlos, así como leer algunos fragmentos⁷².

⁷² En esta mesa, los participantes podrán hallar obras que, en su mayoría, han sido producidas durante las últimas décadas dentro del campo de la Literatura Infantil y Juvenil; por autores como Laura Devetach (*Monigote en la arena*; *Cuentos en tren*); María Teresa Andruetto (*Stefano*; *El país de Juan*; *El anillo encantado*); Liliana Bodoc (La saga de *Los confines*; *La entrevista*; *El espejo africano*; *El rastro de la canela*); Márgara verbach (*Los cuatro de Alera*, *La madre de todas las aguas*, pertenecientes a La saga *Historia de los Cuatro Rumbos*). Otros títulos que pueden incorporarse son *Atajala, Pedro!* (Marcus Paulo Eiffle); *Lejos de Frin* (Luis María Pescetti), *Cadidos del mapa* (María Inés Falconi), *Octubre un crimen* (Norma Huidobro), *El rbol de papafritas* (Martín Cristal), *Las visitas* (Silvia Shujer), *Pido gancho* (Estela Smania), *Pateando lunas* (Roy Berocai). Cabe destacar que en este listado se han

3.b. Primer momento: Taller “Una historia a pedacitos”

-75 minutos-

Los participantes se ubicarán en ronda o semicírculo, de acuerdo con la disposición de las sillas en el espacio; previamente, la coordinadora les hará la siguiente invitación:

Antes de sentarse, les pedimos que cada uno vuelva a la entrada y ‘se sirva’ uno de los libros dispuestos en la mesa.

Luego de que cada uno haya elegido uno de los libros dispuestos sobre la mesa, y una vez que todos se hayan sentado, la mediadora les propondrá⁷³:

Ahora, cada uno va a abrir su libro y lo va a comenzar a leer en silencio; pero desde la página cuya numeración corresponda a la suma de las letras que forman su nombre. Por ejemplo, ‘María’ tiene cinco letras, por ende, voy a iniciar la lectura desde la quinta página de mi libro.

Pasados unos minutos, se motivará a compartir esos textos, a través de una ronda de lectura. La coordinadora explicará:

incorporado aquellos títulos que han sido mencionados por los estudiantes encuestados durante el trabajo de campo.

⁷³ Otras consignas similares: “abrirlo en la mitad del libro”, “buscar el número de página correspondiente al día del cumpleaños”, “abrir en la página cuya numeración corresponda a la edad”.

Entre todos vamos a armar una ‘historia a pedacitos’, hecha con fragmentos de cada uno de los libros que están en esta ronda. Es decir, la persona que está a mi derecha a comenzar a leer el fragmento que desee ubicar como base de la historia; cuando termine, el compañero de la derecha tiene que continuar con la lectura del suyo; y así sucesivamente, hasta terminar la ronda. El último tendrá que intentar dar un cierre a la historia.

Luego de esta instancia, se repartirá hojas en blanco entre los participantes y se les solicitará lo siguiente:

Los invitamos a que cada uno dé forma al relato colectivo y lo escriba en esta hoja; sin extenderse más de una carilla.

Pasados unos 10 o 15 minutos, se compartirán algunas de las producciones elaboradas. La coordinadora solicitará conservar esta producción narrativa en el cuaderno bitácora.

Seguidamente, la deconstrucción del taller se orientará a reflexionar, por un lado, sobre el formato taller⁷⁴; por otro, sobre la Literatura Infantil y Juvenil⁷⁵.

⁷⁴ Durante esta explicación dialogada, recuperaremos lo expuesto en “Modos posibles de leer, de interpretar”, en el capítulo “Las aristas de formar lectores” y en “Dos aulas, dos propuestas”, en “Las decisiones literarias durante el pasaje de primaria a secundaria”. Asimismo, sobre el formato taller, tendremos en cuenta las orientaciones brindadas por los *Diseños Curriculares*: en el “Anexo I: Opciones de formatos curriculares y pedagógicos”, en el *Encuadre General del Diseño Curricular de la Educación Secundaria 2011-2015*; en el apartado “Orientaciones para la Enseñanza” correspondiente a Lengua y Literatura del *Diseño Curricular de la Educación Secundaria 2011-2015*; en la sección “Algunos aportes para la planificación de la enseñanza” correspondiente a Lengua y Literatura del *Diseño Curricular de la Educación Primaria 2012-2015*. De acuerdo con las inquietudes de los docentes, podremos sugerir la lectura de tales documentos.

⁷⁵ Sobre la Literatura Infantil y Juvenil, tendremos en cuenta lo comentado en “Literatura para niños y jóvenes”, en el capítulo “Los motivos de la literatura en el aula”.

En primer lugar, la capacitadora impulsará a compartir las prácticas de lectura literaria que cada uno de los participantes lleva a cabo en el aula. Para eso, propondrá contestar entre todos algunos interrogantes que abrirán el diálogo:

- **¿Qué se hace con la literatura en la escuela, en el aula?**
- **¿Qué se lee y cómo se lee?**
- **¿Conocen el formato taller?**
- **¿Cómo incide, desde su propia experiencia, este formato en la enseñanza y el aprendizaje de la literatura, su lectura, su escritura?**

A partir de las respuestas que vayan surgiendo, la mediadora expondrá, valiéndose de un power point o un prezi, algunas características del taller de lectura y escritura, poniendo énfasis en que se trata de un formato pedagógico potente para llevar a cabo la enseñanza de la lectura, la escritura, la oralidad. Reflexionará junto a los participantes en torno a los sentidos de llevarlo a cabo en la formación de lectores⁷⁶.

En segundo lugar, se indagará sobre las experiencias previas que los docentes hayan tenido en torno a la Literatura Infantil y Juvenil.

A continuación, algunos interrogantes que, siguiendo la dinámica anterior, se propondrán para responder entre todos:

⁷⁶ Considerando los resultados del diagnóstico llevado a cabo, entre los docentes de primer año de la secundaria haremos hincapié en las potencialidades del formato taller como modalidad de trabajo que potencia el abordaje de la literatura en el aula; mientras que entre los docentes de sexto grado de la primaria enfatizaremos en la importancia de sistematizar lo realizado en los talleres de lectura y de escritura, así como de especificar las dimensiones epistemológicas que atraviesan las prácticas literarias realizadas por los estudiantes.

- **¿Cuáles de los libros que hemos compartido han leído?**
- **¿Cuáles conocen y de qué modo han llegado hasta estos?**
- **¿Qué “rasgos”, o “características”, los harían formar parte de la Literatura Infantil y Juvenil?**
- **¿Qué lugar ocuparían los lectores niños y jóvenes en la definición de esta literatura?**
- **¿Qué lecturas posibles podría realizar un niño, un joven?**
- **¿Y un adulto cómo, por qué, para qué lo leería?**

La coordinadora irá anotando las respuestas que se vayan construyendo de modo colectivo.

Posteriormente, distribuirá distintas tarjetas con fragmentos de artículos pertenecientes a Díaz-Rönnner, Bombini, Devetach, Andruetto; cada cita retomará algunos de los aspectos mencionados a modo de interrogación⁷⁷:

Para completar nuestro diálogo, los invitamos a que cada uno lea en voz alta la tarjeta que ha recibido; además, podemos sumar nuestro propio comentario sobre la cita que leemos o sobre lo leído por un compañero.

De este modo, y continuando con la dinámica dialogada, la mediadora expondrá algunas cuestiones que caracterizan al género de la Literatura Infantil y Juvenil contemporánea; haciendo hincapié en que, ante todo, se trata de literatura. Y, por tanto,

⁷⁷ La lectura completa de tales artículos será solicitada como una de las tareas domiciliarias; las cuales se hallan al final de este encuentro. De igual modo, aparecen anexadas las citas que serán distribuidas durante esta instancia.

la dimensión simbólica, poética, del lenguaje debe predominar por sobre la etiqueta “infantil” o “juvenil” de una obra.

Los motivará a volver a las respuestas que previamente han sido esbozadas en la pizarra, para revisarlas, afirmarlas, completarlas, problematizarlas y enriquecerlas. Además, les sugerirá que anoten sus conclusiones en el cuaderno bitácora.

3.c. Segundo momento: Plenario sobre actividades domiciliarias

-45 minutos-

Se propondrá socializar las producciones realizadas individualmente, como tarea domiciliaria solicitada durante el primer encuentro:

Destinaremos este momento a poner en común las tareas domiciliarias que cada uno ha realizado para este encuentro.

Por un lado, las reflexiones que hayan surgido luego de explorar los Diseños Curriculares y los manuales; por otro, las lecturas realizadas y la actividad confeccionada.

A partir de los comentarios que los participantes realicen sobre su exploración a los Diseños Curriculares, sobre las propuestas de los manuales y sus propias prácticas didácticas, la coordinadora podrá ampliar algunas cuestiones sobre el debate actual en torno al lugar que el manual ocupa en la Enseñanza de la Literatura⁷⁸. Motivará la reflexión sobre la importancia del mediador durante el diseño de las actividades, en tanto es quien debería realizar dicha labor atendiendo a las singularidades de sus propios estudiantes.

⁷⁸ Durante esta exposición, tendremos en cuenta lo mencionado sobre los manuales en el apartado “Los procesos cognitivos”, en el capítulo “Las aristas de formar lectores”; y en “Las propuestas de los diseños curriculares” del capítulo “Las decisiones literarias durante el pasaje de primaria a secundaria”.

Asimismo, impulsará a revisar las propuestas didácticas de lectura literaria que cada uno haya elaborado: a partir de lo debatido en el primer momento de este encuentro, así como de las devoluciones de los compañeros. Enfatizará la idea de que la enseñanza de la literatura, como práctica pedagógica y social, no solo implica sino que se enriquece con el intercambio colaborativo, en tanto favorece la construcción compartida de conocimientos.

Receso- 20 minutos-

**3.d.Tercer momento: Itinerario de lectura
-70 minutos-**

Durante esta instancia, los participantes vivenciarán la experiencia literaria de recorrer un itinerario de lectura⁷⁹ diverso en cuanto a géneros y temáticas.

Para comenzar, la coordinadora los organizará en pequeños grupos, y les entregará a cada uno de estos un corpus integrado por cuentos, novelas y/o poemas, con algún punto en común⁸⁰.

Un ejemplo:

Itinerario de lectura “Las Aves”

- “La gallina degollada” (Horacio Quiroga)
- “Mil grullas” (Elsa Borneman)
- “La muerte y las aves” (María Teresa Andruetto)

[Tres cuentos que abordan la problemática de la muerte a través de las aves; las cuales se hacen presentes de distinta manera]

⁷⁹ Aclaramos que por “itinerario de lectura” nos referimos a un conjunto de textos que pueden ser abordados desde un criterio de lectura que los vincula; es decir, pueden ser leídos atendiendo a un eje temático, un tópico o un elemento que se presenta en todos, ya sea como continuidad o como ruptura.

⁸⁰ La selección de los textos y la elaboración del corpus de lectura será desarrollado por parte de la coordinadora de la capacitación. Preferentemente, tendremos en cuenta el material que ha sido entregado a las bibliotecas escolares a través de los Planes de Lectura Provincial y Nacional.

Les planteará la siguiente consigna de trabajo:

Los invitamos a imaginar, por un instante, que forman parte de una casa editorial. Su equipo debe organizar una antología con el corpus que acaba de recibir. Tienen que recorrer esos textos, leerlos, buscar el punto en común, el hilo temático o el tópico que los conecte. Luego, ordenarlos de acuerdo con algún criterio que consideren pertinente; y, finalmente, buscar un título y redactar el Prólogo en el cual presentarán los textos y darán los motivos de su publicación.

Cada grupo tendrá unos 30 minutos para leer los textos, establecer vínculos entre ellos, ordenarlos y redactar el prólogo de su antología. La coordinadora orientará el trabajo, colaborará ante las dudas que puedan surgir y alentará a resolver la situación problemática dada en la consigna.

Cuando los participantes ya estén en la instancia final, la actividad será complejizada⁸¹:

Les pedimos que un integrante de cada equipo se dirija a la mesa servida o recorra los estantes de la biblioteca con el objetivo de buscar al menos un libro que podría completar su antología.

Una vez que los grupos hayan resuelto toda la actividad, la coordinadora los invitará a presentar la antología terminada y a leer los respectivos prólogos.

⁸¹ Una variante es realizar la búsqueda del libro en la biblioteca, si la actividad se lleva a cabo en dicho espacio.

Después de la puesta en común, se conversará sobre la experiencia vivida. A través de una explicación dialogada y de un power point o un prezi, la coordinadora abordará, por un lado, la noción de “itinerario de lectura”, como modo posible para leer un corpus diverso en el aula de primaria y secundaria. Por otro, invitará a reflexionar sobre los efectos de situar la actividad en relación a una práctica concreta, de “ponerse en lugar de...”, de “leer para...escribir un prólogo”, apelando a que, de este modo, se favorece un acercamiento experiencial a la finalidad social de la lectura.

Por último, hará alusión a las dimensiones simbólicas y materiales de la práctica lectora. En relación con esto, indagará entre los participantes sobre cuál es el lugar que le otorgan a la biblioteca escolar para diseñar y llevar a cabo las clases de Literatura. Orientará la reflexión crítica hacia la importancia que tal espacio (la biblioteca escolar) posee para colaborar a que las obras estén disponibles y garantizar que todos los estudiantes tengan la posibilidad de acceder a estas⁸².

Receso- 10 minutos-

3.e.Cuarto momento: Laboratorio artesanal de actividades -60 minutos-

A continuación, se realizará un “laboratorio artesanal”. A través de diferentes “postas”, los participantes elaborarán una “batería de actividades para la lectura literaria”. La coordinadora los invitará a pensar en su propio grupo de estudiantes como destinatarios posibles.

El espacio de tal labor habrá sido preparado con antelación por la encargada de la capacitación. En las sillas sobre las cuales se sentarán, dispuestas circularmente alrededor de una mesa de trabajo, los docentes podrán observar una selección de diferentes títulos de LIJ; sobre cada libro habrá un papel que, con forma de puerta o

⁸² Durante la explicación dialogada, recuperaremos lo desarrollado al respecto en los apartados “Literatura para niños y jóvenes”, “El canon y la diversidad” y “Los mediadores y la enseñanza de la literatura”; en el capítulo “Los motivos de la literatura en el aula”.

ventana, poseerá una palabra clave, relacionada con categorías, procedimientos, tópicos (desde “personajes”, hasta “metáforas” o “identidades”)⁸³.

Al ingresar, se les dará la siguiente consigna:

Los invitamos a ser parte de este ‘laboratorio artesanal’.

La materia prima está disponible frente a ustedes, sobre cada una de estas sillas-postas: hay una obra y una ‘puerta de ingreso’ para abordar su lectura (se pueden encontrar, por ejemplo, con una categoría narratológica, como “personaje”, “espacios”; o con un tópico, como “libertad”, “familia”); además, tienen disponibles algunas hojas en blanco y lapiceras. Con esto, cada uno tendrá que elaborar una actividad didáctica orientada a la formación lectora de los estudiantes.

Con respecto a la actividad didáctica solicitada, la coordinadora pedirá a los participantes recuperar lo realizado durante las instancias previas: la dinámica del taller, el itinerario de lectura, las prácticas de lectura situadas, así como lo reflexionado sobre la LIJ, los manuales y las dimensiones de la práctica de lectura. Los alentará a que, atentos a esto, se animen a ir más allá de un cuestionario o una guía de análisis; para pensar en situaciones en las cuales la lectura pueda concebirse como parte de una práctica socio-cultural concreta y en las que la literatura adquiera un sentido pleno, relacionado con la dimensión estética del lenguaje que se pone en juego. De ser necesario, compartirá un ejemplo:

⁸³ Juntamente, se podría agregar una palabra “guiño” con respecto a los destinatarios de la actividad a diseñar; por ejemplo: “lectores que están terminando la primaria”, “lectores que están iniciando la secundaria”. Esto potencializaría la propuesta, con miras a la articulación entre niveles.

Un ejemplo

Obra Literaria hallada en la silla-posta → *Sapo en Buenos Aires* (Gustavo Roldán)

Puerta de ingreso → Espacios

Actividad diseñada:

Imaginen que son uno de los oyentes de Sapo y que al leer *Sapo en Buenos Aires* él les va contando sus anécdotas a cambio de un favor: que ustedes elaboren un mapa sobre Buenos Aires con todos los sitios y elementos que les menciona. Tienen que realizar todas las referencias que consideren necesarias para que el resto de los habitantes del monte comprendan los diferentes puntos señalados en el mapa de la ciudad. Pueden dibujar, hacer collage, y también escribir nombres o palabras claves.

Juntamente, la capacitadora los invitará a acercarse a la mesa de trabajo (ubicada al centro de la ronda de sillas) para buscar las hojas en las cuales escribirán sus actividades. Sobre la mesa, también habrá lapiceras, lápices y gomas, para quienes lo necesiten.

Los participantes tendrán 10 minutos aproximadamente para diseñar su actividad⁸⁴. Luego, la mediadora les solicitará que roten de lugar, dirigiéndose hacia la silla-posta de la izquierda⁸⁵. Les indicará que conserven consigo la actividad diseñada, y dejen sobre la silla tanto el libro como la palabra clave o “puerta de ingreso”.

En sus nuevos lugares, los invito a reiniciar la labor: tendrán que diseñar una nueva actividad, atendiendo a la obra y a la ‘puerta de ingreso’ con la que se han encontrado ahora.

⁸⁴ El tiempo estimado para el trabajo en cada silla-posta es de 10 minutos; pasados los cuales se les dará una nueva consigna. Cabe aclarar que los minutos previstos podrán variar, de acuerdo con el ritmo de trabajo de los participantes.

⁸⁵ Para marcar el final del tiempo otorgado y el cambio de lugares también podría acudir al uso de un silbato, un timbre o la alarma de un reloj.

La dinámica puede repetirse varias veces, de acuerdo con el tiempo destinado para esta y el ritmo de trabajo de los participantes (así, si se invirtieran un total de 30 minutos, podría preverse el pasaje por tres sillas-postas diferentes, destinando unos diez minutos para la labor en cada una).

Pasado el momento de elaboración⁸⁶, la coordinadora invitará a poner en común el resultado de este “laboratorio artesanal” y a reflexionar sobre lo vivenciado⁸⁷.

Para orientar el diálogo, propondrá que entre todos respondan los siguientes interrogantes:

- **¿Cómo fue la experiencia de este ‘laboratorio artesanal’?**
- **¿Qué tuvieron en cuenta durante la planificación?**
- **¿Cuáles han sido sus consideraciones en relación con el corpus, el contenido, las metodologías, los destinatarios?**
- **¿Cómo caracterizarían a las producciones obtenidas?**
- **¿Cuál sería la viabilidad de su puesta en práctica, teniendo en cuenta la realidad de las aulas, del grupo de estudiantes con que cada uno se encuentra a diario?**

El intercambio conducirá a poner en evidencia, a través de la diversidad de la “batería de actividades” obtenida, lo comentado durante el momento anterior de este encuentro: la potencialidad de concebir a la experiencia y el hacer docente como una labor colaborativa.

Asimismo, la coordinadora invitará a reflexionar con más detenimiento en torno a la figura del mediador de literatura, exponiendo algunas cuestiones sobre lo que supone atender a la especificidad de la lectura literaria, concibiéndola como un proceso

⁸⁶ Lo valioso de pasar por diferentes sillas se relaciona con la posibilidad de interactuar o manipular distintas obras así como de enfrentarse al diseño de consignas diversas, de acuerdo con las palabras clave; lo cual enriquecería el intercambio final del laboratorio.

⁸⁷ Destacamos que esta “batería de actividades” será recolectada y archivada por la coordinadora para recuperarla durante el quinto encuentro.

singular, desde lo subjetivo, lo cognitivo, lo simbólico, lo material⁸⁸. Durante la explicación dialogada, enfatizará sobre la necesidad de que la clase “tradicional” para enseñar Literatura (aquella en la que predomina la exposición del docente y la “aplicación” de nociones teóricas por parte de los estudiantes) se enriquezca con la incorporación de otros formatos pedagógicos. Por ejemplo, generar talleres o diseñar proyectos que permitan el ingreso de textos, discursos y contextos diversos; para que la literatura se haga presente en sentido pleno, y se tienda a favorecer la elaboración colectiva del conocimiento por parte de los propios estudiantes, así como del mismo docente.

3.f. Quinto momento: Lectura y conversación

- 20 minutos-

Como cierre, la mediadora propondrá retomar la lectura de la novela iniciada en el encuentro anterior⁸⁹.

Antes de terminar, compartiremos un fragmento de la novela cuya lectura hemos iniciado el encuentro anterior, ¿recuerdan hasta dónde habíamos llegado?

Así, se apelará a la memoria de los participantes para recuperar la lectura realizada durante el primer encuentro; luego de lo cual, se continuará con un nuevo tramo de esa narración.

Seguidamente, la coordinadora promoverá el desarrollo de una “conversación literaria” entre los participantes: dialogar para retomar y revisar las hipótesis de lectura previas, para compartir las interpretaciones personales, para intercambiar opiniones

⁸⁸ Sobre la lectura de literatura en el aula, retomaremos lo desarrollado al respecto en “Los mediadores y la enseñanza de la literatura”, en el capítulo “Los motivos de la literatura en el aula”; así como en “Dos aulas, dos propuestas”, en “Las decisiones literarias durante el pasaje de primaria a secundaria”.

⁸⁹ La sugerencia es que durante el último momento de cada encuentro se avance en la lectura colectiva, compartida, de una novela; seleccionando los fragmentos más representativos de la historia o leyendo los capítulos en su integridad, de acuerdo con el tiempo previsto para tal actividad.

surgidas en torno a los temas abordados o relacionar con otros textos leídos previamente. Asimismo, se invitará a los participantes a buscar, para el próximo encuentro, otros textos que deseen compartir con el resto del grupo.

El cuaderno bitácora será el lugar en el cual, posteriormente, se volcarán por escrito algunas resonancias personales de ese intercambio; así como de lo realizado durante las distintas instancias de la jornada.

3.g. Actividad Domiciliaria

Consignas:

- La primera actividad consistirá en leer, de modo individual, dos artículos sobre Literatura Infantil y Juvenil: Por un lado, completen la lectura de uno de los textos citados al inicio de este encuentro, de acuerdo con la tarjeta que haya recibido durante esa instancia (de María Teresa Andruetto, Adelia Díaz Rönnner, etc.). Por otro lado, deberán explorar revistas digitales o sitios web especializados o destinados a la LIJ (como *Imaginaria*, *Catalejos*, *Cuatro Gatos*, *Linternas y Bosques*) y seleccionar un artículo que consideren relevante para compartir con el resto.

Les pedimos que elaboren una reseña de cada uno de estos artículos, exponiendo los aportes principales que, a su criterio, abordan los autores.

- Para la segunda actividad, tendrán que realizar un trabajo de campo: elijan una biblioteca pública, una librería, o un centro cultural de la zona. Indaguen cuál es el espacio que se le da a la literatura destinada a niños y jóvenes: fíjense en el corpus, observen la disponibilidad en el espacio (por ejemplo: cómo se ubican las obras en los estantes, cuáles son criterios para organizarlas), la accesibilidad por parte de los lectores (por ejemplo: si una sala o un rincón de lectura). Anoten también las impresiones personales de esa visita.

Luego, confeccionen un itinerario de lectura incluyendo al menos tres de las obras que han encontrado ahí. Asimismo, elaboren un comentario en el cual justifiquen la selección del corpus, expliciten los criterios que han tenido en cuenta; y manifiesten la manera en que llevarán a cabo la lectura de tales obras con los alumnos.

Corpus de lectura para realizar la Primera Actividad:

Listado de artículos compartidos en este encuentro:

- Andruetto, M. T. (2009). “Hacia una literatura sin adjetivos”, en *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: Comunicarte.
- Andruetto, M. T. (2015). “Libros sin edad: acerca de libros, lectores, dádivas y puentes”, en *La lectura, otra revolución*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bombini, G. (2000). “La literatura en la escuela”, en Maite Alvarado (coord.): *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Flacso/Manantial.
- Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Colomer, T. (2001). “La enseñanza de la literatura como construcción de sentido”. Revista *Lectura y vida*, Año 22. Buenos Aires.
- Devetach, L. (2011). “Caminando hacia la literatura: leer ficción, leer poesía”, en *La construcción del camino lector*. Córdoba: Comunicarte.
- Devetach, L. (2012). “Fantasía y comunicación: Monigote en la arena”, en *Oficio de palabra. Literatura para chicos y vida cotidiana*. Córdoba: Comunicarte.
- Devetach, L. (2011). “El proceso creador: los ‘qué sé yo’ de la escritura”, en *La construcción del camino lector*, Córdoba: Comunicarte.
- Díaz-Rönnner, M. A. (2011). “La literatura infantil: poder e hibridación”, en *La aldea literaria de los niños*. Córdoba: Comunicarte.
- Díaz-Rönnner, M. A. (2011). “La literatura infantil: las estaciones de un laberinto”, en *La aldea literaria de los niños*. Córdoba: Comunicarte.
- Montes, G. (1999). “La frontera indómita”, en *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica-
- Montes, G. (1999). “Scherezada o la construcción de la libertad”, en *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (1999). “Lo que está en juego en la lectura hoy en día”, en *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura* México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2015). “El arte de la transmisión, en *Leer el mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Corpus de lectura para realizar la Primera Actividad:

Listado de revistas y sitios web sugeridos

- *Catalejos*: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/index>
- *Cuatro gatos*: <http://www.cuatrogatos.org/>
- *Imaginaria*: <http://www.imaginaria.com.ar/>
- *Linternas y bosques*: <https://linternasybosques.wordpress.com/>

3.h. Anexos: Fragmentos teórico-críticos para este encuentro

Primer momento: Taller “Una historia a pedacitos”

Citas seleccionadas

“El imperativo único de la rentabilidad, suministra las pautas que debe seguir un libro para que tanto el escritor como el lector/consumidor se adecuen a ellas. (...) En consecuencia con ello, ciertas denominaciones que deberían ser simplemente informativas se convierten en categorías estéticas. Es lo que ocurre con la expresión “literatura infantil” e igual o más aún con la de “literatura juvenil”. Estas expresiones, corrientes en los medios pero sobre todo en la publicidad editorial -y más especialmente en las estrategias de venta destinadas a los docentes y las escuelas- están cargadas de intenciones y son portadoras de valores (y dicho sea de paso, la cuestión de “los valores” se ha convertido así en un pingüe recurso de venta de libros infantiles, no siempre de libros de calidad, orientados hacia la escuela). El empleo de esos rótulos (literatura infantil/literatura juvenil y en ese marco, literatura en valores/literatura para educación sexual/literatura con temática ecológica/literatura sobre buenas costumbres y urbanidad/literatura para los derechos humanos/literatura para aprender a vivir en una familia ensamblada... y tantos otros casilleros que podríamos llenar) presupone temas, estilos y estrategias y sobre todo la marcada destinación y predeterminación de un libro con respecto a cierta función que se supone que éste debe cumplir.”

Andruetto, M. T. (2009). “Hacia una literatura sin adjetivos”, en *Hacia una literatura sin adjetivos*.

Córdoba: Comunicarte. Pág. 34-35

“La tendencia a considerar la literatura infantil y/o juvenil básicamente por lo que tiene de infantil o de juvenil, es un peligro, porque parte de ideas preconcebidas sobre lo que es un niño y un joven y porque contribuye a formar un ghetto de autores reconocidos, incluso a veces consagrados, que no tiene entidad suficiente como para ser leído por lectores a secas. Si la obra de un escritor no coincide con la imagen de lo infantil o lo juvenil que tienen el mercado, las editoriales, los medios audiovisuales, la escuela o quien fuere, se deduce (inmediatamente) de esta divergencia la inutilidad del escritor para ser ofrecido en ese campo de lectores potenciales. Así la literatura para adultos se reserva los temas y las formas que considera de su pertenencia y la literatura infantil/juvenil se asimila con demasiada frecuencia a lo funcional y lo utilitario, convirtiendo a lo infantil/juvenil y lo funcional en dos aspectos de un mismo fenómeno.”

Andruetto, M. T. (2009). “Hacia una literatura sin adjetivos”, en *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: Comunicarte. Pág. 36

“No creo en los libros ni en la literatura fuera de los lectores; para que un libro sea para un chico o un adulto, no un objeto inerte, sino ese artefacto que interroga/que interpela/que ahonda en nuestra viva condición, debe ese chico o ese adulto convertirse en un lector. Y ahí, donde hay un lector, hubo antes otros lectores, una familia, un maestro, un bibliotecario, una escuela, otro o unos otros que tendieron puentes. A la construcción de esos puentes y a la calidad de esos puentes, deben ir nuestros esfuerzos.”

Andruetto, M. T. (2015). “Libros sin edad: acerca de libros, lectores, dádivas y puentes”, en *La lectura, otra revolución*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Pág. 28.

“En realidad, a estas alturas del debate resulta insostenible mantener que el aprendizaje literario no deba ejercerse a partir de la lectura directa de obras. Pero la simplificación de esta idea lleva en sí misma el germen de una creencia muy discutible: la de que la literatura no puede enseñarse.”

Colomer, T. (2001). “La enseñanza de la literatura como construcción de sentido”. *Revista Lectura y vida*, Año 22. Buenos Aires. Pág. 17.

“Para definir el tipo de prácticas que deben configurar la guía escolar de la lectura resulta interesante analizar la forma en la que los adultos comparten la lectura de libros infantiles con los niños y niñas pequeños. Tanto en el contexto familiar como escolar, la forma en que los adultos ayudan a ver los cuentos, sus comentarios, exclamaciones o lectura del texto, muestran de un modo muy eficaz a los niños y niñas que la literatura apela a nuestra implicación emotiva, interroga nuestra realidad desde el libros, establece relaciones constructivas entre los elementos que se traducen en diversas estructuras narrativas o poéticas, utiliza los detalles para construir un sentido global o utiliza formas lingüísticas de un modo específico. Muchas de estas formas educativas implícitas pueden extenderse, con las adaptaciones pertinentes, a la práctica educativa a lo largo de todo el currículo”.

Colomer, T. (2001). “La enseñanza de la literatura como construcción de sentido”. *Revista Lectura y vida*, Año 22. Buenos Aires. Pág. 19.

“...Y hoy contamos con otras formas variopintas de domesticación escolar de la literatura: selecciones por tema, clasificaciones por edades, agrupaciones por época, cuestionarios, resúmenes, conglomerados varios; manuales, antologías, cuadros sinópticos, encolumnamientos. Tienen la virtud de poner un poco de orden en la frontera indómita. Y de volverla de paso un poco más útil y provechosa. Lo gratuito es siempre un desafío y un descontrol, lo que está demasiado vivo siempre es peligroso.”

Montes, G. (1999). “La frontera indómita”, en *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica. Pág. 57

“La misma crudeza encuentro en los inquisidores de la corrección política, como si no entendiesen de qué se trata. No saben lo que es ficción y no se animan a habitar en el vacío. (...) Creen también que se pueden inventar ficciones a pedido, juntando una “forma” ágil con un “contenido” irreprochable, con la dosis justa de “verdades” apropiadas. No entienden nada, no entienden las reglas del artificio (...).

Pero tampoco aceptan, creo yo, las reglas del arte los que lo ven como puro artificio, sin las raíces que todo arte tiene en la vida. El artista no es un descolgado, un “loquito” (...), el artista no es tan inofensivo como algunos pretenden.”

Montes, G. (1999). “Scherezada o la construcción de la libertad”, en *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica. Pág. 27.

“Pero con esta clasificación en lecturas útiles, lecturas de distracción, cultura letrada, me parece que se ignora una de las dimensiones esenciales de la lectura, que los lectores mencionan con frecuencia al evocar su descubrimiento de ciertos textos, su encuentro con palabras que les han permitido simbolizar experiencias, darle un sentido a lo que vivían, construirse.

(...)Si el papel de la lectura en la construcción de sí mismo es particularmente importante en la adolescencia y en la juventud, puede ser igualmente importante en todos los momentos de la vida en los que uno tenga que reconstruirse.”

Petit, M. (1999). “Lo que está en juego en la lectura hoy en día”, en *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica. Pág. 80-81.

“...Que el niño sienta que el adulto desea compartir algo que es importante para él, que le dé placer (si el adulto lee únicamente porque piensa que está “bien” o que será útil para la escuela, sin que le guste hacerlo, no funciona); que el niño, sobre todo si es muy joven, pueda moverse si le da la gana, porque es en los momentos en los que se despega del cuerpo del adulto cuando se apropia de su voz y de lo que se lee; que haga lo que quiera con lo que escucha, en el secreto de su fantasía, sin que se controle ese uso, sin que se busque garantizar constantemente que “comprendió bien”, y que el adulto no se ponga demasiado por delante, sino que preste su voz al textos o a la leyenda, que se constituya en mediador y preserve de este modo el lugar del Otro, del tercero.”

Petit, M. (2015). “El arte de la transmisión, en *Leer el mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

“Existen en la actualidad diferentes diagnósticos, mas intuitivos que científicos, que imponen cierto malestar en la práctica cotidiana de maestros y profesores en relación con la pérdida de hábitos de lectura por parte de niños y jóvenes, con la atracción que ejercen otros objetos culturales del campo de la videocultura, la música, la informática entre otros, o con la urgencia de enseñar aquellas habilidades en la cultura escrita que facilitarán la vida del futuro ciudadano. En cualquier caso, la literatura sería considerada una práctica estética elitista, un tipo de discurso suntuario cuya enseñanza no estaría incluida entre las urgencias de las prácticas docentes.”

Bombini, G. (2000). “La literatura en la escuela”, en Maite Alvarado (coord.): *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Flacso/Manantial. Pág. 54-55.

“En rigor, la Literatura para niños propone más de un programa de lectura/de recorrido al cruzarla con las varias disciplinas que la han servido, y a las que actualmente sirve, en su constante marcha de producción. En verdad es una literatura non grata cuando observamos la displicencia con que se la trata tanto a ella- producto y objeto de intereses y de intercambio cultural- como a sus autores. Es difícil sustraerla de esa incómoda e inmerecida posición dentro del banquete vigoroso de las BELLAS LETRAS dispuestas por la ALTA CULTURA, en cuanto siempre ha sido considerada un objeto residual, excéntrico, desvalorizado, marginalizado y subordinado a dictámenes de las historia privadas y sociales, de la pedagogía más las diversas formas inorgánicas de la cultura para la Infancia.”

Díaz-Rönnner, M. A. (2011). “La literatura infantil: las estaciones de un laberinto”, en *La aldea literaria de los niños*.

Córdoba: Comunicarte. Pág. 139

“La Literatura infantil constituye un universo estético, ideológico y social en constante beligerancia, pues en él compiten adultos y niños dentro de un estatuto absolutamente asimétrico e inequitativo. (...) No será posible arribar a un equilibrio en este entrecruzado de relaciones en tanto y en cuanto las voces de los mayores adultos determinen, desde el inicio del encuentro, quién tiene la palabra.”

Díaz-Rönnner, M. A. (2011). “La literatura infantil: poder e hibridación”, en *La aldea literaria de los niños*. Córdoba:

Comunicarte. Pág. 201

“La literatura para chicos es literatura, y como tal exige de quien se dedica a ella el cabal conocimiento de sus propias formas de comunicación. Limitar al chico con enseñanza directas es coartar la capacidad creadora del lector, que frente a la obra escrita debe participar también en función creadora y no simplemente receptora. Es esencial propender a que la mente del niño tenga la elasticidad necesaria para que su relación con la realidad sea el resultado del ejercicio de su capacidad selectiva. Esto se produce cuando se logra mostrar un mundo que signifique la apertura hacia otros mundos entre los que cada cual puede elegir el suyo.”

Devetach, L. (2012). “Fantasía y comunicación: Monigote en la arena”, en *Oficio de palabrera. Literatura para chicos*

y vida cotidiana. Córdoba: Comunicarte. Pág. 78

“¿Y para quién es esa palabra? Muchos de mis textos no fueron dirigidos expresamente a los niños en un primer momento. Una escribe. Luego, la oportunidad de publicar, el deseo o la demanda, hace que una revise sus textos y haga los ajustes necesarios. Tuve más oportunidad de publicar para los chicos pero también lo hago “para los grandes”. A veces, todo radica en una azarosa cuestión de posibilidades.”

Devetach, L. (2011). “El proceso creador: los ‘qué sé yo’ de la escritura”, en *La construcción del camino lector*.

Córdoba: Comunicarte. Pág. 72

“Para poner un ejemplo: si contamos solo cuentos de repetición, o jerarquizamos excluyentemente solo libros ilustrados, o libros en colores, el día que llegue otro tipo de textos o de libros – poemas o una historia sin dibujos o en blanco y negro-, los niños van a sentir que son rarísimos. Y todo lo raro, lo extraño, no gusta cuando los horizontes receptivos quedan fijados en pocas cosas. Nos vamos convirtiendo en seres excluyentes. Ése es un camino que se subraya hoy desde el sistema, los medios y el mercado.”

Devetach, L. (2011). “Caminando hacia la literatura: leer ficción, leer poesía”, en *La construcción del camino lector*.

Córdoba: Comunicarte. Pág. 85

“En síntesis, podríamos decir que la inclusión de la literatura infantil en la escuela supone una modificación en las prácticas de lectura en tanto lo leído es un texto identificable, citable, con autor reconocible y que funciona a partir de una propuesta estética determinada; se podría hablar, en este sentido, del pasaje de una literatura ad hoc, generada específicamente para la escuela e incluida en manuales, libros de lectura o antologías de uso escolar, a una literatura de autor, en principio extraescolar, que lucha -no sin contradicciones- por preservar su carácter autónomo.”

Bombini, G. (2000). “La literatura en la escuela”, en Maite Alvarado (coord.): *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Flacso/Manantial.

Pág. 61.

“En el ámbito de la escuela media, el año 1984 marca un quiebre significativo con respecto al modelo de la historia literaria, que venía siendo cuestionado desde el comienzo de su consolidación. Surgen en esta época varias publicaciones que, de manera más o menos convincente, polemizan y, en cierto sentido, impugnan la historia literaria como conocimiento escolar dominante, a la vez que proponen alternativas de trabajo. En simultaneidad con el surgimiento de esa literatura infantil que atraviesa las paredes de la escuela primaria, se registra en el ámbito de la escuela media un fenómeno de apertura a la lectura de nuevos textos, respaldado en alguna medida por el mercado editorial. Frente a la crisis del modelo historiográfico (...), se promueve en la década de 1980 la apertura del canon escolar a nuevos textos, entre los que se contarán autores contemporáneos, textos de la llamada "literatura juvenil" y objetos culturales que, si bien habían sido ya considerados en la escuela, encuentran ahora más que un nuevo marco pedagógico-didáctico adecuado para su consideración en la enseñanza, un clima de permeabilidad altamente favorable”.

Bombini, G. (2000). “La literatura en la escuela”, en Maite Alvarado (coord.): *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Flacso/Manantial.

Pág. 61-62.

“En esta línea es necesario apostar hoy a reinventar la enseñanza de la literatura, a recuperar un espacio curricular en el que sea posible reconocer a esa disciplina escolar Literatura a partir de presupuestos teóricos consistentes, de contenidos culturales significativos, de una propuesta de lectura y de escritura (ficcional y crítica) en la que tengan lugar las identidades culturales de los sujetos que se encuentran en el aula, entendida esta como un ámbito para un encuentro intercultural – la cultura del profesor y de la escuela no como opuesta, sino como diferente a la cultura de los alumnos o de la comunidad-.”

Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Pág. 69-70.

4. Tercer encuentro: ¿Otras formas de leer?

*Me encanta ir ahí.
Me gustaría tener la mitad de energía que él tiene.*

Anthony Browne (1999). *Voces en el parque*.
México: Fondo de Cultura Económica.

Durante este encuentro se realizará una aproximación al libro álbum, al discurso de la imagen; así como a la potencialidad de la literatura digital para la enseñanza en uno y otro nivel educativo. A la vez, se prestará atención a las singularidades de los sujetos de tales enseñanzas, los estudiantes y lectores en formación, reflexionando particularmente sobre la diversidad las culturas juveniles durante el momento del pasaje desde la primaria hacia la secundaria.

De igual modo que en el encuentro previo, las actividades se realizarán por separado, de acuerdo con el nivel de enseñanza en el cual se desempeñe cada participante.

Título:
• ¿Otras formas de leer?
Destinatarios:
• Grupo A: Docentes de Lengua y Literatura de 6° grado de nivel primario de las escuelas públicas de Colonia Caroya
• Grupo B (Réplica): Docentes de 1° año de nivel secundario de las escuelas públicas de Colonia Caroya,
Objetivos:
• Lograr una aproximación experiencial en torno al libro álbum y a las narrativas digitales, para reflexionar sobre las potencialidades de los diversos lenguajes (la imagen, la música) que interactúan con la palabra escrita.
• Adquirir experiencias de lecturas diversas, en cuanto a interdiscursividad y multiplicidad de lenguajes presentes en la literatura, para reflexionar sobre las posibilidades de

incorporarlas en las propias prácticas de enseñanza.
<ul style="list-style-type: none"> • Analizar críticamente la diversidad de culturas juveniles y de lectores jóvenes presentes en las aulas, para reflexionar sobre los modos de enseñar y aprender literatura durante el momento del pasaje de primaria a secundaria.
<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la conformación de un espacio de encuentro, elaboración e intercambio colaborativo entre los docentes encargados de enseñar literatura, al interior de cada nivel escolar.
Ejes temáticos:
<ul style="list-style-type: none"> • Libro álbum, narrativas digitales e interdiscursividad en las prácticas de enseñanza de literatura
<ul style="list-style-type: none"> • Diversidad de culturas juveniles y de jóvenes lectores
Materiales didácticos:
<ul style="list-style-type: none"> • Proyector, notebook
<ul style="list-style-type: none"> • Netbooks suficientes para los participantes, pendrive con carpeta de archivos con sonidos e imágenes alusivas a <i>Voces en el parque</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Corto preparado con selección de testimonios de estudiantes de las escuelas participantes, narrativas personales de estudiantes
<ul style="list-style-type: none"> • Tarjetas con “Instructivos Y Necesarios”,
<ul style="list-style-type: none"> • Materiales didácticos varios: pizarra, afiche, fibrones, papeles de colores, hojas en blanco, lápices, lapiceras, etc.
<ul style="list-style-type: none"> • Corpus de textos seleccionados:
Browne, A. (1999). <i>Voces en el parque</i> . México: Fondo de Cultura Económica.
Diversos libros álbum, audiolibros, libros digitales
Espacios:
<ul style="list-style-type: none"> • Aula
<ul style="list-style-type: none"> • Biblioteca escolar
Tiempo total:
<ul style="list-style-type: none"> • 5:30 horas
Secuencia:
<ul style="list-style-type: none"> • 1° momento: Taller “Nuestras voces en el parque” - 120 minutos
<ul style="list-style-type: none"> • Receso - 20 minutos
<ul style="list-style-type: none"> • 2° momento: Plenario sobre actividades domiciliarias - 50 minutos
<ul style="list-style-type: none"> • 3° momento: Un corto para comentar - 20 minutos
<ul style="list-style-type: none"> • 4° momento: Taller “¿Qué libro para quién?” - 30 minutos
<ul style="list-style-type: none"> • Receso - 10 minutos
<ul style="list-style-type: none"> • 5° momento: Laboratorio artesanal de consignas - 60 minutos
<ul style="list-style-type: none"> • 6° momento: Novela compartida - 20 minutos

4.a. Antes de comenzar:

En el ingreso, habrá una mesa servida sobre la cual se podrá observar, predominantemente, libros álbum; así como libros digitales y audiolibros, a través de

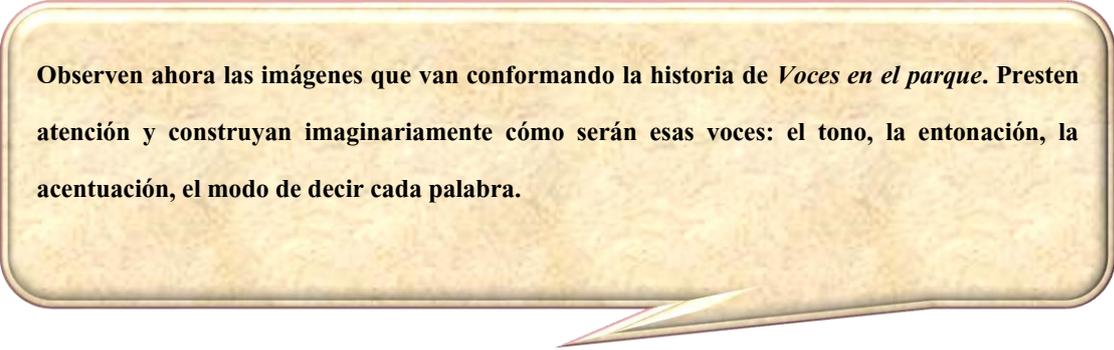
soporte digital (por ejemplo, se podrán utilizar varias netbook, cada una brindando acceso a uno de los libros)⁹⁰.

4.b.Primer momento: Taller “Nuestras voces en el parque”

-120 minutos-

Durante la primera instancia del encuentro, se desarrollará un taller en torno al libro álbum *Voces en el parque* (de Anthony Browne)⁹¹. La coordinadora invitará a los participantes a sentarse en una ronda o semicírculo, para disponerse a escuchar el relato, que seguidamente les leerá.

Luego de haber compartido el texto, les propondrá realizar una segunda lectura:



Observen ahora las imágenes que van conformando la historia de *Voces en el parque*. Presten atención y construyan imaginariamente cómo serán esas voces: el tono, la entonación, la acentuación, el modo de decir cada palabra.

A medida que avance por las páginas del libro álbum, la mediadora mostrará las imágenes detenidamente, para que todos los oyentes puedan observarlas e ir completando los sentidos del texto.

A continuación, les entregará la siguiente propuesta de trabajo:

⁹⁰ En esta mesa, se pueden incluir las siguientes obras: *Trucas*, de Juan Gedovius; *Los misterios del Señor Burdick*, de Chris Van Allsburg; *Willy, el soñador*, *El túnel*, ambos de Anthony Browne; *Zoom*, de Istvan Banyai; *Donde viven los monstruos*, de Maurice Sendak; *Del otro lado del árbol*, de Mandana Sadat; *La línea*, de Beatriz Doumerc y Ajax Barnes; *La ola*, de Suzy Lee; *Juul*, de Gregie de Maeyer y Koen Vanmechelen; *Jumanji*, de Chris Van Allsburg; *Zoom*, de Istvan Banyai. Juntamente, se sugiere poner a disposición los audiolibros de la colección *Lecturas Grabadas* (disponible en el sitio web de Educ.ar <https://www.educ.ar/>).

⁹¹ Cabe destacar que en *Voces en el parque* (Anthony Browne), se relata una misma historia, sucedida en un parque, desde cuatro voces narradoras diferentes, cada una de las cuales con una perspectiva diferente de lo sucedido. El taller girará en torno a la potencialidad de sentidos que ofrece tal variedad de puntos de vista. A modo ilustrativo, hemos anexado al final del encuentro un fragmento representativo de cada uno de los personajes que da voz a la historia de Browne.

Propuesta de trabajo

Como han advertido, la historia de esa tarde en el parque es relatada desde el punto de vista de los cuatro personajes que circulan por ese lugar; cada uno le otorga un toque distintivo a lo acontecido; poniendo en escena diferentes tonos, valoraciones, sentidos a lo que cuenta.

- Pensando en esto, los invitamos a que se reúnan en pequeños grupos (tres o cuatro) y que recreen el relato de la historia, ‘prestando su voz a dos de esas voces del parque escritas e ilustradas’. Es decir, elaboren un audio (o un video) en el cual se pueda escuchar las particularidades de cada una de las voces que han seleccionado, que ahora serán las suyas. Podrán añadirle sonidos, musicalizar la historia; todo lo que colabore a crear los efectos de sentido que ustedes han encontrado al pasar por ese parque.

La coordinadora explicará la consigna y aclarará que para realizar la producción audiovisual cada grupo tendrá disponible una netbook y también una carpeta de archivos con sonidos e imágenes digitales que habrán sido seleccionados especialmente para esta actividad⁹².

Además, indicará que cada equipo tendrá autonomía para organizarse y trabajar dentro del aula o fuera, aprovechando otros espacios de la institución (el patio interno o externo, la galería, la biblioteca, el salón de usos múltiples, el jardín) para realizar la producción (en caso de que quieran filmar un corto, por ejemplo).

Durante el desarrollo de la actividad, la coordinadora monitoreará el trabajo de cada grupo, para resolver dudas, orientar las tareas, promover a continuar y controlar los ritmos de trabajo en relación al tiempo previsto.

Una vez que esta tarea esté terminada, los participantes se reunirán nuevamente en el aula y la coordinadora invitará a realizar la puesta en común:

⁹² Prepararemos previamente esta carpeta de archivos con sonidos e imágenes digitales, para garantizar la accesibilidad y disponibilidad de los insumos necesarios para que los participantes puedan llevar a cabo la producción audiovisual solicitada. Esto incluye también prever la disponibilidad de los recursos tecnológicos necesarios, como netbooks y pendrive.

Cada grupo tendrá unos minutos para compartir lo producido y para contar cómo ha sido la experiencia de prestar la voz a las voces en el parque.

La mediadora orientará la deconstrucción del taller, indagando seguidamente sobre las experiencias previas que cada uno de los participantes ha tenido respecto a la manipulación del libro álbum, por un lado; y del lenguaje audiovisual, por otro.

Sobre lo primero, dialogará especialmente con sus interlocutores sobre el conocimiento que tengan en torno al género del libro álbum así como al lugar que este ocupa en su práctica áulica. Para comenzar este intercambio, propondrá retomar el inicio del taller y responder entre todos algunos interrogantes sobre la lectura de *Voces en el parque*:

Sobre *Voces en el parque*:

- ¿Cómo han llevado a cabo la lectura/interpretación del relato?
- ¿Qué han tenido en cuenta durante la primera lectura? ¿Y durante la segunda lectura que realizamos?
- ¿Qué características tienen las imágenes, qué muestran/cuentan?
- ¿Qué connotan las tipografías de cada una de las voces?
- ¿Qué sugiere el uso de los colores en las imágenes?
- ¿Cuál es la relación entre la secuencia de imágenes y el texto?
- ¿A qué lector estará destinado? ¿Quién puede leer este libro?

La coordinadora registrará las respuestas elaboradas colectivamente, a modo de lluvia de ideas, sobre la pizarra. Seguidamente, a través de una explicación dialogada, expondrá algunas cuestiones en torno al género del libro álbum, haciendo hincapié en la relación dialógica entre imágenes y texto para la construcción del sentido, en los desafíos que supone su lectura; así como en la importancia del mediador de literatura⁹³.

A través de la misma dinámica, se abordará el lugar del lenguaje audiovisual, del soporte digital, en las prácticas literarias llevadas a cabo en las aulas. A partir de una serie de interrogantes, se deconstruirá el trabajo realizado sobre *Voces en el parque*, y se intercambiarán las experiencias previas en torno a lo audiovisual.

- **¿Qué conocimientos previos, qué habilidades, pusieron en juego para realizar la propuesta de trabajo?**
- **¿Cuáles fueron los resultados obtenidos en cuanto al lenguaje, la narrativa, la historia?**
- **¿Qué efectos producen el sonido, la música, la voz, la imagen, el color en la construcción de sentido?**
- **¿Cuál es el lugar que lo audiovisual tiene o podría tener en sus prácticas de enseñanza de literatura?**
- **¿Cuáles son los factores que contribuyen u obstaculizan la incorporación de lo audiovisual en las prácticas didácticas?**

Para completar la reflexión, y a través de un power point, la capacitadora introducirá algunas nociones en torno al lenguaje audiovisual, enfatizando en los efectos de sentidos así como en los desafíos que su abordaje supone para el mediador. Será operativo incluir las nociones de “interdiscursividad”; así como el concepto de “polifonía” de Bajtín⁹⁴.

⁹³ Durante la exposición, tendremos en cuenta lo desarrollado sobre libro álbum en “El canon y la diversidad”, en el capítulo “Los motivos de la literatura en el aula”.

⁹⁴ Sobre lenguaje audiovisual, recuperaremos lo expuesto en “La amplitud de la alfabetización”, en el capítulo “Las aristas de formar lectores”.

Sobre interdiscursividad y polifonía, retomaremos lo mencionado al respecto en el apartado “El canon y la diversidad”, en el capítulo “Los motivos de la literatura en el aula”.

Receso- 20 minutos-

4.c.Segundo momento: Plenario de actividades domiciliarias

-50 minutos-

Se desarrollará un plenario en torno a las actividades no presenciales:⁹⁵

Destinaremos este momento a compartir los artículos críticos, el trabajo de campo realizado, y también el itinerario de lectura diseñado. Cada uno tendrá unos minutos para comentar las reseñas realizadas y el registro de su visita a una biblioteca u otro espacio cultural de la comunidad; así como para dar a conocer el itinerario de lectura confeccionado.

La coordinadora mediará las intervenciones de los participantes, para ampliar algunas cuestiones sobre el debate actual en torno a la literatura y el rol de la escuela, así como de cada docente, en la formación lectora de sus estudiantes.

La socialización sobre lo aportado desde el campo de la investigación y las propias experiencias sobre lecturas, itinerarios y recorridos por espacios culturales donde circule la literatura, conducirá a ensanchar la mirada personal sobre el debate mencionado en el párrafo precedente. Asimismo, permitirá reflexionar sobre la inclusión de prácticas de lectura diversas en el aula, en cuanto al corpus y a modalidades posibles.

La capacitadora podrá apuntar en la pizarra las ideas que vayan surgiendo durante el diálogo; además les recordará a los participantes realizar sus registros personales en el cuaderno bitácora.

⁹⁵ Otra opción sugerida es que luego de una instancia de plenario más bien teórico, y de acuerdo con la cantidad de asistentes, se armen dos o tres grupos, para compartir el itinerario de lectura elaborado individualmente. Después de esto, invitar a que cada grupo elija uno y diseñe una modalidad para que el resto “vivencie” tal itinerario en un máximo de 10 minutos.

4.d.Tercer momento: Un corto para comentar

-20 minutos-

Se realizará el visionado de un corto elaborado con fragmentos de entrevistas a estudiantes que están transitando el momento del pasaje de un nivel a otro y que darán su testimonio sobre su experiencia como lectores⁹⁶. La coordinadora propondrá ver el corto prestando atención a las respuestas que los jóvenes dan a los siguientes interrogantes:

- ¿Qué leen?, ¿qué les gusta leer y qué deben leer?
- ¿Qué obras han leído en la escuela primaria?, ¿cuáles son las prácticas de lectura que recuerdan haber vivenciado allí?
- ¿Qué esperan de la escuela secundaria, como lectores?

Luego, se promoverá la reflexión en torno a los testimonios y a las experiencias que los propios participantes tengan en tanto docentes de jóvenes como aquellos⁹⁷. Algunos preguntas que podrán guiar el diálogo:

⁹⁶ Cabe aclarar que previamente elaboraremos este corto, registrando algunos testimonios entre los estudiantes de 6° grado y 1° año de los colegios implicados. Otra opción es el visionado de alguno de los cortos pertenecientes al ciclo *Igual de diferentes*, o *Conectad@s*, disponibles en Canal Encuentro. Entre estos, algunos sugeridos son: “Igual de diferentes-Diversidad cultural” (http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/programas/ver?rec_id=117291); “Conectad@s-Identidad” (http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/programas/ver?rec_id=103017).

⁹⁷ Si bien el corto podrá ser el mismo para mostrar al grupo de primaria y al de secundaria, variarán las respuestas, las impresiones de los docentes.

- ¿Cómo describirían a quienes están en nuestras aulas, a esos sujetos que se encuentran finalizando la primaria y comenzando la secundaria?
- ¿Qué sabemos sobre ellos, sobre sus vínculos, sobre los lugares por donde transitan dentro y fuera de la escuela; sobre sus certezas y sus inquietudes?
- ¿Qué hacemos, en tanto docentes? ¿Cómo responder a sus expectativas?
- ¿Qué hacer para que las prácticas en el espacio escolar favorezcan su formación lectora?

A partir del intercambio, la coordinadora introducirá las nociones de “sujeto lector” y “Culturas juveniles”, así como también será productivo repasar la construcción histórica de la categoría “niño”, “joven”, por un lado; y “estudiante”, por otro⁹⁸. La explicación dialogada podrá ser acompañada de un power point o un prezzi.

Se enfatizará sobre la necesidad de reconocer la diversidad así como las singularidades presentes en una misma aula, en cuanto a modos de vivir la niñez, de ser jóvenes, de configurarse como estudiantes. De la misma manera, se propondrá pensar cuál es o debería ser el rol del mediador de lectura ante tal pluralidad de subjetividades y, por ende, de lectores.

4.e.Cuarto momento: Taller “¿Qué libro para Quién?”

-30 minutos-

El taller permitirá continuar trabajando reflexivamente en torno a las identidades de los estudiantes y jóvenes lectores.

⁹⁸ Sobre culturas juveniles, joven, niño y estudiante, tendremos en cuenta lo desarrollado en “Subjetividades lectoras y culturas juveniles”, en el capítulo “Los motivos de la literatura en el aula”.

Para comenzar, la coordinadora distribuirá, de a pares, diversas narrativas personales que habrán sido recogidas entre algunos jóvenes estudiantes y lectores de las instituciones participantes⁹⁹:

Los invitamos, de a pares, a leer algunos relatos de alumnos que han escrito sobre su vida cotidiana y su experiencia como lectores, dentro y fuera del colegio.

Luego de esta instancia de lectura grupal, la capacitadora les explicará que su tarea será decidir “qué libro le regalarían a ese lectora/esa lectora”. Tendrán que seleccionar uno de los libros álbum que, antes de comenzar el encuentro, han visto y hojeado en la mesa servida. La labor implicará imaginar cómo será el joven lector o la joven lectora que ha escrito ese testimonio; así como volver a explorar los libros, sus textos, sus imágenes; en esta oportunidad con una finalidad concreta.

Propuesta de trabajo

Imaginen que ustedes tienen que buscar un libro para regalarle al autor o a la autora de la narración que acaban de leer. Se tratará de un libro álbum, específicamente uno de los que están “servidos” en la mesa dispuesta para este encuentro.

Explore los libros, sus textos, sus imágenes. Luego, elijan cuál sería “el libro” para regalarse a ese lector o esa lectora.

⁹⁹ Cabe aclarar que previamente recolectaremos y seleccionaremos estos testimonios entre estudiantes de las escuelas participantes. Se apelará a que pertenezcan a alumnos de primer año, para los docentes de secundaria; y a sexto grado, para los de primaria. Además, se buscarán relatos de vida que sean lo más diversos posible en cuanto a entorno familiar, social, cultural, por un lado; y camino lector, por otro.

Después de que todos hayan encontrado “el libro” para “su lector/a”, la mediadora los motivará a realizar una ronda de lectura:

Los invitamos a compartir lo realizado. Como han trabajado de a pares, uno leerá el fragmento del libro elegido y el otro, una frase de la narrativa personal abordada.

El diálogo conducirá a recuperar lo abordado anteriormente sobre el libro álbum, para reflexionar específicamente en las posibilidades de incorporarlo en las propias prácticas didácticas:

- **¿Incluirían el libro que han elegido como parte de un taller de lectura para realizar con sus estudiantes?**
- **¿Por qué lo incorporarían?**
- **¿Para qué?**

Además, el ejercicio lúdico de pensar en quién podría haber escrito la narrativa recibida y de elegir “un libro para un lector”, permitirá profundizar la mirada sobre la diversidad cultural que se hace presente en el grupo de jóvenes con los que se encuentran a diario los propios docentes, así como en torno a la potencialidad del discurso literario frente a tal variedad de realidades.

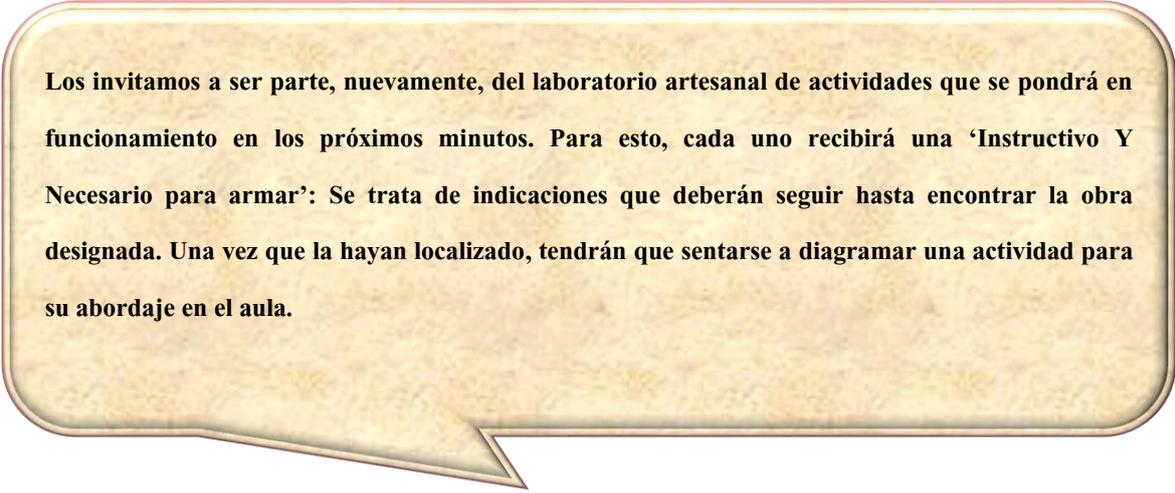
Receso- 10 minutos-

4.f. Quinto Momento: Laboratorio Artesanal de actividades

-60 minutos-

Se desarrollará, tal como en el encuentro anterior, un laboratorio artesanal de actividades para el aula literaria. Como en el encuentro anterior, a través de una consigna lúdica, los docentes deberán posicionarse como miembros de un equipo de laboratorio y artífices de la palabra; o más bien, de consignas para las prácticas de lectura literaria.

Luego de realizar la presentación de este momento, la coordinadora les explicará que la propuesta de trabajo, en esta oportunidad, consistirá en resolver un “Instructivo Y Necesario para armar”.



Los invitamos a ser parte, nuevamente, del laboratorio artesanal de actividades que se pondrá en funcionamiento en los próximos minutos. Para esto, cada uno recibirá una ‘Instructivo Y Necesario para armar’: Se trata de indicaciones que deberán seguir hasta encontrar la obra designada. Una vez que la hayan localizado, tendrán que sentarse a diagramar una actividad para su abordaje en el aula.

Habrán diferentes modelos de “Instructivos Y necesarios”¹⁰⁰, como ejemplo:

¹⁰⁰ Durante la elaboración de estas instrucciones lúdicas, tendremos en cuenta el espacio en el cual se realizará la dinámica; así como también, preveremos la disposición de los libros de las estanterías de acuerdo a las orientaciones que deberán seguir los participantes.

Instructivo Y necesario para armar

Caminar en línea recta hasta llegar a la pared. Girar hacia la derecha y desplazarse sutilmente hasta la repisa/el estante más cercano. Arrodillarse y ubicar la mirada entre los libros más cercanos al piso. Pasear los dedos entre sus lomos hasta encontrar el más ancho de ellos. Tomar el libro entre las manos, abrirlo y recorrer sus páginas, una a una. Detenerse al encontrar un personaje especial. Una vez hallado, idear qué es lo que podría hacer un lector alrededor de ese personaje y con ese libro. Tomar un lápiz y comenzar a esbozar las respuestas que dicte la voz interior de la obra o de uno mismo (ambas valen). Cuidar de que ese boceto tenga la forma de valla y trampolín.

Siguiendo las orientaciones, los participantes se desplazarán entre los libros y buscarán uno con el cual diseñar una actividad que responda a la clave escrita en el instructivo. En el ejemplo, la categoría implicada es la de personaje.

Mientras tanto, la coordinadora monitoreará la labor para orientar y dar respuestas a las dudas que puedan surgir.

Una vez que todos hayan terminado, se los invitará a compartir los resultados de la experiencia: tanto el proceso como el producto. La mediadora promoverá a que cada uno lea el instructivo, comente las acciones desarrolladas siguiendo las instrucciones y comparta la consigna elaborada¹⁰¹.

Los invitamos ahora a poner en común la experiencia del laboratorio artesanal: leer el instructivo, comentar cómo fue la el proceso de “seguir las instrucciones”, a qué libro llegaron, qué hicieron con él y cuál es la consigna que elaboraron.

¹⁰¹ Cabe destacar que las consignas elaboradas por los participantes serán recolectadas y archivadas por la coordinadora para recuperarlas durante el próximo encuentro.

Seguidamente, la coordinadora orientará el diálogo hacia la reflexión sobre la importancia de las consignas en la actividad vivenciada (el instructivo) y en las actividades diseñadas para los estudiantes, retomando algunos postulados de Maite Alvarado¹⁰². Propondrá las siguientes preguntas, a modo de disparadores de la explicación dialogada:

- **¿En qué sentido las consignas tienen o tendrían que poseer algo de valla y algo de trampolín, como decía Maite Alvarado?**
- **¿Cómo incide la formulación de la consigna en las prácticas de lectura y escritura realizadas por los estudiantes?**
- **¿Qué tipo de consignas serían las que fortalecerían la formación de los jóvenes lectores que se encuentran terminando la primaria y comenzando la secundaria?**

Valiéndose de un power point o un prezi, la capacitadora compartirá con los presentes algunas reflexiones teóricas sobre la importancia de las consignas en las prácticas de lectura, escritura y oralidad; así como sobre el valor de diseñar propuestas que desafíen a los lectores, que pongan en juego la potencialidad de la palabra, del lenguaje literario, del imaginario. En relación con esto, mostrará algunas consignas de la *Gramática de la Fantasía*, de Gianni Rodari (1997); de *El taller de escritura creativa*, de María Teresa Andruetto y Lilia Lardone (2011); y de *El libro de Grafein*, de Mario Tobelem (1994)¹⁰³.

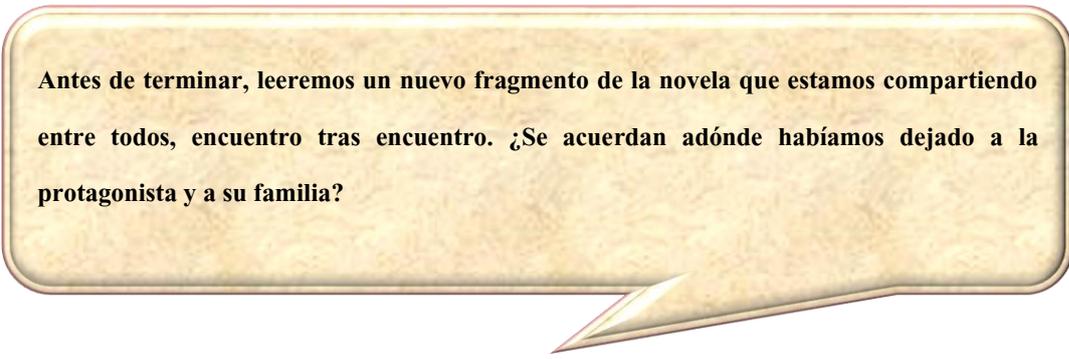
¹⁰² Este concepto es desarrollado por Maite Alvarado cuando aborda el taller de escritura en *Escritura e invención en la escuela* (2013). De acuerdo con las inquietudes de los participantes, podremos sugerir la lectura de esta obra.

¹⁰³ Se trata de propuestas que potencian la explotación del imaginario y de la palabra, cuestión que se ha abordado en “Los mediadores y la enseñanza de la literatura”, en el capítulo “Los motivos de la literatura en el aula”; y en “Dos aulas dos propuestas”, en “Las decisiones literarias durante el pasaje de primaria a secundaria”.

4.g.Sexto momento: Lectura y conversación

-20 minutos-

Como cierre, se retomará la dinámica de lectura compartida que ha sido iniciada en los encuentros previos. La coordinadora invitará a los participantes a recordar los episodios leídos:



Antes de terminar, leeremos un nuevo fragmento de la novela que estamos compartiendo entre todos, encuentro tras encuentro. ¿Se acuerdan adónde habíamos dejado a la protagonista y a su familia?

Luego, leerá un fragmento de la novela *La niña el corazón y la casa*; también podrá invitar a los participantes a llevar a cabo tal lectura, para continuar entre todos la historia de M. T. Andruetto.

Después se habilitará un momento para la “conversación literaria”; la que permitirá, como los encuentros previos, intercambiar interpretaciones, hipótesis de lectura, opiniones en torno a los temas abordados. Además, se recordará la invitación realizada durante la jornada anterior, motivando a los docentes a leer otros textos, pertenecientes a sus bibliotecas personales y que previamente hayan seleccionado para compartir durante esta ocasión.

El cuaderno bitácora será el lugar en el cual, posteriormente, se volcarán por escrito las impresiones personales de ese intercambio; así como del resto de las actividades llevadas a cabo a lo largo del presente encuentro.

4.h. Actividad Domiciliaria

Con el objetivo de reflexionar sobre quiénes son los lectores que están en el aula en que se desempeña cada uno, los participantes recibirán las siguientes actividades no presenciales¹⁰⁴:

Consignas:

- **La primera actividad implica desarrollar un trabajo de campo. Cada uno tendrá que indagar dentro de su grupo de estudiantes, buscando testimonios sobre su cotidianidad como alumnos, como lectores, dentro y fuera del colegio. Es decir, tendrán que pedirles a sus estudiantes que elaboren narrativas personales, al modo como las que hemos leído al inicio de este encuentro. Después de recolectar y leer esas producciones, les solicitamos que ustedes redacten una crónica sobre los momentos más significativos de esa experiencia etnográfica que han llevado a cabo y sobre las conclusiones a las que cada uno haya arribado: ¿Con qué lectores nos encontramos? ¿Qué es la lectura para ellos, a qué la asocian? ¿Qué textos y qué prácticas de lectura se mencionan? ¿Cómo se describen las prácticas de lectura realizadas en la escuela? ¿Y aquellas desarrolladas fuera del colegio?**
- **Para la segunda actividad, tendrán que seleccionar y leer una de las novelas juveniles del corpus propuesto a continuación; así como el material bibliográfico sugerido. Analicen qué imagen de joven se construye en la obra elegida y elaboren un artículo de opinión de no más de dos carillas, comparando esas construcciones con los lectores reales.**
- **Por último, les pedimos que diseñen una actividad para que sus estudiantes realicen lecturas intertextuales, que, por ejemplo, vinculen la palabra escrita con otros lenguajes como el de la imagen: para eso, incorporen la novela leída y al menos uno de los libros álbum con los cuales hemos trabajado durante este encuentro. Realicen una fundamentación de su propuesta didáctica.**

¹⁰⁴ Sobre la segunda actividad, otra posibilidad es, en vez de un artículo de opinión sobre las novelas leídas, elaborar una reseña destinada a los estudiantes que están en la etapa del pasaje.

Corpus de lecturas propuestas:

Reflexiones sobre la Literatura Juvenil

- Boland, Elsa. (2002). “Recomendar libros a los adolescentes y a los jóvenes”. *Revista Imaginaria*. N° 73, Lecturas, 20 de marzo de 2002. Disponible en <http://www.imaginaria.com.ar/07/3/boland.htm>.
- García Padrino, J. (s/d). “Vuelve la polémica: ¿existe la Literatura... Juvenil?”. *Fundación Cuatro Gatos*, Leer y releer Artículos. Disponible en <https://www.cuatrogatos.org/detail-articulos.php?id=145#>
- Robledo, B. E. (2008). “Literatura juvenil o una manera joven de leer literatura”, ponencia presentada en el Congreso Internacional de Literatura Iberoamericana, Bogotá.

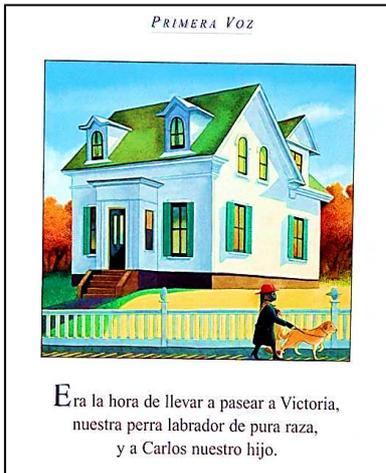
Novelas juveniles sugeridas

- Aguirre, S. (2009). *El hormiguero*. Buenos Aires: Norma.
- Andruetto, M. T. (2014). *Stefano*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Bodoc, L. (2008). *El espejo africano*. Buenos Aires: El barco de papel.
- Bombara, P. (2005). *El mar y la serpiente*. Buenos Aires: Norma.
- De Santis, P. (2003). *El inventor de juegos*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Escudero, Laura (2005). *Encuentro con Flo*. Buenos Aires: Ediciones SM.
- Valentino, E. (2006). *La sogá*. Buenos Aires: Ediciones del Eclipse.

4.i.Anexos: Fragmentos literarios para el encuentro

Primer momento: Taller “Nuestras voces en el parque” Fragmentos de *Voces en el Parque*, de Anthony Browne

Primera voz: Era la hora de llevar a pasear a Victoria, nuestra perra



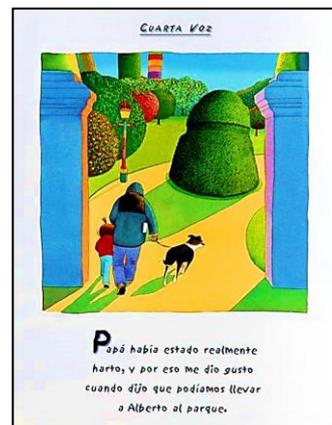
Tercera voz: Estaba solo en casa otra vez. Es tan aburrido. Entonces mamá dijo que era la hora de nuestro paseo



Segunda voz: Necesitaba salir de casa, así que Mancha y yo llevamos el perro al parque.



Cuarta voz: Papá había estado realmente harto, y por eso me dio gusto cuando dijo que podíamos llevar a Alberto al parque.



Browne, A. (1999). *Voces en el parque*. México: Fondo de Cultura Económica.

5. Cuarto encuentro: De conceptos y consignas

*Esa soltura con que salta, viva,
la voz sobre otra voz, como un pie que saltara
sobre las piedras lisas, a través de un arroyo.*

Circe Maia (2013). “Las palabras”, en *La pesadora de perlas. Obra poética y conversaciones con María Teresa Andruetto*. Buenos Aires: Ed. Vientos de Fondo.

Durante este encuentro, se hará hincapié en el abordaje de las categorías narratológicas, los procedimientos estéticos, poéticos, presentes en los Diseños de sexto grado y en los de primer año; con el objetivo de enriquecer el trabajo con ciertos contenidos comunes a ambos niveles. En relación con esto, también se reflexionará sobre el lugar que ocupan los saberes vinculados con el autor y con el contexto de producción en la formación de los lectores. Además, se otorgará un momento especial para abordar la instancia de la evaluación durante la enseñanza de la literatura.

Sumado a lo anterior, una parte del encuentro estará destinado a la experimentación y la reflexión crítica en torno al lugar de la oralidad, específicamente la narración oral, en la enseñanza de Literatura de las aulas de sexto grado y primer año.

Título:

- De conceptos y consignas

Destinatarios:

- Grupo A: Docentes de Lengua y Literatura de 6° grado de nivel primario de las escuelas públicas de Colonia Caroya.
- Grupo B (Réplica): Docentes de 1° año de nivel secundario de las escuelas públicas de Colonia Caroya.

Objetivos:

- Revisar las nociones de la teoría literaria que se hacen presentes en las prácticas de lectura y escritura desarrolladas en las aulas de uno y otro nivel, para analizar el valor de su enseñanza y proponer abordajes atentos a la progresividad de la formación lectora.
- Habilitar instancias para experimentar y reflexionar críticamente sobre el lugar de la oralidad, específicamente la narración oral, en la enseñanza de Literatura en las escuelas de ambos niveles.
- Mediar el desarrollo vivencial de experiencias literarias diversas, como lectores y docentes; para reflexionar sobre el valor de formular consignas e instrumentos de evaluación que habiliten a fortalecer los procesos de formación lectora.
- Fomentar la conformación de un espacio de encuentro, elaboración e intercambio colaborativo entre los docentes encargados de enseñar literatura, al interior de cada nivel escolar.

Ejes temáticos:

- Las nociones de la teoría literaria presentes en las prácticas escolares de enseñanza de literatura
- La formulación de consignas en la enseñanza y aprendizajes de los lectores
- La oralidad en la Enseñanza de la Literatura

Materiales didácticos:

- Netbooks, proyector
- Sillas, mesas, manteles, pañuelos de colores diversos, alfombras, almohadones para ambientar
- Caja con actividades didácticas elaboradas por el otro grupo de docentes (del otro nivel escolar)
- Materiales didácticos varios: pizarra, afiche, fibrones, papeles de colores, lápices, lapiceras, hojas de diferente tipo (apaisadas, rayadas, en cuaderno, carpetas, A4, oficio, etc.), etc.
- Caja con elementos diversos: un collar de semillas, pluma, un alfiler, una piedra, un lápiz, un pétalo de flor, un trozo de chocolate, una tuerca, un trozo de corteza de árbol, un cordón o un poco de lana.
- Corto con selección de imágenes extraídas de “Las ciudades invisibles de Italo Calvino ilustradas (nuevamente)”, en AD Editorial Team, 2 de marzo de 2017. Disponible en <https://www.archdaily.mx/mx/806359/las-ciudades-invisibles-de-italo-calvino-ilustradas-nuevamente>
- Corpus de textos seleccionados:

Bodoc, L. (2011). “Prólogo” de *Los días del venado*. La saga de los Confines I. Buenos Aires: Ed. Suma.

Maia, C. (2013). “Las palabras”, en *La pesadora de perlas. Obra poética y conversaciones con María Teresa Andruetto*. Buenos aires: Ed. Vientos de Fondo.

Pennac, D. (1993). “Los derechos del autor”, en *Como una novela*. Sin datos.

Shua, A. M. (2006). “Cuento N° 92”, en *La Sueñera*, Buenos Aires: Emecé. Pág. 102

Libros de géneros diversos (teatro, poesía, junto a narrativa), extraídos de la biblioteca escolar; poemas y canciones, distribuidos en hojas sueltas; audios de narradores orales o de canciones populares.

Espacios:

- Aula

<ul style="list-style-type: none">• Salón de Usos Múltiples del colegio• Biblioteca escolar
Tiempo total:
<ul style="list-style-type: none">• 5:10 horas
Secuencia y distribución de tiempo:
<ul style="list-style-type: none">• 1° momento: Taller “Ciudades In-Visibles”- 50 minutos
<ul style="list-style-type: none">• 2° momento: Plenario sobre actividades domiciliarias- 60 minutos
<ul style="list-style-type: none">• Receso - 20 minutos
<ul style="list-style-type: none">• 3° momento: Taller “¿Y cómo sigue?” - 40 minutos
<ul style="list-style-type: none">• 4° momento: Laboratorio de experimentación literaria - 60 minutos
<ul style="list-style-type: none">• Receso - 10 minutos
<ul style="list-style-type: none">• 5° momento: Taller “La caja de Vieja Kush” - 50 minutos
<ul style="list-style-type: none">• 6° momento: Novela compartida - 20 minutos

5.a. Antes de comenzar:

Se dará la bienvenida, con una mesa de libros de géneros diversos (teatro, poesía, junto a narrativa), extraídos de la biblioteca escolar; en otros rincones del espacio también habrá pequeños sectores de lectura: sobre una silla, un tablero o tarima, vestidos con manteles y pañuelos de colores, así como directamente sobre el suelo, entre almohadones o sobre una alfombra. Los participantes se encontrarán con libros así como con fragmentos de poemas y canciones, distribuidos en hojas sueltas; con audios de narradores orales o de canciones populares¹⁰⁵.

5.b. Primer momento: Taller “Ciudades In-Visibles” -50 minutos-

Para comenzar, la coordinadora invitará a los docentes a participar de un taller que tiene como referencia la obra *Ciudades Invisibles*, de Ítalo Calvino. Primeramente, les solicitará que se pongan en situación de viajeros y que recorran imaginariamente, a través de una proyección audiovisual, algunas de las ciudades descriptas por Calvino¹⁰⁶:

¹⁰⁵ Tomaremos en cuenta los relatos disponibles en *Relatos del Viento* (<http://relatosdelviento.blogspot.com.ar/>) así como las canciones del Proyecto Arroró (<http://proyectoarrorro.com/search.html>)

¹⁰⁶ Cabe aclarar que elaboraremos este corto a los fines del presente taller. Proyectaremos diferentes imágenes que representan a las *Ciudades Invisibles* de Ítalo Calvino; tales como las que se anexan al final de este encuentro.

Los invitamos a ser parte de un viaje muy particular; ya que recorreremos, a través de un corto, algunos de los lugares recreados por la mano de Ítalo Calvino en sus *Ciudades Invisibles*. Presten atención a todo lo que vean a lo largo de este itinerario.

Luego de este paseo ilustrado por las ciudades imaginarias, los asistentes recibirán la siguiente consigna de trabajo:

Su tarea consiste en elaborar una crónica de su viaje, para que el otro, alguien que no ha realizado el viaje, pueda imaginarse lo mejor posible los lugares visitados. Cada uno de ustedes tiene la libertad de seleccionar quién será este destinatario: desde un amigo, a un rey o un inversor de la empresa.

El tiempo estimado para la actividad será de diez minutos aproximadamente. Antes de comenzar, y en caso de que fuera necesario, la coordinadora propondrá volver a observar la serie de imágenes, en esta ocasión con la intención de que los participantes, conociendo ya la consigna de trabajo, presten particular atención a los elementos que componen a cada una de las ciudades representadas. Luego, les repartirá hojas en blanco y los invitará a servirse lapiceras o lápices, para comenzar con la labor de escritura. Este material didáctico estará disponible en una de las mesas de trabajo del espacio.

Pasado el tiempo asignado, y cuando la mediadora observe que los asistentes han terminado sus textos, añadirá lo siguiente:

Ahora, intercambien su crónica con la de un compañero y lean lo que el otro ha escrito.

Luego, cada uno tendrá que reescribir ese texto, para contarlo desde otra perspectiva: la del nativo que ha recibido a ese viajero. Piensen:

¿Cómo sería la narración que han recibido si la hubiera escrito un habitante de la ciudad?

¿Qué diría sobre el pasaje, sobre la visita de ese extranjero o sobre lo que este ha contado?

Los docentes tendrán diez minutos para realizar esta labor de reescritura. La coordinadora, tanto durante esta instancia como en la anterior, podrá orientar y dar respuestas a quienes tengan dudas o presenten dificultades para avanzar en la elaboración de sus relatos.

Para terminar, se compartirán algunas de las producciones.

Los invitamos a leer las producciones a las que han arribado luego de este viaje por las ciudades no tan invisibles: Lean la crónica de viaje que han recibido, junto al relato que ustedes han escrito posicionándose como un nativo del lugar.

Después de la puesta en común, se promoverá la deconstrucción de la actividad y se conducirá a reflexionar sobre el lugar que el conocimiento teórico ha tenido en la resolución de las consignas. Para esto, la coordinadora propondrá dialogar en torno a los siguientes interrogantes:

- **¿Qué conocimientos teóricos les han sido ‘útiles’ para la redacción de la primera y la segunda narración que han elaborado?**
- **¿Cuáles categorías narratológicas han entrado en juego durante el proceso de escritura?**
- **¿Cuáles de esas categorías consideran importantes para favorecer la formación lectora de sus estudiantes?**
- **¿De qué manera y con qué finalidad ustedes las incorporan en las prácticas didácticas?**

Ante las primeras preguntas, las intervenciones de la coordinadora permitirán que los participantes reflexionen sobre la diversidad de conocimientos previos involucrados durante los procesos de escritura y de lectura; incluyendo los del área de la Lengua¹⁰⁷, pero deteniéndose particularmente (de acuerdo con los objetivos del presente encuentro) en los correspondientes al campo de la Literatura. Por ejemplo, los saberes previos en torno a “espacio”, “tiempo”, “personaje” en tanto categorías narratológicas; o bien, el manejo de la voz narradora y del punto de vista de la narración.

En relación con esto, y a partir de las propias producciones realizadas, la mediadora propondrá reflexionar sobre los efectos de lectura que produce la incorporación de la descripción del espacio (en este caso, la ciudad seleccionada), o el modo en que el personaje se va construyendo a lo largo del relato; o bien, las implicancias de haber seleccionado una voz narradora, o de haberla cambiado.

Junto a esto, las respuestas a las últimas preguntas habilitarán a debatir con especificidad sobre la potencialidad que los conocimientos sobre la teoría literaria poseen para la Enseñanza de la Literatura. Se tratará de dialogar críticamente sobre cuáles son los contenidos teóricos que permitirían enriquecer las lecturas y la escritura

¹⁰⁷ Vale decir que ante la primera pregunta los participantes podrán responder de modo más general, haciendo mención a cuestiones literarias pero también a aquellas del área de la Lengua; por ejemplo, conocimientos previos sobre el tipo de narración solicitada (crónica de viaje); sobre las superestructuras textuales involucradas (la narración y la descripción); o bien, sobre aspectos gramaticales ligados a la producción textual, tales como el uso de pronombres personales o la correlación de los tiempos verbales en un relato.

realizadas por los propios estudiantes; reflexionar, a la luz de los diseños curriculares, sobre las maneras en que se lleva a cabo su enseñanza, así como su aprendizaje, valorando en qué medida tales prácticas didácticas contribuyen, o deberían contribuir, a la formación de lectores y escritores cada vez más autónomos¹⁰⁸.

5.c.Segundo momento: Plenario de actividades domiciliarias

-60 minutos-

Siguiendo la dinámica de los encuentros anteriores, la capacitadora explicará que durante esta instancia se realizará un plenario sobre el trabajo no presencial:

Cada participante tendrá unos minutos para presentar sus reflexiones personales en torno a las narrativas de sus estudiantes-lectores; a la relación entre estos y la imagen de joven presente en las novelas leídas; así como la propuesta didáctica diseñada.

Una vez que concluya esta instancia, destinaremos unos minutos para escuchar las opiniones y las críticas constructivas de los compañeros.

El intercambio generado permitirá recuperar lo desarrollado durante la jornada anterior, sobre las identidades de los jóvenes lectores; para revisarlo, ampliarlo, a partir de lo que cada uno de los docentes haya encontrado en los testimonios de sus propios estudiantes. La coordinadora hará hincapié en las múltiples formas de vivir la etapa de la adolescencia y la juventud que se visibilizan a través de los testimonios compartidos.

Junto con esto, la propia experiencia de leer y analizar las novelas juveniles habilitará a dialogar sobre la configuración de los destinatarios, sobre los lectores reales a los que se dirigen estos textos. Para complejizar la reflexión, la capacitadora, a través de

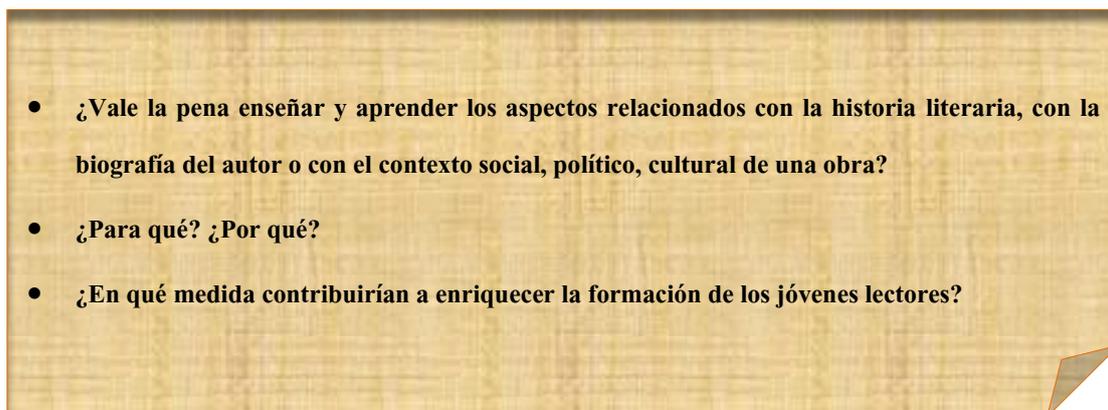
¹⁰⁸ Para esta instancia, tendremos en cuenta lo desarrollado al respecto en el capítulo “Las aristas de formar lectores”.

una exposición oral, podrá distinguir las categorías de “enunciador” y “agente social” (Costa y Mozejcko).¹⁰⁹

Durante la conversación, sus intervenciones se orientarán, además, a que los participantes cuestionen la etiqueta “juvenil” que distingue al género; para reconocer que, ante todo, se trata de literatura.

Por último, la socialización de la actividad didáctica sobre una novela juvenil y un libro álbum, favorecerá la reflexión sobre la elaboración de consignas y los contenidos implicados. Esto permitirá ampliar, o resignificar, lo desarrollado durante la instancia previa, en torno a los conocimientos teóricos considerados relevantes en la Enseñanza de la Literatura.

Asimismo, y a partir de las actividades didácticas diseñadas, la coordinadora conducirá la reflexión hacia el lugar que los saberes sobre las dimensiones históricas, sociales, políticas, culturales de una obra literaria ocupan en la Enseñanza de la Literatura. A continuación, algunas preguntas que podría formular:

- 
- **¿Vale la pena enseñar y aprender los aspectos relacionados con la historia literaria, con la biografía del autor o con el contexto social, político, cultural de una obra?**
 - **¿Para qué? ¿Por qué?**
 - **¿En qué medida contribuirían a enriquecer la formación de los jóvenes lectores?**

Del mismo modo, de acuerdo con las prácticas de lectura diseñadas, se propiciará el diálogo sobre la evaluación en la Enseñanza de la Literatura; es decir, sobre los modos de valorar tanto las producciones como los procesos desarrollados.

Para esto, la capacitadora podrá proponer que, entre todos, se busquen respuestas para lo siguiente:

¹⁰⁹ Sobre la relación entre tales categorías, recuperaremos lo mencionado en “El canon y la diversidad”, en el capítulo “Los motivos de la literatura en el aula”.

- **¿Qué significa evaluar en la Enseñanza de Literatura?**
- **¿Qué evaluamos? ¿A quiénes?**
- **¿En qué momentos evaluar y para qué?**
- **¿Cómo efectuamos la evaluación, con qué instrumentos?**
- **¿De qué manera la evaluación enriquecería la formación lectora?**

Para enriquecer el intercambio, la coordinadora, a través de un power point o un prezi, explicará las características de algunos instrumentos de evaluación operativos para el trabajo con la literatura en el aula; tales como listas de cotejo, portafolio, grillas, matrices de valoración¹¹⁰.

Receso- 20 minutos-

5.d.Tercer momento: Taller “¿Y cómo sigue?”

-40 minutos-

Durante este momento se llevará a cabo un taller que, a través de lo lúdico, impulsará a revisar el abordaje de la estructura narrativa, incluyendo la estructura clásica y las rupturas temporales o variantes en la organización (in medias res).

¹¹⁰ Sobre la instancia de evaluación, tendremos en cuenta las orientaciones expuestas en la serie de volúmenes desarrollados desde el Ministerio de Educación *Mejoras en los Aprendizajes de Lengua, Matemática y Ciencias*. En especial, el fascículo 3: *Lengua y Literatura Educación inicial, Primaria y Secundaria*; el fascículo 17: *Evaluar en Lengua y Literatura en el marco del desarrollo de las capacidades fundamentales*. A los participantes se les sugerirá realizar la lectura completa de estos textos.

Para comenzar, la capacitadora compartirá con el grupo de asistentes un texto de Daniel Pennac¹¹¹, que leerá en voz alta:

Los invitamos a escuchar cuáles son ‘Los derechos del lector’, de acuerdo con la opinión de Daniel Pennac.

Luego de leer “Los derechos del lector”, propondrá una experiencia de escritura creativa a partir de la lectura de un fragmento de *La Sueñera*, de Ana María Shua¹¹².

Teniendo en cuenta estos derechos, realizaremos el siguiente ejercicio de lectura y escritura: Comenzaremos a leer el inicio de una historia perteneciente a *La sueñera*, de Ana María Shua. Cuando nos detengamos, cada uno de ustedes, tendrá que imaginar y escribir una posible continuación.

Les advertimos que pasados unos minutos, retomaremos la lectura de la narración de Shua, para detenernos otra vez y entonces, ustedes tendrán que retomar la escritura de su texto, teniendo en cuenta lo escuchado así como sus hipótesis en torno a la resolución de la historia.

¹¹¹ Al final de este encuentro hemos anexado “Los derechos del lector”, de Pennac. Otro texto sugerido, también adjunto al final, es “Diez consejos infalibles para que los niños odien los libros (para padres y maestros)”, de Joan C. Girbés.

¹¹² El cuento de *La Sueñera*, de Ana María Shua, se encuentra anexado al final de este encuentro. Hemos seleccionado una minificción para agilizar la dinámica al mismo tiempo que para completar la lectura colectiva de este relato y de las producciones que elaborará cada participante. Otros textos sugeridos: “El gesto de la muerte”, de Jean Cocteau; “La confesión”, de Manuel Peyrou; “La casa encantada”, anónimo, recogido por Bennet Cerf.

La dinámica, mediada por la coordinadora, se repetirá hasta terminar la lectura del relato original y la escritura del propio texto.

Después, se compartirá lo realizado por cada uno:

Los invitamos a compartir con los demás las historias que han ido creciendo a medida que avanzaba la lectura del texto.

Luego de la puesta en común, se invitará a los participantes a deconstruir la experiencia vivida durante la actividad. La mediadora orientará el intercambio, para reflexionar sobre los procesos cognitivos implicados en las prácticas de lectura y escritura de literatura. Algunos interrogantes que podrían orientar la reflexión:

- **¿Qué roles del lector y del escritor se han puesto en juego durante esta instancia?**
- **¿Cuáles fueron las pistas que han tenido en cuenta para ir haciendo crecer su propio texto?**
- **¿Cómo han influido sus conocimientos, sus habilidades en torno a la lectura y a la escritura?**
- **¿De qué manera los recorridos lectores previos han incidido para lograr dar forma a la narración paralela que han tenido que construir?**
- **¿Cuáles de los contenidos, de los aprendizajes que han ido apareciendo en este diálogo, están presentes en las prácticas que realizan sus estudiantes, en el aula?**

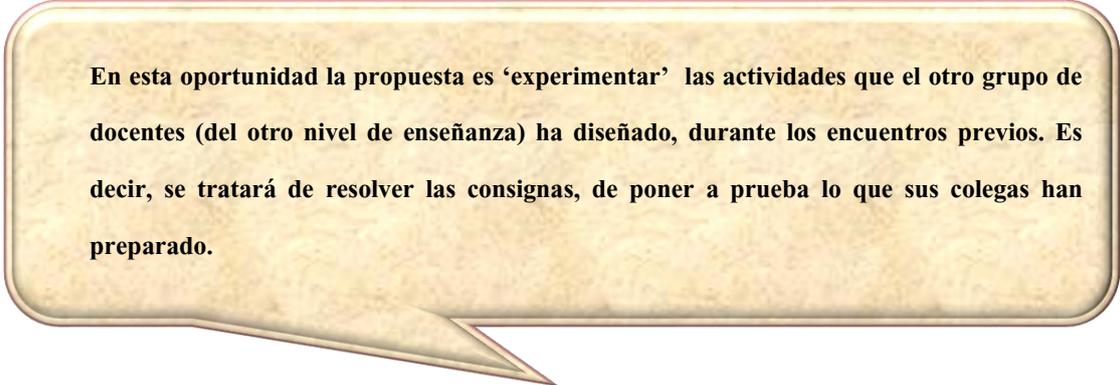
A partir de las respuestas elaboradas colectivamente, la mediadora propondrá apuntar en la pizarra cuáles serían los aprendizajes que colaborarían a la formación lectora de los jóvenes estudiantes. Siguiendo la dinámica dialogada, introducirá los

conceptos de “lector activo”, de Umberto Eco, y de “la sobreinterpretación”, de Culler¹¹³, con el objetivo de ampliar las reflexiones críticas de los docentes.

5.e.Cuarto momento: Laboratorio de experimentación literaria

-60 minutos-

Durante esta instancia, la capacitadora recordará las experiencias de producción de actividades didácticas que han llevado a cabo durante los dos encuentros previos. Les explicará que en esta ocasión desarrollarán un “Laboratorio de experimentación literaria”:



En esta oportunidad la propuesta es ‘experimentar’ las actividades que el otro grupo de docentes (del otro nivel de enseñanza) ha diseñado, durante los encuentros previos. Es decir, se tratará de resolver las consignas, de poner a prueba lo que sus colegas han preparado.

En el espacio previsto para esta actividad¹¹⁴, estarán dispuestos diferentes libros, entre los cuales se encontrarán los implicados en las propuestas a experimentar. En un lugar central de la habitación se hallarán dos cajas: una, llena de las actividades que han sido elaboradas por el grupo de colegas pertenecientes al otro nivel de enseñanza. Otra, vacía, disponible para almacenar lo que resultará de la experimentación. Además, en una mesa los participantes tendrán a su disposición diferentes materiales que podrán emplear durante la labor asignada: hojas de diferente tipo (apaisadas, rayadas, en cuaderno, carpetas, A4, oficio, etc.), netbook, lápices, lapiceras, y otros útiles escolares.

La coordinadora solicitará lo siguiente:

¹¹³ Al respecto, recuperaremos lo desarrollado en “Procesos cognitivos”, en el capítulo “Las aristas de formar lectores”.

¹¹⁴ El aula, la biblioteca escolar o el salón de usos múltiples.

Los invitamos a acercarse a la caja llena de las actividades diseñadas.

Sírvanse una de ellas.

De acuerdo con esta última, cada uno comenzará el proceso de “experimentación”.

Es decir, tendrá que buscar el libro o los libros en cuestión, y realizar lo solicitado por las consignas recibidas, haciendo uso del material que está disperso en el lugar.

Los docentes tendrán 20 minutos para resolver la actividad que hayan seleccionado al azar. La coordinadora monitoreará la labor, para orientar, sugerir, responder dudas que puedan surgir en torno a las consignas entregadas.

Luego de que todos hayan culminado, los invitará a poner en común las lecturas realizadas, las producciones obtenidas, así como las dificultades u obstáculos que se pudieran haber presentado.

Posteriormente, los estimulará a dedicar unos minutos para comparar las actividades elaboradas por el otro grupo de docentes (del otro nivel educativo) con las que han sido diseñadas previamente por ellos mismos. Además, les explicará que el objetivo de la tarea será: por un lado, pensar en la potencialidad de tales consignas durante la instancia del pasaje desde primaria a secundaria; por otro lado, evaluar para realizar una devolución constructiva a sus colegas.

Sobre la actividad experimentada...

- Piensen en los puntos en común que estas actividades tienen con las que ustedes han diseñado: ¿Qué sugerencias o variantes realizarían para enriquecer la puesta en marcha de las actividades experimentadas?
- Para responder, tengan en cuenta quiénes son los destinatarios, los lectores que están atravesando el pasaje de un nivel a otro: ¿cuál será la incidencia que tales actividades podría tener en su formación?
- También, analicen de qué modo se ha formulado la consigna, así como cuál es la relación entre la dinámica, el corpus, las producciones y la manera posible de evaluar todo el proceso implicado.
 - ➔ Escriban estas respuestas, para que sus devoluciones críticas y constructivas, lleguen hasta quienes han diseñado las actividades.

Para finalizar, cada uno adjuntará a la actividad recibida, la producción surgida y los aportes propuestos; luego, guardará todo el material en la caja archivadora, dispuesta para tal fin¹¹⁵.

Receso- 10 minutos-

5.f.Quinto momento: Taller “La caja de Vieja Kush”

-50 minutos-

Durante esta instancia, se realizará un taller a partir de uno de los personajes de *Los días del Venado*, novela de Liliana Bodoc. El objetivo será reflexionar sobre el lugar de la oralidad en la Enseñanza de la Literatura.

¹¹⁵ El intercambio, la devolución y la socialización de lo realizado por cada grupo culminará durante el encuentro siguiente.

Para comenzar, la coordinadora invitará a los docentes a sentarse en ronda y compartirá con ellos la lectura del “Prólogo” de la novela de Bodoc antes mencionada¹¹⁶.

Luego, les propondrá que se imaginen siendo partícipes de ese mundo delineado en el fragmento compartido. Seguidamente, les mostrará una caja que, según les explicará, será “la caja de Vieja Kush”:

Los invitamos a sentarse alrededor de este fuego imaginario que protege a la caja de Vieja Kush; uno de los personajes con los cuales nos podemos encontrar al iniciar nuestro recorrido por las Tierras Fértiles, en el relato de *Los Días del Venado*, de Liliana Bodoc.

En esta caja que hoy tenemos con nosotros ella guardaba aquellos “objetos de historias”; es decir, elementos que funcionan como auxiliares de la memoria.

La caja estará cerrada; dentro de ella habrá objetos simples y dispares, como una pluma, un alfiler, una piedra, un lápiz, un pétalo de flor, un trozo de chocolate, una tuerca, un trozo de corteza de árbol, un cordón o un poco de lana. La cantidad de elementos será similar o mayor a la de participantes.

Para iniciar la actividad de oralidad, la mediadora extraerá uno de los objetos, que podrá ser un colgante de semillas, y comenzará a narrar la historia de ese elemento:

¹¹⁶ Hemos anexado el “Prólogo” de *Los días del venado* al final de este encuentro.

Este es el colgante de semillas de Vieja Kush. Ella siempre lo llevaba puesto cuando narraba sus historias; es más, lo tenía consigo el mismo día en que se inició en su labor como narradora. ¿Saben cómo fue esto?

Hace mucho, cuando el tiempo no corría tan veloz, al final de cada jornada las mujeres de la comarca se juntaban a conversar y a contarse unas a otras cuántas habían sido las aves que ellas habían descubierto para que fueran presa atrapadas por sus esposos, hijos, hermanos; para que fueran alimento de la familia.

Unas contaban... Otras hacían alusión a la habilidad para....Incluso alguna recordaba... Cuando llegaba el turno de la joven Kush, esta comúnmente permanecía en silencio, pues en su casa había más labradores y artesanos que cazadores. Sin embargo, una noche, cuando le tocó el turno, su mirada se cruzó con el colgante que las manos de su amado y de sus hijos habían confeccionado. Entonces habló: y contó sobre nubes densas cubriendo el cielo y madre selvas enredadas entre las plantas; contó sobre aves multicolores del tamaño del dedo meñique, de pájaros que se tornaban invisibles cuando levantaban vuelo, de alas de hadas entre medio de la floresta, e incluso de un dragón que se mimetizaba en el firmamento y que competía con su esposo, con sus hijos en el arte de la cacería; contó sobre las destrezas que estos realizaban para tomar entre sus manos alguna de tales presas, de las dificultades y de las artimañas más extrañas que jamás se habían oído en esa ronda de mujeres.

Cuando cayó, fueron sus escuchas las que prefirieron optar por el silencio, concentradas en imaginar todavía lo que habían acabado de oír. Desde esa vez, todas las mujeres de la comarca, algunas acompañadas por sus niños, esperaban el final de la jornada para escuchar lo que la voz de Kush les contaría: la voz de la primera creadora de historias.

Luego del relato, la coordinadora los invitará a sentirse por un instante Vieja Kush y a contar la historia del objeto que extraigan de la caja:

Por turno, cada uno recibirá la caja de Vieja Kush, sacará un objeto y a partir de este contará una historia, o recitará un poema o una canción... Todo depende de lo que el objeto le sugiera compartir con nosotros.

La dinámica se reiterará hasta que la caja haya transitado por toda la ronda y cada uno de los participantes haya tenido la posibilidad de ser narrador oral por unos minutos.

Como cierre de la actividad, la coordinadora leerá el poema “Las palabras”, de Circe Maia¹¹⁷.

Posteriormente, se propiciará el intercambio sobre las experiencias vividas durante el taller; promoviendo la reflexión en torno al lugar que ocupa la palabra oral y la literatura popular en las prácticas de enseñanza de literatura. La coordinadora propondrá los siguientes interrogantes con la finalidad de orientar el diálogo:

- **¿Cuál es el lugar que la literatura popular tiene en el currículo y en la práctica diaria que llevamos a cabo en el aula? ¿Qué ocurre con la narración oral?**
- **¿De qué manera la memoria y la palabra oral ingresan o inciden en la formación cultural de un lector?**
- **¿Qué sucede con el acervo cultural, con la mochila de textos internos con la que cada uno llega a la escuela?**
- **¿Cómo incorporamos esto en nuestras aulas?**

¹¹⁷ El poema de la poeta uruguaya Circe Maia está anexado al final de este encuentro. Otra opción posible sería compartir la lectura de un fragmento de uno de los capítulos de *Los días del venado* en el cual se presenta al personaje de Vieja Kush. Este texto también se ha incorporado junto al poema.

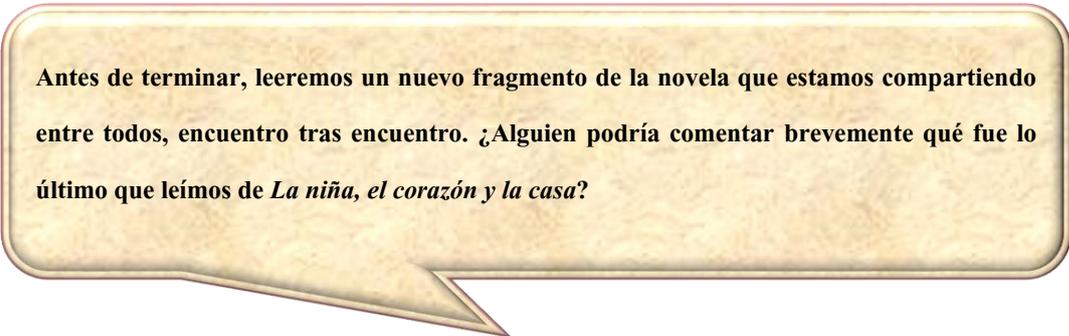
A través de la dinámica de explicación dialogada, la coordinadora introducirá el concepto de “textoteca” de Laura Devetach, y repasará el modo como desde los Diseños Curriculares se favorece la incorporación en las aulas de la diversidad que caracteriza al campo literario, incluyendo tanto a los textos de autor como a los anónimos, los de carácter popular; o bien, fomentando tanto el desarrollo escrito como oral de textos literarios¹¹⁸.

Propondrá a sus interlocutores valorar críticamente cuál sería la potencialidad de incorporar tal multiplicidad, de recuperar los textos internos de los propios estudiantes, la palabra oral, en propuestas didácticas que enriquezcan sus caminos lectores.

5.g.Sexto momento: Lectura y conversación

-20 minutos-

Como cierre, se realizará la lectura literaria que dará continuidad a los encuentros anteriores. La coordinadora invitará a los participantes a recordar los episodios leídos:



Antes de terminar, leeremos un nuevo fragmento de la novela que estamos compartiendo entre todos, encuentro tras encuentro. ¿Alguien podría comentar brevemente qué fue lo último que leímos de *La niña, el corazón y la casa*?

Luego, leerá un fragmento de la novela de María Teresa Andruetto. También podrá invitar a que sea uno de los participantes quien se encargue de llevar a cabo tal lectura.

Seguidamente, se habilitará un momento para la “conversación literaria”. Tal como en los encuentros previos, el grupo podrá intercambiar interpretaciones, hipótesis

¹¹⁸ Durante esta instancia, recuperaremos lo mencionado al respecto en “El canon y la diversidad”, en el capítulo “Los motivos de la literatura en el aula”.

de lectura, opiniones, vinculaciones con otras lecturas personales. Asimismo se destinará un momento para que, quienes hayan llevado un texto para compartir, puedan hacerlo como cierre de la conversación.

La coordinadora recordará que en el cuaderno bitácora cada uno tendrá que registrar, posteriormente, las reflexiones personales a las que haya arribado a través de este intercambio de lecturas e interpretaciones; así como habrá realizado apuntes de lo vivenciado durante las instancias previas, a lo largo de este encuentro.

5.h.Actividad Domiciliaria¹¹⁹

Consignas:

- **La primera actividad consiste en que seleccionen una de las consignas que hayan resuelto durante este encuentro y, a partir de ella, diseñen una propuesta didáctica para desarrollar durante una clase. En la planificación, recuerden detallar los contenidos a abordar, los objetivos, los destinatarios, el formato, el espacio y el tiempo estimado. Asimismo, diseñen un instrumento de evaluación. Después, pongan en marcha esa propuesta. Registren la labor de sus estudiantes (por ejemplo, pueden tomar fotografías) y recolecten el material producido por ellos. Por último, elaboren una narrativa sobre lo ocurrido. En este texto, comparen lo planificado con lo vivenciado; propongan modificaciones que contribuyan a mejorar lo diseñado y piensen en qué medida las actividades llevadas a cabo han contribuido o cuáles podrían ser sus posibles contribuciones en la formación de los lectores de literatura que están terminando un nivel de enseñanza o que están iniciando uno nuevo.**
- **La segunda actividad consiste en investigar quiénes son los invitados que el próximo encuentro estarán presentes en el Panel. Para esto:**
 - **Busquen información sobre las instituciones invitadas: bibliotecas, editoriales, librerías. Indaguen cuál es la relación con la literatura, la promoción de lectura, los jóvenes lectores, la escuela.**
 - **Averigüen quiénes son las escritoras invitadas. Presten particular atención a su obra, así como a los vínculos con la formación lectora, con los jóvenes y la escuela.**
 - **Elijan al menos dos obras de cada una de las escritoras y léanlas: a continuación van a encontrar una lista de títulos sugeridos (novelas, cuentos, poemarios)**
 - **Elaboren una pregunta para hacerle a cada invitado.**

¹¹⁹ La segunda actividad tiene como objetivo que los participantes se preparen para recibir y dialogar con los invitados del Panel que se llevará a cabo durante el encuentro siguiente, como cierre de la capacitación. Aclaremos que hemos confeccionado un listado amplio de instituciones posibles a ser invitadas, al igual que la selección de las escritoras. Para la ocasión concreta del panel, acotaremos el número de invitados (tres o cuatro), a los fines de garantizar que todos puedan tener la palabra y dialogar con los participantes, en un espacio de encuentro e intercambio enriquecedor.

Para la segunda actividad: Preparándonos para el panel

Instituciones invitadas

- **Biblioteca La Bicicleta (Colonia Caroya)**
- **Biblioteca Pedagógica (Colonia Caroya)**
- **Biblioteca Cedilij (Córdoba)**
- **Librería La Libélula (Córdoba)**
- **Librería Los libros de Claudia (Córdoba)**
- **Librería La Luna (Córdoba)**
- **Editorial Comunicarte (Córdoba)**
- **Ediciones de la Terraza (Córdoba)**

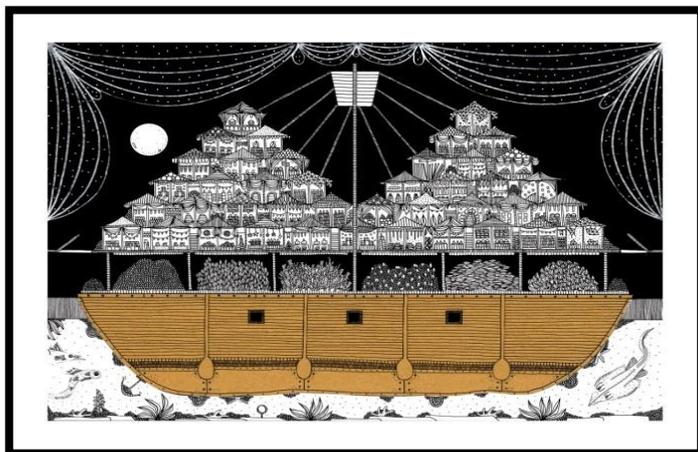
Escritoras invitadas y lecturas sugeridas (novelas, cuentos, poemas)

- **Laura Escudero:** *Heredé un fantasma, Encuentro con Flo, El rastro de la serpiente, El Botín, El camino de la luna, Ema y el silencio*
- **María Teresa Andruetto:** *Stéfano, El país de Juan, Veladuras, El anillo encantado, El árbol de lilas, La Durmiente, Benjamino, Agua/Cero*
- **Lilia Lardone:** *Caballero Negro, La niña y la gata, Los picucos, Papiros, La fábrica de cristal, Benja y las puertas*

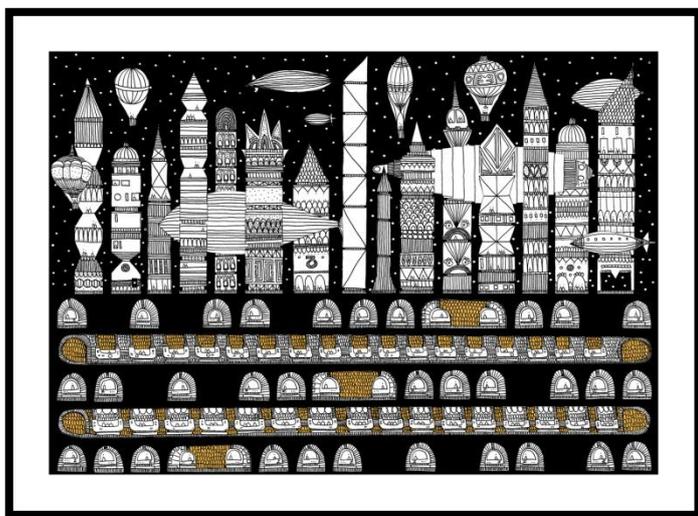
5.i.Anexos: Material vario para el encuentro

Primer momento: Taller “Ciudades In Visibles”

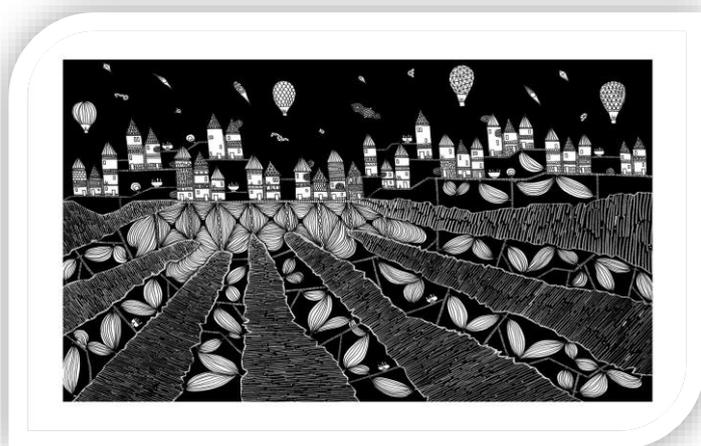
Selección de imágenes: *Las ciudades invisibles de Ítalo Calvino ilustradas* (nuevamente), por Karina Puente Frantzen



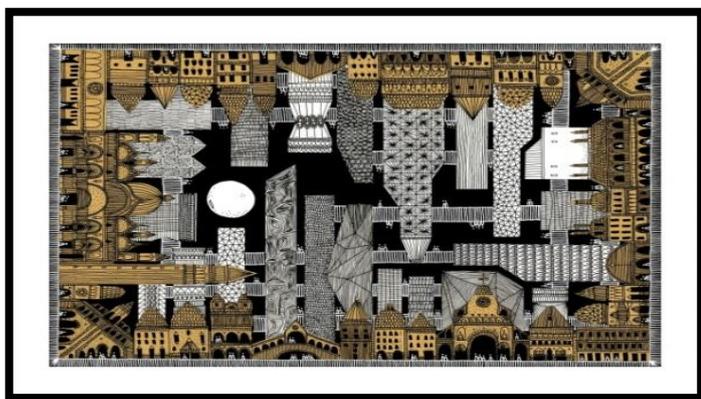
Eufemia. Image © Karina Puente Frantzen



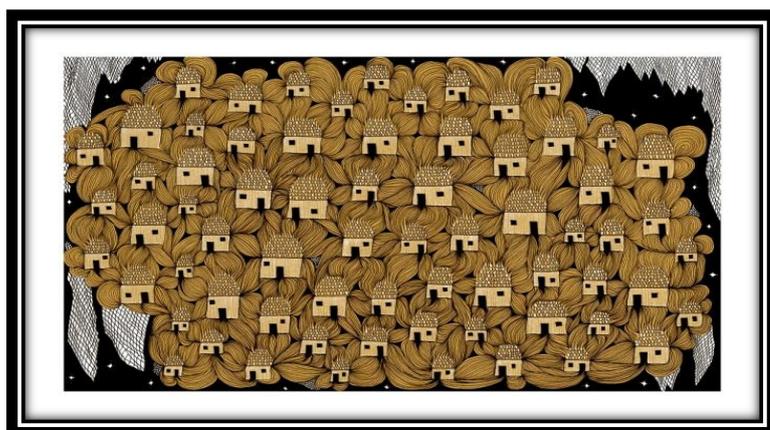
Zirma. Image © Karina Puente Frantzen



Anastasia. Image © Karina Puente Frantzen



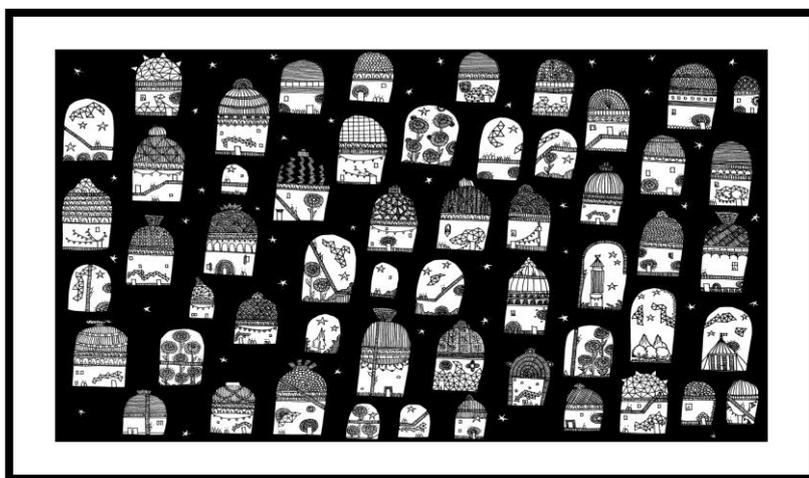
Maurilia . Image © Karina Puente Frantzen



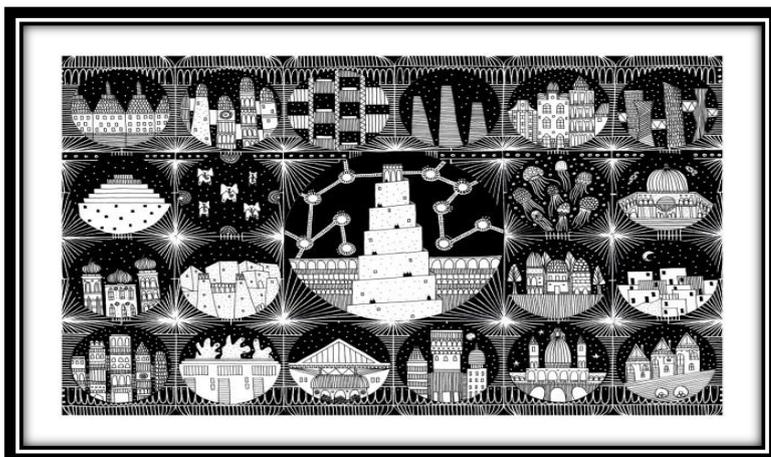
Zaira. Image © Karina Puente Frantzen



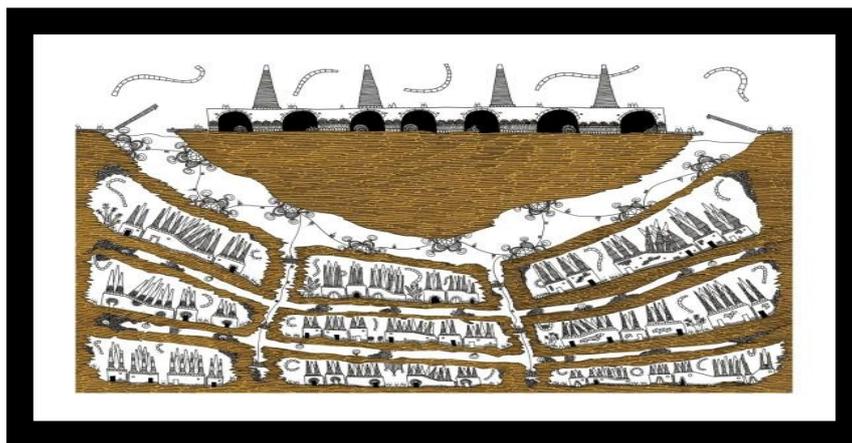
Zobeida. Image © Karina Puente Frantzen



Diomira. Image © Karina Puente Frantzen



Fedora. Image © Karina Puente Frantzen



Dorotea. Image © Karina Puente Frantzen

Fuente: “Las ciudades invisibles de Italo Calvino ilustradas (nuevamente)”, en *AD Editorial Team*, 2 de marzo de 2017. Extraído de: <https://www.archdaily.mx/mx/806359/las-ciudades-invisibles-de-italo-calvino-ilustradas-nuevamente>

Tercer momento: Taller “¿Y cómo sigue?”

Texto “Los diez derechos del lector”- Daniel Pennac

1. El derecho a no leer.
2. El derecho a saltarse páginas.
3. El derecho a no terminar un libro.
4. El derecho a releer.
5. El derecho a leer cualquier cosa.
6. El derecho a leer lo que me gusta.
7. El derecho a leer en cualquier parte.
8. El derecho a picotear.
9. El derecho a leer en voz alta.
10. El derecho a guardar silencio

Pennac, D. (1993). “Los derechos del autor”, en *Como una novela*. Sin datos.

Otra opción: “Diez consejos infalibles para que los niños ODIEN los libros (para padres y maestros)”, de Joan Carles Girbés

1. Cuando empiecen a leer en voz alta, interrúmpelos constantemente para marcarles sus errores. A ti también se te quitarían las ganas de seguir leyendo.
2. Oblígales a leer. Nada más eficiente que una simple palabra, “lee”, para conseguir el efecto contrario.
3. Menosprecia sus gustos y no respetes su criterio. ¿Qué es mejor, que lean lo que les gusta o que no lean?

4. Imponles lecturas. Esa novela que tanto te gustó a su edad no tiene por qué ser de su agrado.
5. Pídeles que te hagan un resumen. No dejes que asocien los libros con los deberes.
6. Controla todo lo que leen. Interesarse no significa examinarlos e interrogarlos.
7. Recuérdales los beneficios de leer. “Los niños que leen sacan mejores notas, como tu amigo”... y el chaval perdió las ganas de leer y tomó manía al amigo.
8. Relaciona los libros sólo con los deberes. Un libro no ha de ser sólo un instrumento para aprender cosas.
9. Castígalos sin tele por no leer. Convirtamos la tele en nuestro aliado: ¿cuántas películas infantiles se basan en libros?
10. Exígeles lecturas inadecuadas. No por ser bueno y correcto es adecuado a su edad o estado madurativo.

Girbés, J.C. (s/d). “Diez consejos infalibles para que los niños odien los libros (para padres y maestros)”, en *Guía práctica para hacer hijos lectores*. Fundación Generalitat de Cataluña. Sin datos.

Cuento N° 92, de *La Sueñera*, Ana María Shua

Un hombre sueña que ama a una mujer. La mujer huye.

El hombre envía en su persecución los perros de su deseo. La mujer cruza un puente sobre un río, atraviesa un muro, se eleva sobre una montaña. Los perros atraviesan el río a nado, saltan el muro y al pie de la montaña se detienen jadeando.

El hombre sabe, en su sueño, que jamás en su sueño podrá alcanzarla.

Cuando despierta, la mujer está a su lado y el hombre descubre, decepcionado, que ya es suya.

Shua, A. M. (2006). “Cuento N° 92”. *La Sueñera*. Buenos Aires: Emecé. Pág. 102

Quinto momento: Taller “La caja de Vieja Kush”

Texto de apertura: Prólogo de *Los días del Venado*- Liliana Bodoc (Fragmentos)

Y ocurrió hace tantas Edades que no queda de ella ni el eco del recuerdo del eco del recuerdo. Ningún vestigio sobre estos sucesos ha conseguido permanecer. Y aun cuando pudieran adentrarse en cuevas sepultadas bajo nuevas civilizaciones, nada encontrarían.

Lo que voy a relatar sucedió en un tiempo lejanísimo; cuando los continentes tenían otra forma y los ríos tenían otro curso. Entonces, las horas de las Criaturas pasaban lentas, los Brujos de la Tierra recorrían las montañas Maduinas buscando hierbas salutíferas, y todavía resultaba sencillo ver a los lulus, en las largas noches de las islas del sur, bailando alrededor de sus colas.

He venido a dejar memoria de una grande y terrible batalla. Acaso una de las más grandes y terribles que se libraron contra las fuerzas del Odio Eterno. Y fue cuando una Edad terminaba y otra, funesta, se extendía hasta los últimos refugios.

El Odio Eterno rondaba fuera de los límites de la Realidad buscando una forma, una sustancia tangible que le permitiera existir en el mundo de las Criaturas. Andaba al acecho de

una herida por donde introducirse, pero ninguna imperfección de las Criaturas era grieta suficiente para darle paso.

Sin embargo, como en las eternidades todo sucede, hubo una desobediencia que fue herida, imperfección y grieta suficiente.

Todo comenzó cuando la Muerte, desobedeciendo el mandato de no engendrar jamás otros seres, hizo una criatura de su propia sustancia. Y fue su hijo, y lo amó. En ese vástago feroz, nacido contra las Grandes Leyes, el Odio Eterno encontró voz y sombra en este mundo.

Sigilosa, en la cima de un monte olvidado de las Tierras Antiguas, la Muerte brotó en un hijo al que llamó Misáianes. Primero fue una emanación que su madre incubó entre los dientes, después fue un latido viscoso. Después graznó y aulló. Después rio, y hasta la propia Muerte tuvo miedo. Después se emplumó para volar contra la luz.

Los vasallos de Misáianes fueron innumerables. Seres de todas las especies se doblegaron ante su solo aliento y acataron su voz. Pero también seres de todas las especies lo combatieron. Así, la guerra se arrastró hasta cada bosque, cada río y cada aldea.

Cuando las fuerzas de Misáianes atravesaron el mar que las separaba de las Tierras Fértiles, la Magia y las Criaturas se unieron para enfrentarlas. Estos son los hechos que ahora narraré, en lenguas humanas, detalladamente.

Bodoc, L. (2011). *Los días del venado*. La saga de los Confines I. Buenos Aires: Ed. Suma.

Texto de cierre: “Las palabras”, de Circe Maia

A veces se presentan, enemigas.
¿Cómo atacar o cómo huir? Aun este
comenzar a escribir, ahora mismo,
o la charla común, que bien podría
ser entablada entre computadoras:
a tal pregunta van tales respuestas
posibles, y no otras.

Y sin embargo
hay algo más, en los pequeños diálogos
del momento. Veloces,
al vuelo del instante:
-¿Vienes ahora?- Espera
que ya termino. Vamos.

Esa soltura con que salta, viva,
la voz sobre otra voz, como un pie que saltara
sobre las piedras lisas, a través de un arroyo.

Maia, C. (2013). *La pesadora de perlas. Obra poética y conversaciones con María Teresa Andruetto*. Buenos Aires: Ed. Vientos de Fondo.

Otra opción posible: “Vuelven las lluvias”, de *Los días del Venado*- Liliana Bodoc (Fragmentos)

—Será mañana —canturreó Vieja Kush cuando escuchó el ruido de los primeros truenos. Dejó a un costado el hilado en el que trabajaba y se acercó hasta la ventana para mirar el bosque. No sentía ninguna inquietud, porque en su casa todo estaba debidamente dispuesto.

Días atrás, su hijo y sus nietos varones habían terminado de recubrir el techo con brea de pino. La casa tenía su provisión de harinas dulces y amargas, y su montaña de calabazas. Los cestos estaban colmados de frutos secos y semillas. En el leñero había troncos para arder todo un invierno. Además, ella y las niñas habían tejido buenas mantas de lana que, ahora mismo, eran un arduo trabajo de colores apilado en un rincón.

Como había sucedido en todos los inviernos recordados, regresaba a la tierra de los husihuilkes otra larga temporada de lluvias. Venía del sur y del lado del mar arrastrada por un viento que extendía cielos espesos sobre Los Confines, y allí los dejaba para que se cansaran de llover.

La temporada comenzaba con lloviznas espaciadas que los pájaros miraban caer desde la boca del nido; las liebres, desde la entrada de sus madrigueras y la gente de Los Confines, desde sus casas de techo bajo. Para cuando las aguas se descargaban, ningún ser viviente estaba fuera de su refugio. La guarida del puma, las raposeras, los nidos de los árboles y los de la cima de las montañas, las cuevas subterráneas, las rendijas del cubil, las gusaneras, las casas de los husihuilkes, todo había sido hábilmente protegido según una herencia de saberes que enseñaba a aprovechar los bienes del bosque y los del mar. En Los Confines, las Criaturas afrontaban lluvias y vientos con mañas casi tan antiguas como el viento y la lluvia.

—Será mañana que empezarán las aguas —repitió Kush. Y enseguida se puso a tararear entre dientes una canción de despedida. (...)

Kush abrazó a las niñas, las atrajo hacia sí, y juntas recomenzaron la canción que entonaban los husihuilkes antes de cada temporada de lluvia. Cantó la voz cálida y quebrada de la raza del sur; cantó sin imaginar que pronto se harían al mar los que traían el final de ese tiempo de bienaventuranza.

Ellas cantaban esperando a los hombres que de un momento a otro aparecerían por el camino del bosque con las últimas provisiones. Vieja Kush y Kuy—Kuyen lo hacían al unísono, sin equivocarse jamás. Wilkilén, que sólo llevaba vividas cinco temporadas de lluvia, llegaba un poco tarde a las palabras. Entonces levantaba hacia su abuela una mirada grave, como prometiendo algo mejor para la próxima vez. Las husihuilkes cantaban hasta pronto...

Bodoc, L. (2011). *Los días del venado*. La saga de los Confines I. Buenos Aires: Ed. Suma.

6. Quinto encuentro: Cerrar círculos, tomar la posta

*Algunos fuegos, fuegos bobos,
no alumbran ni queman;
pero otros arden la vida con tanta pasión
que no se puede mirarlos sin parpadear,
y quien se acerca se enciende.*

Eduardo Galeano (1989). “Un mar de fueguitos”, en *El libro de los abrazos*.
Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Durante este encuentro, destinado a ambos grupos de docentes, se pondrá en común lo trabajado en las reuniones previas, se intercambiarán las experiencias. Asimismo, se conducirá a acordar criterios, comparar contenidos y delinear una progresión posible para dar continuidad a los recorridos de los estudiantes desde uno a otro nivel. A través del diseño de un pre-proyecto, se delinearán posibles acciones que fortalezcan la Enseñanza de la Literatura durante la instancia del pasaje.

Título:
<ul style="list-style-type: none">• Cerrar círculos, tomar la posta
Destinatarios:
<ul style="list-style-type: none">• Docentes de Lengua y Literatura de 6° grado de nivel primario y de 1° año de nivel secundario de las escuelas públicas de Colonia Caroya.
Objetivos:
<ul style="list-style-type: none">• Orientar la elaboración de un pre-proyecto inter-institucional, para favorecer el acuerdo de criterios comunes y el desarrollo de una progresión posible en la Enseñanza de la Literatura durante el pasaje de un nivel a otro.• Reflexionar sobre la importancia del papel de los docentes de cada uno de los niveles en la mediación entre los estudiantes y la literatura, para enfatizar las responsabilidades compartidas de las enseñanzas y aprendizajes durante el momento del pasaje, en tanto parte de las trayectorias escolares de los jóvenes lectores y estudiantes.• Fomentar la conformación de un espacio de encuentro, elaboración e intercambio colaborativo entre los docentes encargados de enseñar literatura de uno y otro nivel escolar.• Mediar el desarrollo vivencial de experiencias literarias diversas, como lectores y docentes, para habilitar la construcción de propuestas de enseñanza variadas.

<ul style="list-style-type: none">• Estimular la posibilidad de nuevos modos de leer, de hacer y de enseñar literatura en las aulas.
Ejes temáticos:
<ul style="list-style-type: none">• El pre-proyecto interinstitucional como posibilidad de encuentro entre los niveles escolares• La enseñanza de la literatura durante el pasaje como una responsabilidad compartida entre los niveles• La experiencia de la formación lectora como continuidad y progreso
Recursos materiales:
<ul style="list-style-type: none">• Notebooks, proyector• Mesas para el trabajo en equipo, cada una decorada con manteles y objetos varios de un color distintivo• Cintas o papel de los colores de las mesas; tantas como el número de participantes• Cajas con una selección de actividades didácticas diseñadas por los participantes, con sus respectivas resoluciones y devoluciones. Una caja por mesa de trabajo• Materiales didácticos varios: pizarra, afiche, fibrones, papeles de colores, lápices y lapiceras de distintos colores, hojas de diferente tipo y tamaño (apaisadas, rayadas, A4, oficio, etc.), papeles de colores, tijeras, regla y plasticola etc.• Corpus de textos seleccionados: Cortázar, J. (2011). "Historia", en <i>Historias de cronopios y de famas</i>. Buenos Aires: Ed. Santillana, Buenos Aires. Galeano, E. (1989). "Un mar de fueguitos", en <i>El libro de los abrazos</i>. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. Libros de literatura diversos, novelas juveniles, libros álbum, historietas, clásicos, extraídos de la biblioteca escolar.
Espacio:
<ul style="list-style-type: none">• Aula• Salón de Usos Múltiples del colegio• Biblioteca escolar
Tiempo total:
<ul style="list-style-type: none">• 7:20 horas
Secuencia y distribución del tiempo:
<ul style="list-style-type: none">• 1° momento: Taller "Cronopio entre libros" - 80 minutos• 2° momento: Plenario sobre actividades domiciliarias - 70 minutos• Receso 20 minutos• 3° momento: Mesas de trabajo Pre-Proyecto inter institucional - 120 minutos• Receso - 10 minutos• 4° momento: Novela compartida - 20 minutos• 5° momento: Bitácoras personales y autoevaluación - 30 minutos• 6° momento: Panel con invitados especiales - 90 minutos

6.a. Antes de iniciar:

En el espacio al que ingresarán habrá distintas mesas servidas, con variadas obras literarias¹²⁰. Cada una estará “vestida” con un mantel de un color diferente y con objetos decorativos de la misma tonalidad¹²¹.

A su vez, los participantes, al entrar, recibirán una cinta o un papel del color correspondiente al de una de las mesas. Se cuidará que la distribución sea equitativa entre primaria y secundaria.

6.b. Primer momento: Taller “Un cronopio entre libros”

-80 minutos-

Durante esta instancia se desarrollará un taller que conducirá, a través de la dimensión lúdica, a reflexionar sobre algunos de los ejes que han atravesado los encuentros anteriores: literatura, libros, lecturas, lectores, formación y escuela.

Los docentes se ubicarán en el espacio central, entre las mesas o los rincones literarios. A modo de apertura, la coordinadora los invitará a sentarse en ronda para escuchar un relato de Julio Cortázar.

Para comenzar, queremos compartir con ustedes lo que le sucedió un día a uno de esos seres que Cortázar ha llamado cronopios.

Leerá en voz alta el relato “Historia”, del libro *Historias de cronopios y de famas*, de Julio Cortázar¹²².

¹²⁰ El criterio para seleccionar y vestir cada mesa con los libros será el de la diversidad que se ha manipulado durante los encuentros previos.

¹²¹ Otra opción es preparar rincones literarios ornamentados con telas, almohadones, alfombras, objetos varios de un color distintivo.

¹²² El texto “Historia”, de Julio Cortázar, está incorporado al final de este encuentro, en la sección Anexos.

Luego, a partir de la historia narrada, formulará la siguiente consigna:

Imaginen qué sucedería con ese cronopio y esa llave, si esta hubiera sido olvidada, o escondida, en un lugar diferente, un espacio en el que predominen los libros y también el color que les ha sido entregado cuando ingresaron.

Para eso, los invitamos a agruparse por color, cuidando de que en cada grupo haya la cantidad más equitativa posible entre uno y otro nivel de enseñanza.

Los participantes se dirigirán a una de las mesas servidas, de acuerdo con el color que hayan recibido. Cuando todos estén ubicados, la mediadora les planteará cuál será la actividad que deberán desarrollar a través de la exploración y manipulación lúdica de los libros disponibles en el sector que les ha sido asignado.

Les pedirá lo siguiente:

Cada equipo, ubicado en la mesa de su color, deberá explorar los libros con los cuales se han encontrado. Tienen que hallar: cuál sería la llave que buscaría el cronopio en esa mesa; cómo sería ese cronopio; cuál sería el lugar donde se ubicaría la llave, por dónde transitaría hasta llegar a la llave; cuáles serían los sitios que debería atravesar y los obstáculos con los cuales se podría encontrar...

Dar identidad al cronopio, pensar en quién podría ser y en qué consistirá la llave que necesita hallar, implicará atender al nivel más profundo del relato leído, así como poner en juego la capacidad lúdica, el imaginario de los participantes. Además, la coordinadora les sugerirá tener en cuenta las tapas, las contratapas, las imágenes, los

títulos, las frases que funcionan como epígrafes o que se encuentren al comienzo de una página abierta al azar. Es decir, al texto y al paratexto de los libros.

Después de unos minutos, cuando cada uno de los grupos haya encontrado “su” cronopio y “su” llave, la actividad será complejizada para dar paso a la instancia de producción:

Cada grupo tendrá que armar, construir el espacio imaginado, haciendo uso de los libros, así como también de los otros elementos disponibles en su mesa.

Se trata de que lleven a cabo el montaje de ese lugar donde se atesora la llave, así como del espacio que lo circunda, con todos los sitios por los cuales transitar.

Luego, elaboren un mapa para que los otros cronopios (sus compañeros de los demás grupos) puedan llegar a la llave.

Sobre cada una de las mesas habrá materiales didácticos variados (por ejemplo: hojas en blanco de diferentes tamaños, lápices y lapiceras de distintos colores, tijeras, regla y plasticola) para emplear en el armado de ese espacio imaginado así como en la elaboración del mapa. La coordinadora enfatizará en que este último será muy importante para la instancia siguiente, la cual consistirá precisamente en que los demás compañeros indaguen y encuentren “la llave” del grupo¹²³.

Para realizar esta actividad se invertirán 20 minutos. La mediadora monitoreará la labor, para orientar, responder inquietudes y ayudar a que cada grupo culmine a tiempo.

Una vez que las producciones estén listas, los docentes serán invitados a desplazarse de lugar y cambiar de rol: como ya se anticipó, ellos deberán moverse hacia otra mesa para explorar ese espacio imaginario, de acuerdo a las orientaciones del mapa que ahí encontrarán. La consigna será la siguiente¹²⁴:

¹²³ Otra opción viable es pedir que cada grupo confeccione, en lugar de un mapa, un instructivo metafórico para llegar a la llave.

¹²⁴ Previamente, dispondremos las mesas en el espacio atendiendo al desplazamiento que los grupos deberán realizar al recibir esta consigna: cruzarse a la mesa del frente. Otra opción es solicitar que los

Los invitamos ahora a migrar a la mesa-color ubicada justo al frente de la suya. Allí se encontrarán con un lugar y un mapa para recorrerlo.

Tendrán que leer, descifrar lo que sus compañeros han elaborado; y seguir el recorrido dispuesto, intentando llegar hasta la llave, su tesoro.

Luego, pondrán en común el resultado de su exploración: por turnos, cada grupo mostrará cuál ha sido su hallazgo, a qué “llaves” han arribado. Al mismo tiempo, los autores de cada espacio imaginario serán los encargados de evaluar e indicar los aciertos o los errores de quienes lo han visitado.

La coordinadora mediará la puesta en común; y, posteriormente, abrirá el diálogo sobre las sensaciones vividas a partir de esta instancia lúdica. Les propondrá reflexionar en torno a las lecturas desarrolladas, así como al lugar asignado a la literatura y al objeto libro. A continuación, algunos interrogantes que podrá proponer, a modo de disparadores:

- **¿Cuál es el lugar que el juego ha ocupado en esta experiencia?**
- **¿Cómo ha incidido en las maneras en que cada uno se ha relacionado con los libros?**
- **¿Qué relaciones podrían establecer entre lo vivenciado en cada mesa-color (la experiencia de imaginar, diseñar, construir espacios, delinear orientaciones para otros; así como las acciones de comprender, desplazarse por un lugar desconocido a través de algunas pistas, intentar alcanzar un objetivo) y las prácticas que ustedes realizan a diario, con sus estudiantes?**

docentes se muevan “hacia la izquierda” o “hacia la derecha”; “en sentido horario” o “en sentido antihorario”.

Las respuestas a las primeras preguntas permitirá poner en común las opiniones sobre lo vivenciado; al mismo tiempo, conducirán a debatir en qué medida la literatura puede definirse como un “objeto con el cual se pueden hacer muchas cosas”.

El último interrogante implicará considerar a la actividad vivenciada, a la construcción creada con libros, como una metáfora de las propias prácticas de enseñar literatura. A través de la explicación dialogada, y valiéndose de un power point o un prezi como soporte, la capacitadora hará mención a los conceptos de “aula” y de “clase”, en general, así como al de “aula literaria” en particular.

Enfatizará la importancia de que, en las aulas literarias, cada clase pueda distinguirse como una construcción diseñada cuidadosamente para orientar, ayudar a los otros (estudiantes, lectores en formación) a que puedan circular por el campo de literatura y apropiarse de “la llave” hacia nuevos conocimientos¹²⁵.

Con respecto a esto último, y focalizándose en el tránsito de los jóvenes lectores desde sexto grado de la primaria hacia el primer año la secundaria, sostendrá la importancia del trabajo colaborativo entre los actores de ambos niveles de enseñanza, para lograr que las enseñanzas y los aprendizajes en torno a la literatura se continúen de modo progresivo¹²⁶.

6.c.Segundo momento: Plenario de actividades domiciliarias

-70 minutos-

Como en los encuentros anteriores, se realizará un plenario sobre la práctica de lectura literaria que los docentes de sexto grado y de primer año han llevado a cabo, en el marco de las tareas no presenciales.

Primeramente, la capacitadora otorgará unos minutos para las exposiciones individuales. Indicará:

¹²⁵ Sobre el tema, tendremos presente lo desarrollado en “La clase y el aula” así como en “Construcción metodológica y configuración didáctica”, en el capítulo “La labor de enseñar literatura”.

¹²⁶ Sobre la situación del pasaje, retomaremos lo expuesto en el capítulo “Las decisiones literarias durante el pasaje de primaria a secundaria”.

Durante su exposición precisen el corpus seleccionado, los objetivos, los destinatarios, el espacio y el tiempo implicados; la experiencia de la puesta en marcha; así como las reflexiones que han surgido al comparar lo planificado con lo realizado.

Seguidamente, propiciará el intercambio entre lo realizado por uno y otro nivel escolar. Para esto, los impulsará a responder colectivamente los siguientes interrogantes:

- **¿Cuáles son los puntos en común que han podido distinguir entre las experiencias de enseñanza de la literatura que se han desarrollado en sexto grado y las que se llevaron a cabo en primer año?**
- **¿Cuáles de esas prácticas podrían extenderse desde el último grado de la primaria y el comienzo de la secundaria?**
- **¿Cuáles supondrían una necesaria progresión durante el pasaje?**
- **¿De qué manera y con qué finalidad se llevaría a cabo?**
- **¿Cómo incidiría en la formación lectora de los estudiantes?**

La escucha y el intercambio entre los docentes de ambos niveles de escolaridad será significativo pues no sólo permitirá enriquecer lo realizado por cada uno; sino que, al mismo tiempo, habilitará a conocer y a reflexionar sobre las prácticas didácticas que concretamente se desarrollan en cada nivel durante el pasaje, así como las acciones viables que podrían impulsarse desde uno y otro nivel para colaborar a que los estudiantes progresen en su formación lectora.

Las conclusiones a las que se arribará podrán ser registradas en la pizarra o en un afiche, así como en los cuadernos bitácoras de cada uno. Servirán de base para llevar a cabo la instancia de producción posterior al receso.

Receso- 20 minutos-

6.d.Tercer momento: Mesas de trabajo para un pre-proyecto

-120 minutos-

Durante esta instancia, se llevarán a cabo “mesas de trabajo comunitarias”, cada una de las cuales estará integrada por docentes de primaria y de secundaria, manteniendo la distribución de grupos de acuerdo con el color. El objetivo será elaborar un pre-proyecto, es decir, el boceto de un proyecto de carácter inter-institucional que colabore con la continuidad y progresividad de la formación de lectores de literatura durante el pasaje de primaria a secundaria. Esto implicará retomar y profundizar los planteos que previamente se hayan elaborado de modo colectivo, tanto a lo largo del taller como durante el plenario.

Para comenzar, la coordinadora invitará a los docentes a agruparse nuevamente según el color y a retornar a sus mesas de trabajo. Seguidamente, compartirá la lectura de “Un mar de fueguitos”, de Eduardo Galeano¹²⁷:

Compartiremos la lectura de ‘Un mar de fueguitos’, del *Libro de los abrazos*, de Eduardo Galeano.

Luego de esta lectura motivadora, y apelando al sentido metafórico de ese “mar de fueguitos”, los invitará a ser partícipes activos de una propuesta didáctica para enseñar literatura durante el pasaje de uno a otro nivel:

¹²⁷ El texto “Un mar de fueguitos”, de Eduardo Galeano, está anexado al final de este encuentro. También adjuntamos otra lectura sugerida para este momento: *El árbol rojo*, del autor Shaun Tan.

Los invitamos a poner el cuerpo y formar parte de ese mar de fueguitos que es fundamental para enseñar literatura durante el pasaje desde la primaria hacia la secundaria. Para eso, cada equipo deberá bosquejar un proyecto orientado a la formación lectora de los estudiantes que están transitando sexto grado y primer año de sus respectivas escuelas.

A los fines de orientar el trabajo de los participantes, la coordinadora expondrá algunas consideraciones generales a tener en cuenta en la elaboración de un proyecto; además de hacer alusión a las características que lo distinguen como uno de los formatos pedagógicos recomendados desde los Diseños Curriculares para la enseñanza de la literatura¹²⁸. Cabe destacar que la exposición podrá valerse de un power point o un prezi; así como también será enriquecida por las intervenciones de los propios docentes, quienes serán invitados a sumar sus experiencias previas en torno a la elaboración y puesta en marcha de proyectos.

Luego de esta exposición dialogada, la mediadora alentará a comenzar la labor. Propondrá tomar como insumos las producciones que han sido realizadas por cada nivel escolar, así como experimentadas por los colegas del otro nivel, durante el encuentro previo.

A tal fin, entregará a cada mesa de trabajo una caja que contendrá una selección de tales actividades¹²⁹. La propuesta de trabajo será la siguiente:

¹²⁸ Para esto, consideraremos las orientaciones que los Diseños Curriculares brindan sobre el formato proyecto: en el apartado “Literatura, enseñanza y aprendizaje” correspondiente a Lengua y Literatura del *Diseño Curricular de la Educación Primaria 2012-2015*; en “Orientaciones para la enseñanza” correspondiente a Lengua y literatura de *Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Educación Secundaria 2011-2015*; así como, de modo más detallado en el “Anexo I: Opciones de formatos curriculares y pedagógicos” correspondiente al *Encuadre General del Diseño Curricular de la Educación Secundaria 2011-2015*.

¹²⁹ Cabe aclarar que previamente organizaremos las producciones que los docentes de cada nivel de enseñanza hayan realizado y archivado durante el encuentro anterior (incluyendo consignas vivenciadas, productos, sugerencias, entre otros). Distribuiremos este material entre las cajas que recibirán los diferentes grupos, de modo equitativo. Es decir, cuidaremos de que cada caja incluya tanto lo elaborado y vivenciado por los participantes de primaria como lo realizado por los de secundaria. De este modo, la lectura y el análisis serán más enriquecedores.

Hacia un proyecto común – Análisis de actividades

- **Revisen todo el contenido de la caja que han recibido: lean, analicen, intercambien experiencias vividas. Además, comparen lo hecho por unos y otros (es decir, por los docentes de primaria y por los de secundaria).**
- **Identifiquen líneas de acción similares y piensen sobre cuáles de las propuestas serían las más significativas para colaborar en la formación lectora durante el pasaje.**

Para esta actividad se invertirán 20 minutos. La mediadora monitoreará el análisis efectuado por cada grupo, para resolver inquietudes que puedan surgir y favorecer la concreción de la labor.

Cuando los grupos estén en la instancia final, les solicitará que a partir de lo analizado, contando con ese insumo, comiencen a diseñar el proyecto. Explicará que, en esta ocasión, deberán realizar un bosquejo del proyecto; es decir, un pre-proyecto a través del cual expliciten qué van a llevar a cabo, por qué, para qué y cómo lo van a poner en marcha.

A continuación, la propuesta de trabajo que les entregará:

Hacia un proyecto común- La planificación

- **Seleccionen algunas de las actividades que han extraído de la caja (también pueden retomar algunas que recuerden haber diseñado o vivenciado). A partir de esta, delíneen una secuencia posible que, en el marco de un proyecto, comience al final de la escuela primaria, en sexto grado, y termine al iniciar la secundaria, en primer año.**
- **En equipo deben acordar:**
 - Las prácticas de lectura y de escritura a llevar a cabo en el marco del proyecto**
 - La fundamentación, los objetivos del proyecto**
 - El corpus literario empleado**
 - Los contenidos correspondientes a los Diseños Curriculares de ambos niveles de enseñanza**
 - Los recursos a utilizar**
- **Tengan en cuenta la realidad de las aulas en las que trabajan, así como las peculiaridades de los lectores que ustedes se encuentran durante el pasaje.**

Para realizar esta actividad se invertirán 60 minutos. La coordinadora acompañará la labor de cada mesa de trabajo; haciendo hincapié en que se trata de delinear una propuesta de lectura, de enseñanza de la Literatura, que abarque la etapa final de la escuela primaria y el inicio de la secundaria. Es decir, deberán pensar que los destinatarios serán sus propios alumnos; situando su labor en la realidad concreta de sus aulas, de sus escuelas.

Para concluir este momento, cada grupo presentará al resto su pre-proyecto posible¹³⁰:

¹³⁰ Como opción, se les puede sugerir armar un Power Paint o un Prezi que acompañe la exposición.

Los invitamos a que cada mesa de trabajo exponga la propuesta elaborada, el pre-proyecto que ha diseñado para fortalecer la enseñanza de la literatura, su lectura y escritura, durante el momento del pasaje.

Luego, se realizará el intercambio, las devoluciones constructivas, aportes, sugerencias. La capacitadora mediará el diálogo y, además, invitará a los participantes a reflexionar sobre las implicancias de poner en marcha lo que han proyectado.

Por un lado, los impulsará a pensar en qué medida sus propuestas colaborarían con la formación lectora de los estudiantes, con la continuidad y el progreso de las enseñanzas y los aprendizajes literarios, desde primaria a secundaria.

Por otro lado, destacará la idea de que la puesta en marcha supondrá el compromiso compartido de cada uno de los integrantes de las mesas de trabajo (los docentes de sexto grado y de primer año) para garantizar que lo delineado en el proyecto se concrete. Finalmente, los invitará a asumir ese desafío.

Receso- 10 minutos-

6.e.Cuarto momento: Lectura y conversación

-20 minutos-

Como cierre, se realizará la lectura del último fragmento de la obra literaria que ha sido compartida encuentro tras encuentro.

Terminamos la serie de encuentros y también, cerramos la lectura de la novela *La niña, el corazón y la casa*.

La coordinadora, o uno de los participantes, leerá el último fragmento de la novela de María Teresa Andruetto.

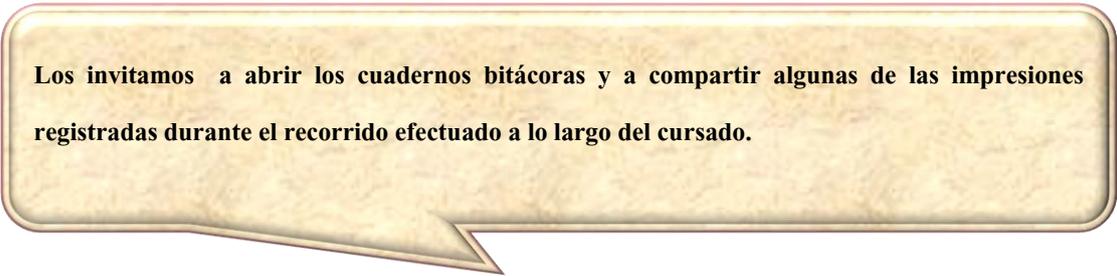
Seguidamente, se habilitará un momento para la “conversación literaria”. La mediadora invitará a reflexionar en torno a la obra, así como también sobre el proceso mismo de la lectura colectiva llevada a cabo a lo largo los encuentros. Además, quienes hayan llevado un texto para compartir, serán impulsados a hacerlo, como cierre de la conversación.

Se recordará que en el cuaderno bitácora cada uno tendrá que anotar las reflexiones arribadas a través del intercambio de lecturas e interpretaciones de esta última conversación literaria; así como estarán también registradas las resonancias personales de lo vivenciado a lo largo de cada instancia de la jornada.

6.f. Quinto momento: Bitácoras y autoevaluación

-30 minutos-

Seguidamente, la mediadora invitará a abrir las bitácoras personales y explicará que destinarán un momento para compartir lo registrado por cada uno, como parte del cierre del proceso de la capacitación.



Los invitamos a abrir los cuadernos bitácoras y a compartir algunas de las impresiones registradas durante el recorrido efectuado a lo largo del cursado.

Los participantes hojearán sus registros y podrán leer aquellos fragmentos que les resulten más significativos, así como comentar las experiencias que consideren relevantes para su hacer docente. Se propiciará un intercambio reflexivo sobre lo que ha significado el cursado para cada uno de los asistentes.

Luego de esta instancia colectiva, los docentes serán invitados a autoevaluarse y a evaluar de modo individual el cursado.

Antes de terminar, les pedimos que se autoevalúen y evalúen la propuesta de estos encuentros, del curso.

Para eso, hemos elaborado una grilla a través de la cual podrán valorar diferentes aspectos de esta capacitación; como el formato, las actividades, los espacios y tiempos, la coordinación, el corpus seleccionado. Les pedimos que tengan en cuenta tanto las potencialidades como las falencias que hayan advertido.

Además, con respecto a la autoevaluación, deberán responder una serie de interrogantes para lo cual tendrán que reflexionar críticamente sobre las posibles incidencias que esta capacitación podrá tener sobre las prácticas de la enseñanza de literatura, y sobre los aprendizajes, durante las instancias de pasaje; a nivel personal e institucional.

La coordinadora les entregará una planilla elaborada a los fines de que cada uno realice la valoración cualitativa de su experiencia¹³¹.

6.g.Sexto momento: Panel con invitados especiales

-90 minutos-

Como parte del tramo final del cursado, se invitará a los docentes a participar de un Panel con escritores e instituciones cuya labor se vincule a la promoción de la lectura literatura entre los jóvenes. El eje temático se relacionará, precisamente, con “Los jóvenes lectores y su pasaje por la escuela”.

Podrán hacerse presentes representantes de algunas de las siguientes instituciones: la Biblioteca La Bicicleta (Colonia Caroya), la Biblioteca Pedagógica (Colonia Caroya), la Biblioteca del Cedilij (Córdoba), la Librería La Libélula (Córdoba), la Librería Los libros de Claudia (Córdoba), la Librería La Luna (Córdoba),

¹³¹ Hemos adjuntado el instrumento de evaluación mencionado en el apartado “Instancias de Evaluación”.

la Editorial Comunicarte (Córdoba), Ediciones de la Terraza (Córdoba). Asimismo, algunas de las escritoras invitadas podrán ser Laura Escudero, María Teresa Andruetto, Lilia Lardone¹³².

Para esta instancia, la coordinadora solicitará a los docentes recuperar lo que cada uno ha realizado en el marco de la segunda actividad domiciliaria (investigación, lectura de obras literarias, preguntas para formular a los invitados) y emplearlo como insumos para la escucha y el diálogo con los panelistas.

La moderación de esta instancia podrá estar a cargo de la propia coordinadora; o bien, se solicitará la colaboración de un especialista en el campo de la literatura y su enseñanza¹³³.

El desarrollo de este panel buscará generar un acercamiento entre los docentes y los diversos actores del campo literario que trabajan en pos de la formación lectora a nivel local, provincial o nacional.

Ampliar el panorama conocido, enriquecerá el recorrido que cada uno ha realizado durante las diferentes instancias del proyecto, al mismo tiempo que habilitará a pensar en nuevos modos de abordar la literatura durante el pasaje de primaria a secundaria.

6.h. Anexos: Fragmentos literarios del encuentro

Primer momento: Taller “Un cronopio entre libros”

Texto de apertura: “Una historia”, *Historias de cronopios y de famas*- Julio Cortázar

Un cronopio pequeñito buscaba la llave de la puerta de la calle en la mesa de luz, la mesa de luz en el dormitorio, el dormitorio en la casa, la casa en la calle. Aquí se detenía el cronopio, pues para salir a la calle precisaba la llave de la puerta.

Cortázar, J. (2011). *Historias de cronopios y de famas*. Buenos Aires: Ed. Santillana.

¹³² Cabe destacar que del listado mencionado, se seleccionarán solo algunas instituciones y escritores del ámbito de la literatura infantil y juvenil. El objetivo de acotar el número de panelistas es propiciar un encuentro más profundo entre ellos y los docentes que participen de la capacitación. Asimismo, puede haber variaciones con respecto a los nombres de quienes configuren el panel. En relación con esto, otros posibles invitados son: las escritoras Eugenia Almeida y Estela Smania, el narrador oral Rubén López; representantes de la revista *Aquelarre* como Alejandro de la O.

¹³³ Dos de las especialistas en el campo de la literatura que podrían ser invitadas para moderar el panel, son la profesora especialista Florencia Ortiz y la profesora especialista Valeria Daveloza.

Tercer momento: Mesas de trabajo

Texto de apertura: “Un mar de fueguitos”, de Eduardo Galeano

Un hombre del pueblo de Neguá, en la costa de Colombia, pudo subir al alto cielo. A la vuelta contó. Dijo que había contemplado desde arriba, la vida humana. Y dijo que somos un mar de fueguitos.

-El mundo es eso -reveló- un montón de gente, un mar de fueguitos.

Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás.

No hay dos fuegos iguales. Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores. Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento, y gente de fuego loco que llena el aire de chispas. Algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman; pero otros arden la vida con tanta pasión que no se puede mirarlos sin parpadear, y quien se acerca se enciende.

Galeano, E. (1989). *El libro de los abrazos*. Buenos Aires: Siglo XXI Ed.

Otro texto sugerido: *El árbol rojo*, de Shaun Tan

A veces el día empieza vacío de esperanzas
y las cosas van de mal en peor,
la oscuridad te supera,
nadie entiende nada,
el mundo es una máquina sorda,
sin sentido ni lógica,
a veces esperas y esperas y esperas y esperas...
y esperas y esperas y esperas pero nada ocurre,
y entonces todos tus problemas llegan de golpe,
ves pasar de largo cosas maravillosas,
los más espantosos destinos resultan inevitables,
a veces no tienes ni idea de qué debes hacer,
ni de quién se supone que eres,
ni de dónde estás,
y parece que el día va a terminar igual que empezó,
pero de pronto ahí está, delante de ti, rebosante de color y vida, esperándote
tal como lo imaginaste.

Tan, S. (2005). *El árbol rojo*. Barcelona: Bárbara Fiore Ed.

7. Instancias de evaluación

*Entonces levantaba hacia su abuela una mirada grave,
como prometiendo algo mejor para la próxima vez.
Las husihuilkes cantaban hasta pronto...*

Liliana Bodoc (2011). *Los días del venado*. La saga de los Confines I.
Buenos Aires: Ed. Suma.

Como cierre del proyecto de formación, y para acreditar el cursado, la coordinadora solicitará a cada docente (además de que haya participado activamente durante las distintas propuestas del cursado) la presentación de:

- El cuaderno bitácora, que se habrá ido completando a lo largo del cursado y que demostrará el recorrido realizado durante las distintas experiencias presenciales y domiciliarias.
- La auto-evaluación sobre el cursado, material para revisar la propuesta solicitada en el último encuentro. Se les pedirá que expongan su opinión sobre algunos aspectos de la capacitación, incluyendo la incidencia que esta podrá tener en su práctica didáctica, a nivel personal e institucional; así como también añadiendo posibles sugerencias.
- La elaboración y la presentación de un proyecto para la formación de lectores durante su pasaje de la primaria a la secundaria. Es decir, se tratará de pulir lo delineado durante el último encuentro. Esta actividad podrá ser de carácter individual; o bien, de a pares, agrupando un docente de primaria y otro de secundaria.

Durante el último encuentro, la capacitadora explicará y acordará con los participantes los modos y la fecha para la presentación de los proyectos.

Además, como se detalló en el apartado anterior, habrá un momento específico para la puesta en común de los cuadernos bitácoras; lo cual conducirá a reflexionar colectivamente sobre el recorrido que se ha llevado a cabo a lo largo de las diferentes jornadas de trabajo.

En esa misma instancia, la mediadora invitará a que cada uno de los participantes complete la planilla de autoevaluación que se presenta a continuación:

Autoevaluación

Reflexionen sobre la experiencia del cursado y respondan las siguientes consignas:

- 1- Completen la siguiente grilla para evaluar potencialidades y falencias de algunos aspectos del cursado. En “Valoración”, anoten ML (Muy Logrado), L (Logrado), PL (Poco Logrado), NL (No Logrado) según corresponda. En “Comentarios”, pueden precisar su valoración, realizar sugerencias o críticas constructivas.

Aspectos De la propuesta de capacitación	Valoración cualitativa	Comentarios
Formatos pedagógicos empleados		
Actividades áulicas propuestas por los coordinadores		
Actividades extra-áulicas propuestas por los coordinadores		
Organización de los espacios		
Organización del tiempo		
Corpus literario seleccionado		
Materiales empleados durante los encuentros		
Desempeño de los coordinadores		

- 2- Respondan los siguientes interrogantes, referidos a los posibles aportes brindados por esta capacitación:
- A nivel personal: ¿Cuáles serían las posibles incidencias del cursado, sobre sus prácticas de enseñar literatura así como sobre los aprendizajes favorecidos en su grupo de estudiantes?
 - A nivel institucional: ¿Qué incidencias tendría la experiencia vivenciada para repensar los procesos de enseñanza y aprendizajes durante la instancia del pasaje?

ALGUNAS CONCLUSIONES

No es un lujo poder pensar la propia vida con ayuda de obras de ficción o de testimonio que atañen a lo más profundo de la experiencia humana. De obras que le enseñan a uno mucho sobre sí mismo, y mucho sobre otras vidas, otros países, otras épocas. Me parece que incluso que es un derecho elemental, una cuestión de dignidad.

Michel Petit (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

¿Qué escribir luego de haber atravesado cada tramo de este proyecto? ¿Cómo encerrar en unas líneas el caudal de experiencias, de aprendizajes, de palabras que se han ido entretejiendo en la cotidianidad, entre los libros y las aulas, entre la música de la memoria y el silencio del pensamiento?

Los interrogantes iniciales, lejos de encontrar respuestas, han dado pie a nuevas preguntas en torno al pasaje de la primaria a la secundaria y la formación de lectores.

Sin embargo, el panorama observado nos impulsa a sugerir que si se generan oportunidades para que el hacer del aula de primer año dialogue con el de sexto grado; si se proponen categorías epistémicas comunes para construir progresivamente; si se aprovecha todo lo que cada lector trae en su mochila; si se generan situaciones para favorecer la apropiación del hacer creativo y crítico en torno a la literatura, si se habilita el intercambio más que la imposición; entonces el trabajo del docente favorecerá el crecimiento lector progresivo, a lo largo de su andar por uno y otro nivel educativo.

Claro que, para esto, consideramos fundamental que desde el interior del propio sistema escolar se lleven a cabo líneas de acción concretas, tales como la habilitación de mesas de diálogo entre docentes y entre alumnos; el fortalecimiento del trabajo colaborativo entre la escuela primaria y la secundaria; así como también la oportunidad de formarse, capacitarse, como mediadores comprometidos con el derecho que cada uno de los niños y jóvenes tiene a acceder a la literatura.

Si la tarea consiste en intervenir para favorecer, y más aún enriquecer, esa

relación singular que se va tejiendo entre cada estudiante y cada obra, sería sumamente valioso que los docentes fueran primeramente grandes lectores ellos mismos. Más aún, que fueran capaces de transmitir en cada clase algo de su conocimiento y de su pasión por lo leído; al mismo tiempo que se predispusieran para escuchar los saberes y las pasiones constitutivas de las subjetividades ajenas, las de los niños y jóvenes. Pero también, la del otro docente de Lengua y Literatura, el que ya ha estado trabajando con el grupo el año anterior, o el que los espera para el ciclo próximo. Este diálogo, esta red de voces y de experiencias, jugaría un papel imprescindible en la formación de los lectores como un continuum, especialmente durante los momentos de pasaje, como el que ha convocado a la realización de este trabajo.

En efecto, el recorrido efectuado a lo largo de cada capítulo de la Primera Parte nos ha servido como cimiento fundamental sobre el cual elaborar una propuesta de intervención para intentar alimentar ese intercambio de voces y de experiencias en torno a la enseñanza de literatura durante el pasaje desde primaria a secundaria.

Admitimos que el proyecto tiene sus límites, ya que a lo largo de los encuentros solo se abordará un fragmento del ancho mundo de la enseñanza de la literatura, además de que podrán sumarse imprevistos materiales y simbólicos, resistencias, contratiempos institucionales o intereses diferentes por parte de cada uno de los participantes. Sin embargo, lo valioso sería sembrar al menos la inquietud en torno a la importancia de constituir espacios de diálogo y de labor conjunta, que se extendieran a lo largo del tiempo, más allá de esta instancia de formación.

Como mencionamos anteriormente, la propuesta será sumamente valiosa si, a través de dicha intervención y paulatinamente, en las aulas literarias de la primaria y la secundaria comienzan a coordinarse líneas de acción atentas a los caminos vitales de cada uno de los lectores, para nutrirlos, para ensancharlos; si se van entramando puentes a través de los cuales compartir e intercambiar experiencias de enseñanzas y de aprendizajes; si, de este modo, se deja de pensar en torno a “la articulación” entre los niveles, de manera general y abstracto, para empezar a ocuparse “articuladamente” de las posibles mediaciones a desarrollarse en las aulas durante los diferentes niveles por los cuales transite cada estudiante.

Cabe aclarar que no se trataría de dejar al margen las particularidades que identifican a cada nivel, sino más bien de encontrar puntos de contacto para coordinar contenidos y prácticas didácticas. Es decir, para generar dispositivos que se asienten en una mirada más conocedora de lo que sucede con la enseñanza de la literatura en el otro

nivel, en cuanto al objeto epistemológico, a las estrategias didácticas y, también, al sujeto de los aprendizajes.

En el caso de nuestra propuesta de intervención, pensar al aula literaria de sexto grado de la primaria y a la del primer año de la secundaria como parte de un mismo sistema, como “postas” de un mismo recorrido, fomentará la creación de un proyecto orientado a acrecentar las posibilidades de que cada uno de los estudiantes pueda apropiarse de una porción de obras y hacer literarios que, de acuerdo avance de uno a otro nivel, lo conduzcan a ampliar de modo progresivo el horizonte desde el cual mirar el mundo y su propia existencia en él.

Si bien tales objetivos pueden sonar demasiados pretensiosos, considerando las particularidades de cada institución escolar, así como las del sistema educativo que las integra y de las realidades sociales que actualmente las enmarcan; creemos que con el acto de sembrar propuestas y hacer germinar nuevas ideas en torno a la enseñanza, la literatura y la formación de lectores desde la primaria a la secundaria, la confección del presente proyecto habrá valido la pena.

BIBLIOGRAFÍA

Corpus teórico-crítico

- Achilli, E. (1985). *La práctica docente: Una interpretación desde los saberes del maestro*. Centro Rosario de Investigación Sociales- CRISO- y Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.
- Adam, J. M. (1997). *Les textes: types et prototypes. Récit. Description, argumentation, explication et dialogue*. Nathan, París. Citado en Gimenez, Gustavo (2005): *Los textos explicativos: una aproximación teórica y metodológica para su enseñanza*. Ferreira edit.-UNCórdoba. Córdoba.
- Aira, César (1995): “La innovación”, en *Boletín/4*, Grupo de Estudios de Teoría Literaria, Rosario.
- Aguerrondo, I. (2009). “Niveles o ciclos. El reto de la articulación”. En *Revista Internacional Magisterio*, número 38, Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo82/files/AGUERRONDO-ciclos-El-reto-de-la-articulacion.pdf>.
- Allori, S. et. al. (2008). *Viaje Voluntario a la Lectura*. Publicado en el marco del Programa Placer de Leer. Fundación C&A Argentina y CEDILIJ. Córdoba.
- Altamirano, C. y Sarlo, B. (1993). *Literatura/Sociedad*. Buenos Aires: Hachette.
- Alterman, N. (2008). “Desarrollo curricular centrado en la escuela y en el aula”. Documento elaborado para el Programa de Fortalecimiento Pedagógico de las Escuelas del Programa Integral para la Igualdad Educativa (FOPIIE). Ministerio de Educación de la Nación.
- Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica,
- Andruetto, M. T. (2010). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: Comunicarte.
- _____ (2015). *La lectura, otra revolución*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Andruetto, M. T. y Lardone, L. (2011). *El taller de escritura creativa*. Córdoba: Comunicarte.
- Aristi, P. y otros (1989). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Bajour, C. y Carranza, M. (2003). “El libro álbum en Argentina”, revista *Imaginaria*, N° 107, 23 de julio de 2003. Recuperado de <http://www.imaginaria.com.ar/10/7/libroalbum.htm>
- _____ (2005). “Abrir el juego en la literatura infantil y juvenil”. En revista *Imaginaria*, N° 158, 6 de julio de 2005. Recuperado de <http://www.imaginaria.com.ar/15/8/abrir-el-juego.htm>
- Bajtín, M. (1989): “La palabra en la novela”. En *Teoría y estética en la novela*. Madrid: Taurus.
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). “En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar”. Dossier "Apuntes pedagógicos" de la revista *Apuntes*. UTE/ CTERA. Buenos Aires. Recuperado de:

<http://ricardobur.com.ar/biblioteca/Baquero%20En%20Busqueda%20de%20una%20Unidad%20de%20Análisis.pdf>. Fecha de consulta: 10/03/2014

- Barbero, J.M. (2008): “Reconfiguraciones de la comunicación entre escuela y sociedad”, en Tenti Fanfani, e: *Nuevos temas de la agenda de política educativa*. UNESCO,IIPE, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Barthes, R. (1984). *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Belinchón Carmona, M., J. Igoa y A. Riviere (1992). “La comprensión del discurso”, en *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Cap. 11. Madrid: Ed. Trotta.
- Benveniste, E. (1973). *Problemas de Lingüística general*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Bernstein, B. (1998). *Clase, código y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal Universitaria.
- Boland, E. (2002). “Recomendar libros a los adolescentes y a los jóvenes, una propuesta bibliográfica”, en *Imaginaría* N° 73. Marzo. Buenos Aires.
- Bombini, G. (1989). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- _____ (2000a). “La enseñanza de la literatura puesta al día”, en Bombini, G. y otros: *Enseñanza de la literatura. Fichas de cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Letras*. Universidad Nacional de Buenos Aires.
- _____ (2000b). “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*. Buenos Aires: Flacso Manantial.
- _____ (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Bombini, G. y López, C. (1995). *El lugar de los pactos. Sobre la literatura en la escuela*. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: UBA XXI.
- Borioli, Gloria (2010): *Escombros (de sentido). Raperos cordobeses: identidad y cultura*. Editorial alción. Córdoba.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Bruner, J. (1991). *Realidad mental y mundos posibles*. Buenos Aires: Gedisa.
- Bustelo, E. (2007). *El recuerdo de la infancia: Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Carranza, A. (2009). “La nueva ley y sus perspectivas”, en *Revista Hoy, la Universidad*, año 1, número 2. Publicación de la Universidad Nacional de Córdoba.

- Carranza, M. (2006). "La literatura al servicio de los valores". En *Imaginaria* N° 181, mayo. Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.imaginaria.com.ar/18/1/literatura-y-valores.htm>
- Castedo, M. (1993). "Construcción de lectores y escritores". En *Lectura y Vida* 25 años. Recuperado de: http://interactiva.eafit.edu.co/ei/contenido/micrositios/1918943/Lengua_escrita_Aula2/documentos/Castedo_Construccion_lectores.pdf
- _____ (2010). "Voces sobre la alfabetización. Psicogénesis". En Goodman, Y. (comp). *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires: Aique.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama
- _____ (2008). "Bibliotecas en la era digital", en Bonilla E.; Goldin, D.; Salaberria, R.: *Bibliotecas y escuelas. Retos y desafíos en la sociedad del conocimiento*. México: Océano-Travesía.
- Chambers, A. (2007). *Dime*, Colección Espacios para la Lectura. México: Fondo de Cultura Económica.
- Clarke, et.al. (2008). "Subcultura, cultura y clase", en Pérez Islas, José Antonio et. al. (comp.): *Teorías sobre la juventud. La mirada de los clásicos*. México: Porrúa.
- Colomer, T. (2001). "La enseñanza de la literatura como construcción de sentido". Revista *Lectura y vida*. Año 22. Buenos Aires. S/d.
- _____ (2005). "Situación: Las dificultades escolares ante la lectura de textos", en *La Vanguardia*, 13/02/2005. Barcelona. Recuperado en: <http://www.andreusotorra.com/cornabou/dossiers/articles/colomert.html>
- Comino, S. (2002). Esto no es para vos; en Revisa *Imaginaria*. N° 87, 9 de octubre de 2002. Consultado en: <http://www.imaginaria.com.ar/08/7/comino.htm>
- Costa, R. y Mozejko, D.T. (2002). "Producción discursiva: diversidad de sujetos". Teresa Mozejko y Ricardo Costa (compiladores). *Lugares del decir. Competencia social y estrategias discursivas*. Rosario: Homo Sapiens.
- Culler, J. (1992). "En defensa de la sobre interpretación". En Eco U y otros (1995). *Interpretación y sobre interpretación*. Cambridge University Press. Gran Bretaña.
- Delgado, M. (2013). *Aprendamos Lengua y Literatura I*. Córdoba: Comunicarte.
- Devetach, L. (2009). *La construcción del camino lector*. Córdoba: Comunicarte.
- _____ (2012). *Oficio de palabrera. Literatura para chicos y vida cotidiana*. Córdoba: Córdoba.
- Díaz-Rönnner, M. A. (2000). "La literatura infantil, de 'menor' a 'mayor'", en *Historia crítica de la literatura argentina: la narración gana la partida* (Drucaroff, E., ed.). Buenos Aires: Emecé.
- _____ (2011). *La aldea literaria de los niños*. Córdoba: Comunicarte.
- Dussel, I. (2010). *La escuela y los nuevos medios digitales. Notas para pensar las relaciones con el saber en la era digital*. Sangari. S/d

- Eagleton, T. (1985). *Una introducción a la Teoría Literaria*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Eco, U. (1999). *Lector in fábula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la Docencia*. Buenos Aires: Kapeluz.
- _____ (1996). “Un capítulo pendiente. El método en el debate didáctico contemporáneo”. En Camilloni y otros. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- _____ (2005). “Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica”. En Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comp.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Novedu.
- Edelstein, G. y otros (2007). “Indicios acerca de la construcción de conceptos sobre lo metodológico en la enseñanza”. En *Cuadernos de Educación*. Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Córdoba.
- Edelstein, G. y otros (2008). *Módulo 2: Práctica docente*. Programa de capacitación docente continua a distancia. Universidad Nacional de Lanús.
- Edwards, V. (1989). “El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación”. Mimeo. s/d.
- Ferreiro, E. (1991). “Desarrollo de la alfabetización. Psicogénesis”. En Goodman, Y. (comp.): *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires: Aique.
- _____ (2007). “Alfabetización digital ¿de qué estamos hablando?, en *Alfabetización de niños y adultos. Textos escogidos*. México: CREFAL.
- Flower, L. Y J. Hayes (1996). “Teoría de la redacción como proceso cognitivo”. En *Textos en contexto 1, Lectura y Vida*. Buenos Aires.
- Foucault, M. (1995). “El sujeto y el poder”. En Terán, Oscar (comp.). *Michel Foucault. Discurso, poder y subjetividad*. Buenos Aires: Ed. El cielo por asalto.
- Fowler, R. y Kress, G. (1983): “Lingüística crítica”, en AAVV: *Lenguaje y control*. México: Fondo de la Cultura Económica.
- Furlán, A. (1996). *Currículum e institución*. Cuadernos del Instituto Michoano de Ciencias de la Educación. s/d.
- García Padrino, J. (s/d). “Vuelve la polémica: ¿existe la Literatura... Juvenil?”. *Fundación Cuatro Gatos, Leer y releer Artículos*. Disponible en <https://www.cuatrogatos.org/detail-articulos.php?id=145#>. Fecha de consulta: 15 de marzo de 2015
- Gerbaudo A. (2013). “Algunas categorías y preguntas para el aula de literatura”. En *Álabe 7*. Recuperado de <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/121>

- Giménez, G. (2003). “Derivaciones teórico-metodológicas para la enseñanza de los textos explicativos”. En *Los textos explicativos: una aproximación teórica y metodológica para su enseñanza*. Trabajo Final de la Carrera de Especialización en Enseñanza de la Lengua y la Literatura, FFYH,UNC. Recuperado de: <https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/bitstream/handle/11086.1/876/Gim%C3%A9nez.tesis.pdf?sequence=1>
- Girbés, J.C. (s/d). “Diez consejos infalibles para que los niños odien los libros (para padres y maestros)”, en *Guía práctica para hacer hijos lectores*. Fundación Generalitat de Cataluña. Sin datos.
- Harf, R. (2016), *Articulación interniveles*, en Noveduc Libros (2016, 11 de diciembre). *Articulación inter niveles- Ruth Harf- Gestión y liderazgo*. Video recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=WEJm4siDSeg>
- Jackson, P. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Ed. Morata.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Margulis, M. (ed) (1996). *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Biblos.
- Martín Criado, E. (1998). *Producir la juventud*. Madrid: Ediciones Itsmo.
- Martínez Bonafé, J. (1998). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Miño y Dávila.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2005). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. 2º Ciclo EGB/Nivel Primario. 4º, 5º y 6º Años. Lengua*. Consejo Federal de Cultura y Educación. Buenos Aires. Recuperado de http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/nap_egb2.pdf
-
- _____ (2006). *Ley de Educación Nacional N° 26026*. Recuperado de http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf
-
- _____ (2006). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. 3º Ciclo EGB/ nivel medio. 7º,8º y 9º Años. Lengua*. Consejo Federal de Cultura y Educación, Buenos Aires. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/nap3lengua.pdf>
-
- _____ (2007). *Leer y escribir textos literarios. Risas, miedos y viajes*. Colección Cuadernos para el Aula. Recuperado de <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=111083>
-
- _____ (2010). *Entre nivel primario y secundario: una propuesta de articulación*, Cuadernos para el Docente y Cuadernos para el Alumno. Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/55922>

-
- _____ (2012). *La alfabetización y la articulación entre los niveles del sistema educativo: aspectos centrales para favorecer las trayectorias educativas*. Fascículo 3 de la Colección “Igualdad, inclusión y trayectorias escolares”. Recuperado de <http://www.dnpsme.net/comunicacion/pdf/pnie/Fasciculo3.pdf>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2010). *Ley N° 9870*. Recuperado de <http://www.cba.gov.ar/ley-de-educacion-provincial-educacion/>
-
- _____ (2011). *Diseño Curricular de la Educación Secundaria. Encuadre general 2011-2015*. Tomo I. Recuperado de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/TOMO1EducacionSecundaria%20web8-2-11.pdf>
-
- _____ (2011). *Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Educación Secundaria 2011-2015*. Tomo II. Recuperado de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/TOMO%202%20Ciclo%20Basico%20de%20la%20Educacion%20Secundaria%20web%208-2-11.pdf>
-
- _____ (2012). *Diseño Curricular de la Educación Primaria 2012-2015*. Recuperado de http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionPrimaria/DCJ_PRIMARIO%2023%20de%20noviembre.pdf
-
- _____ (2014). *Mejoras en los Aprendizajes de Lengua, Matemática y Ciencias*. Fascículos 3 y 17. Recuperado de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/prioridadesdetalle.php?pri=1>
- Möller, M. A. (2007). “El aprendizaje de la lengua escrita: algunos problemas que convocan a investigadores y docentes”. En III Encuentro Internacional de Investigadores de políticas lingüísticas. UNC y Asociación de Universidades Grupo Montevideo. Córdoba.
- Montes, G. (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2006). “La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura”, M.E.C.yT., Dirección Nacional de Gestión curricular y Formación Docente, Plan Nacional de Lectura. Ministerio de Educación. Buenos Aires.
- Negrín, M. (2009): “Los manuales escolares como objeto de investigación”. En *Educación, Lenguaje y Sociedad*, Volumen VI N° 6, diciembre 2009. Recuperado en: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n06a10negrin.pdf>
- Pennac, D. (1993). “Los derechos del autor”, en *Como una novela*. Sin datos.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Océano Travesía.

- _____ (2015). *Leer el mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Peralta E.M. V. (2007). “Transiciones en educación infantil: un marco para abordar el tema de la calidad”. Documento en borrador para la discusión en el Simposio de O.E.A., Washington DC, Mayo 2007. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Central.
- Pontecorvo, C. (2002). “Las prácticas de alfabetización escolar: ¿es aún válido el ‘hablar bien para escribir bien?’”, en Ferreiro E. (2002): *Relaciones de (in) dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Ríos Mendoza, M. B. (2005). *Estrategias para favorecer la formación de lectores críticos. Propuesta de intervención pedagógica*. Universidad Pedagógica Nacional. Chihuahua. Recuperado de: <http://200.23.113.59/pdf/22415.pdf>
- Reguillo Cruz, R.A. (2000): *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Norma.
- Robledo, B. E. (2008): “Literatura juvenil o una manera joven de leer literatura”, ponencia presentada en el Congreso Internacional de Literatura Iberoamericana, Bogotá.
- Rodari, G. (1997). *Gramática de la Fantasía*. Buenos Aires: Colihue. Roberto Raschella (Traductor).
- Romo Beltrán, R. M. (1993). *Interacción y estructura en el salón de clases. Negociaciones y estrategias*. Universidad de Guadalajara. México.
- Ruiz Guevara, L. y otros (2010). “Transición a la secundaria... Los temores y preocupaciones que experimentan los estudiantes de primaria”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 52/3 – 10/04/10. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3253Ruiz.pdf>.
- SATOR (s/d): “¿Qué es el topos narrativo para la SATOR? Definición propuesta por Jan Hermann”. Trad: Susana Gómez. Consultado en <http://www.satorbase.org>.
- Scardamalia, M. y C. Bereiter, (1992). “Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita”, en *Infancia y Aprendizaje*, N° 58. S/d.
- Tedesco, J. C. (1985). *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Anaya.
- Terigi, F. (2004). “La enseñanza como problema político”, en Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comp.): *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Novedu.
- _____ (2010). “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”, conferencia brindada en la Jornada de Apertura 2010, Ministerio de Educación y Cultura, Gobierno de la Pampa, 23 de febrero de 2010. Santa Rosa de la Pampa. Recuperado de: http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf. Fecha de consulta: 04/05/2016

- Tiramonti, (2008). “Mutaciones en la articulación Estado-sociedad. Algunas consideraciones para la construcción de una nueva agenda educativa”, en Peraza, R. (comp.): *Pensar en público. Notas sobre la educación y el Estado*. Buenos Aires: Aique.
- Tobelem, M. (1994). *El libro de Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*. Aula XXI. Buenos Aires: Santillana.
- Tournier, M. (1982). “¿Existe una literatura infantil?”, en *El correo de la Unesco*. Año XXXV, Junio.
- Viñao Frago, A. (2002). “Las culturas escolares” en *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*, Madrid: Morata.
- Watson, S. M. (2009), *¿En dónde tejemos la ronda? Rondas y canciones infantiles de la cultura popular tradicional de Córdoba*. Córdoba: Narvaja Editor.
- Williams, R. (1980). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.
- Zamudio Mesa, C. (2000). “¿Por qué aprender a leer y escribir es complicado?”. En Pellicer, A; Vernonr, S. (coords.): *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. México: SM Editorial.

Corpus literario mencionado en la Propuesta de Intervención:

- Aguirre, S. (2009). *El hormiguero*. Buenos Aires: Norma.
- Andruetto, M. T. (2001). *El anillo encantado*. Buenos Aires: Sudamericana.
- _____ (2005). *El país de Juan*. Buenos Aires: Anaya.
- _____ (2005). *Veladuras*. Buenos Aires: Norma.
- _____ (2008). *Agua/Cero*. Córdoba: Comunicarte.
- _____ (2011). *La niña, el corazón y la casa*. Buenos Aires: Sudamericana.
- _____ (2014). *Stefano*. Buenos Aires: Sudamericana.
- _____ (2014). *Benjamino*. Buenos Aires: Alfaguara.
- _____ (2014). “La muerte y las aves”, en Guillermo Martínez (Comp.) (2014). *Ciencia y Ficción*. Plan Nacional de Lectura. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Andruetto, M.T. e Schritter, I. (2013). *La Durmiente*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Andruetto, M. T. y Menéndez, L (2008). *El árbol de lilas*. Córdoba: Comunicarte.
- Bodoc, L. (2008). *El espejo africano*. Buenos Aires: El barco de vapor.
- Bodoc, L. (2011). *Los días del venado*. La saga de los Confines I. Buenos Aires: Ed. Suma.

- Bombara, P. (2005). *El mar y la serpiente*. Buenos Aires: Norma.
- Browne, A. (1999). *Voces en el parque*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cortázar, J. (2011). "Historia", en *Historias de cronopios y de famas*. Buenos Aires: Ed. Santillana.
- De Santis, P. (2003). *El inventor de juegos*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Ende M. (2012). *La historia interminable*. Buenos Aires: Alfaguara juvenil. Pág. 12-16
- Escudero, L. (2005). *Encuentro con Flo*. Buenos Aires: Ediciones SM.
- _____ (2005). *Heredé un fantasma*. Buenos Aires: El barco de vapor.
- _____ (2007). *El Botín*. Buenos Aires: Norma.
- _____ (2011). *El rastro de la serpiente*. Buenos Aires: El barco de vapor.
- _____ (2016). *Ema y el silencio*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Escudero, L. y Rojas S. O. (2008). *El camino de la luna*. Córdoba: Comunicarte.
- Galeano, E. (1989). "Un mar de fueguitos", en *El libro de los abrazos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Lardone, L. (2014). *Caballero Negro*. Córdoba: Comunicarte.
- _____ (2014). *Papiros*. Buenos Aires: El barco de vapor.
- _____ (2015). *La fábrica de cristal*. Córdoba: Comunicarte.
- Lardone, L. y Clocciatti, C. (2005). *Los picucos*. Córdoba: Comunicarte.
- Lardone, L. y Legnazzi, C. (2007). *La niña y la gata*. Córdoba: Comunicarte.
- Lardone, L. y Nine, L. (2011). *Benja y las puertas*. Córdoba: Comunicarte.
- Maia, C. (2013). "Las palabras", en *La pesadora de perlas. Obra poética y conversaciones con María Teresa Andruetto*. Buenos Aires: Ed. Vientos de Fondo.
- Mujica Láinez, M (2009). "Memorias de Pablo y Virginia", en *Misteriosa Buenos Aires*. Buenos Aires: De Bolsillo. Pág180-186.
- Roldán, G. (2008). *Sapo en Buenos Aires*. Buenos Aires: Colihue.
- Shua, A. M. (2006). "Cuento N° 92", en *La Sueñera*. Buenos Aires: Emecé. Pág. 102.
- Tan, S. (2005). *El árbol rojo*. Barcelona: Bárbara Fiore Ed.
- Valentino, E. (2006). *La soga*. Buenos Aires: Ediciones del Eclipse.

Selección de cortos y producciones audiovisuales citados en la propuesta

AAVV (2005). *Relatos del viento*, Asociación por la revalorización de la cultura popular y campesina.
<http://relatosdelviento.blogspot.com.ar/>

Canal Encuentro (2013). “Igual de diferentes-Diversidad cultural”. *Ciclo Igual de Diferentes*. Recursos Educar. Recuperado de:
http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/programas/ver?rec_id=117291

Canal Encuentro (S/d.). “Conectad@s-Identidad”. *Ciclo Conectad@s*. Recursos Educar. Recuperado de:
http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/programas/ver?rec_id=103017

Golder, G. (Prod.) (S/d.). *Arroró, Proyecto Artístico*. <http://proyectoarrorro.com/search.html>

Puente Frantzen, K. (2007). “Las ciudades invisibles de Italo Calvino ilustradas (nuevamente)”. *AD Editorial Team*, 2 de marzo de 2017. Disponible en <https://www.archdaily.mx/mx/806359/las-ciudades-invisibles-de-italo-calvino-ilustradas-nuevamente>

ANEXOS

Indagación Exploratoria sobre la Enseñanza de Literatura en Sexto grado de Nivel Primario y Primer año de Nivel secundario

Durante el ciclo lectivo 2014, se llevó a cabo una indagación exploratoria en dos escuelas de la ciudad de Colonia Caroya (Córdoba). El objetivo era recolectar datos concretos sobre la situación en que se hallaba la Enseñanza de la Literatura durante el pasaje entre los niveles primario y secundario.

Con esta finalidad, se llevaron a cabo las siguientes acciones:

- Análisis de lo propuesto desde los Diseños Curriculares, para la Enseñanza de la Literatura durante el último año de la primaria y el primero del nivel secundario.
- Observación etnográfica en un aula literaria de sexto grado de una escuela de nivel primario; así como en otra de primer año de un colegio secundario. Ambas instituciones públicas, pertenecientes a la ciudad de Colonia Caroya.
- Entrevistas a las docentes encargadas de enseñar Literatura en los grupos de sexto grado y primer año observados.
- Encuestas a un grupo de estudiantes de primer año de la escuela secundaria tomada como referencia.
- Revisión de las planificaciones y de los programas correspondientes a Lengua y Literatura de sexto grado y primer año de las escuelas tomadas como referencia.

Los datos recolectados durante esta indagación fueron leídos, revisados, organizados, seleccionados y sistematizados a los fines de servir de insumo para la génesis, así como para el desarrollo del presente proyecto.

El resultado de tal labor es lo que se comparte en las páginas siguientes.

1. Análisis de los diseños curriculares: La propuesta para sexto grado de nivel primario y para primer año de nivel medio

Concepciones teóricas como fundamento

De acuerdo con la lectura comparativa de los Diseños Curriculares de la Provincia de Córdoba elaborados para el espacio curricular de Lengua y Literatura de cada nivel de enseñanza¹³⁴, se puede sostener la existencia de una perspectiva teórico-crítica similar en torno a la lectura de literatura.

Para comenzar, hay una serie de conceptos comunes que constituyen la base de ambas propuestas:

- El lenguaje como matriz constitutiva del ser humano
- La literatura como manifestación autónoma y específica, como arte, como un objeto estético que trasciende el carácter funcional del lenguaje.
- La escuela como parte del campo cultural.
- El docente como mediador cultural.
- Los estudiantes como lectores activos, en proceso de formación.
- Los aprendizajes como los saberes que involucran contenidos (categorías, teorías, prácticas...)
- El niño, el adolescente, el joven definidos como subjetividades en plural, como categorías socio-históricas, heterogéneas y singulares.

En relación con esto, la Enseñanza de la Lengua y de la Literatura es conceptualizada como un abordaje reflexivo en torno a las prácticas de la lectura y de la escritura; las cuales se constituyen en el objeto de estudio.

Al respecto, se desprenden dos cuestiones íntimamente ligadas entre sí. Por un lado, el debate con el enfoque tradicional y de matriz lingüística, para proponer una mirada que atienda a la dimensión socio-cultural del lenguaje. Por otro, la consideración de la formación lectora como un proceso de carácter paulatino, diverso y singular que requiere la participación en experiencias concretas y frecuentes en torno a textos

¹³⁴Específicamente, en este apartado nos referiremos a lo que se propone para la enseñanza de la Literatura en el Tomo II del *Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Educación Secundaria 2011-2015*, (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2011) y en el *Diseño Curricular de la Educación Primaria 2012-2015* (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2012).

“reales” y obras tan “potentes” como “accesibles”.

Tomando distancia de las propuestas didácticas enfocadas en el “leer por placer”, lo que se busca es garantizar que, mediante la intervención del docente como un lector experto, la escuela sea el espacio donde los estudiantes puedan iniciarse y avanzar hacia la autonomía de su práctica lectora hacia el final de su trayectoria por el nivel primario; para, durante los primeros años de la secundaria, continuar progresando hacia la selección personal de lecturas.

Objetivos

Tanto en una como en otra propuesta curricular, se hace hincapié en la existencia de objetivos a largo plazo, que suponen la continuidad entre uno y otro año del ciclo educativo; junto a objetivos que varían a medida que se avanza y se complejizan los contenidos dispuestos de modo espiralado en el currículum.

Por ende, hay una estrecha relación entre las expectativas que se esperan alcanzar al finalizar la enseñanza primaria y las correspondientes al inicio de la secundaria en torno a la formación lectora y específicamente literaria, tal como exponemos a continuación:

Objetivos	Diseño curricular del nivel primario	Diseño curricular del nivel secundario- CB-
Formación lectora	<ul style="list-style-type: none">Fortalecer la autonomíaAvanzar en un proyecto de lectura personal	<ul style="list-style-type: none">Fortalecer la capacidad autónoma y críticaDesarrollar criterios de selección personal para textos literarios
Corpus y prácticas de lectura literaria	<ul style="list-style-type: none">Ampliar el repertorio de textos literariosManifestar interés por compartir, socializar experiencias de lecturaLeer en voz alta en situaciones “reales”	<ul style="list-style-type: none">Diversificar las prácticas de lectura: soportes, géneros, circuitos, escenariosDesarrollar una participación activa
Conocimiento	<ul style="list-style-type: none">Disponer saberes sobre textos y géneros para la comprensiónApropiarse de diferentes procedimientos de lectura: reponer lo implícito, identificar referente, releer, tener en cuenta el contextoRelacionar los textos	<ul style="list-style-type: none">Enriquecer los procesos de interpretación lectora: por la participación en experiencias diversas y por la apropiación de distintos conceptos
Metacognición	<ul style="list-style-type: none">Reflexionar sobre los propios procesos de aprendizaje (dimensión metacognitiva)	<ul style="list-style-type: none">No se hace alusión explícita
Usos del	<ul style="list-style-type: none">No se hace alusión explícita	<ul style="list-style-type: none">Usar el lenguaje de modo cada

lenguaje

vez más libre, autónomo, personal, para crear mundos y reconstruir la experiencia personal

Contenidos y aprendizajes

Como ya hicimos alusión en el apartado anterior, se comparte la organización del currículum en espiral; es decir, hay una continuidad de los contenidos y de los aprendizajes, que se van profundizando, o complejizando, año a año.

Además, se ordenan en cuatro ejes (Oralidad, Lectura y Escritura; Literatura; Lenguaje, Lengua, Normativa y Uso), a modo organizativo; pero se sostiene la necesidad de interrelacionar unos con otros durante las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

A los fines del trabajo que nos convoca en torno a la formación de lectores de literatura, nos detendremos en el análisis de los contenidos y aprendizajes que aparecen enunciados en el eje “Literatura” de los diseños.

En primer lugar, se nota el énfasis en la práctica de lectura (y de escritura) de textos literarios diversos; así como la participación progresivamente activa en situaciones diferentes en torno al objeto literario.

En segundo lugar, hay una complejización en cuanto al abordaje de los contenidos y a los aprendizajes fomentados. Así, en sexto grado se incluye la apropiación de algunas nociones teóricas como clave para la comprensión lectora; mientras en primer año se amplían lo conceptual y se enfatiza en la sistematización de la teoría y de la experiencia personal para la interpretación, en una práctica de lectura concretamente situada.

También, en sexto grado el corpus se plantea de modo más general, en cuanto a tipos o géneros literarios; en cambio, en primer año hay una enunciación que apunta a la distinción de los distintos géneros y a un abordaje específico para cada uno. Entre los géneros, se destaca la narración (cuento, leyenda, novela), la poesía, el teatro; y, por oposición a estas “formas tradicionales”, aparece la categoría “formas no tradicionales” para abordar otras manifestaciones literarias, como la historieta y el graffiti.

Junto con esto, cabe añadir que se le da lugar a lo personal, lo subjetivo de la experiencia de lectura. Al respecto, en la propuesta correspondiente a sexto grado se enfatiza esto como un contenido particular (en un ítem especial), mientras que en la de

primer año estaría incluido, solo de modo implícito, al hacer alusión a la sistematización de lo conceptual y lo experiencial, así como a la diversidad de prácticas en las que se invita a participar.

Sin embargo, esta relación de la literatura con la vida personal y socio-cultural que aparece entre los contenidos y aprendizajes de sexto, es considerada uno de los objetivos generales de la propuesta de primer año.

Contenidos y Aprendizajes	
Diseño Curricular del Nivel Primario	Diseño Curricular del Nivel Secundario -CB-
<ul style="list-style-type: none"> • Frecuentación de obras literarias en diferentes escenarios • Participación en situaciones de lectura • Comentario e intercambio • Participación de lecturas de textos cada vez más complejos • Lectura en voz alta para comunicar y compartir 	<ul style="list-style-type: none"> • Escucha y lectura frecuentes de textos literarios diversos • Disfrute, disposición al intercambio de experiencias de lectura • Socialización, discusión de interpretaciones • Ampliación y enriquecimiento de las prácticas lectoras; frecuentación, exploración de soportes y circuitos diversos
<ul style="list-style-type: none"> • Selección de los textos literarios según el propósito de lectura 	<ul style="list-style-type: none"> • Inicio de un itinerario personal de lectura
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de autores, géneros, temas, editoriales, colecciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Incorporación de saberes sobre procedimientos del discurso literario y convenciones de los géneros como clave de lectura
<ul style="list-style-type: none"> • Construcción de relaciones intertextuales 	<ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento de relaciones e interpretación de vínculos entre las obras literarias: entre sí y con otros discursos sociales
<ul style="list-style-type: none"> • Relación de lo leído con la experiencia personal y el universo socio-cultural 	<ul style="list-style-type: none"> • No enunciado de modo explícito
<ul style="list-style-type: none"> • No explicitado 	<ul style="list-style-type: none"> • Sistematización de nociones de la teoría literaria para la interpretación de los textos literarios diversos
<ul style="list-style-type: none"> • No explicitado 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura e integración de la experiencia con la apropiación de saberes como clave en el abordaje de cada uno de los géneros literarios: narraciones literaria- género dramático- formas “no tradicionales” de expresión literaria (historieta, graffiti)

Orientaciones de enseñanza

Acorde con los apartados anteriores, hay una perspectiva semejante en los modos de llevar a cabo la enseñanza de la literatura en uno y otro nivel educativos. No se trata

de disposiciones sino de sugerencias orientadas a garantizar que la formación lectora de los estudiantes, niños y adolescentes, progrese a lo largo de su trayectoria escolar. Seguidamente, nos detendremos en los aspectos más relevantes:

***Sobre la escuela y el aula:** En la propuesta para sexto grado se define a la escuela y al aula como espacios de lectura y de escritura, de habla y de escucha; se subraya la función que la escuela primaria tiene de “dar de leer” a los niños y, por ende, la necesidad de una presencia constante de la literatura en el aula. En el diseño curricular del nivel medio, aunque no se lo hace explícito, también se apela a la formación y fortalecimiento de la comunidad de lectores que debería ser el espacio escolar, tal como se desprende de los párrafos siguientes.

***Sobre el docente:** Tanto en una como en otra propuesta, ocupa el rol de mediador experto, que, alejándose del mero aplicacionismo, propicia, ofrece, sugiere en el espacio de lectura y de escritura; es decir, enseña. Se enfatiza en su tarea de seleccionar reflexivamente el corpus literario, así como de dar verdaderas situaciones problemáticas que impliquen el despliegue de saberes.

***Sobre la práctica de enseñanza, la configuración didáctica:** Ambos diseños enfatizan en el desarrollo de actividades que impliquen el diálogo, la participación, el intercambio de experiencias; actividades situadas, en contexto. Reiterando lo comentado en apartados anteriores, se toma distancia tanto de los enfoques tradicionales y de matriz lingüística, como de las propuestas de “leer por placer”; para dar prioridad a la interrelación de saberes y experiencias, así como a la profundización de prácticas de lectura y de escritura diversificadas a través de talleres y de proyectos, los dos formatos que se sugieren para la Enseñanza de la Lengua y la Literatura.

Al respecto, consideramos significativo destacar que en el diseño del nivel primario se hace hincapié en distinguir el proyecto de lectura literaria del proyecto de lectura transversal de la escuela; mientras que en el correspondiente al CB del nivel medio, se apela al desarrollo de diferentes talleres de lectura, escritura y oralidad, en el marco de un proyecto que les dé sentido y continuidad.

***Sobre el objeto de enseñanza:** Se propone como objeto de enseñanza a las prácticas de lectura, escritura y oralidad, en tanto procesos complejos, articulados y reflexivos. Con respecto a la literatura, se propone abordarla desde su especificidad, alejándose de una visión utilitaria. Además, en el diseño curricular del CB del nivel medio, se sostiene que se trata de “enseñar y aprender literatura”, no “sobre literatura”, ubicando a las categorías propias de la teoría (y de la historia de literatura) como clave

en la construcción de sentido.

***Sobre el corpus literario:** Se le da gran importancia a la selección que el docente realice, teniendo en cuenta la diversidad, la accesibilidad de estos y la multiplicidad de sentidos, así como de experiencias, a los que habilita su lectura. Con respecto a la accesibilidad, en el diseño correspondiente al nivel primario, cobra valor la biblioteca de la escuela en tanto espacio donde los chicos pueden entrar en contacto con textos “reales”; cuestión sobre la que no se hace alusión en el del nivel medio.

Ahora bien, sobre el último de los aspectos enumerados, ambos diseños promueven la ampliación del canon, lo cual supone la tarea de un lector experto, el docente, que contemple reflexivamente tanto las obras que “se deben leer” en la escuela, como aquellas que gustan a los estudiantes.

En relación con estas últimas, se problematiza en torno a la Literatura Infantil y Juvenil, haciendo alusión particular a aquellas obras escritas “a medida” de los jóvenes lectores; frente a las cuales el docente debe ser capaz de ofrecer lecturas potentes y enriquecedoras, que vayan más allá del contenido centrado en el mundo estereotipadamente infantil o juvenil. Sobre esto, el diseño curricular del nivel primario agrega la importancia de dejar de lado clasificaciones etarias y subestimaciones instaladas sobre las capacidades de los niños, atendiendo más bien a la imprevisibilidad y a los desafíos a los que puede abrir la obra.

Mientras tanto, el diseño correspondiente al nivel medio, sugiere la posibilidad de la alternar entre lecturas obligatorias y lecturas optativas. Esta propuesta remarca la libertad del estudiante para decidir qué leer, así como el compromiso del docente para orientar dicha selección.

***Sobre los estudiantes:** Tanto en una como en otra propuesta, se considera a los estudiantes como protagonistas activos de su formación lectora. En la del nivel primario, se enfatiza, tal como mencionamos en los párrafos anteriores, la necesidad de quitar etiquetas, desestimar clasificaciones etarias y contemplar los imprevistos de las lecturas singulares. En la del CB del nivel medio, se fortalece esto aludiendo a que se trata de lectores capaces de interpelar lo leído y de construir sentidos.

***Sobre la evaluación:** En la propuesta dirigida a sexto grado se sugiere una evaluación cualitativa, que no se ocupe de distinguir “Logró o No Logró”, sino que interroge (y atienda) las trayectorias singulares y los progresos de cada uno de los estudiantes. En la correspondiente a primer año no se desarrolla de modo específico la perspectiva cualitativa de una instancia evaluativa; sin embargo, en las orientaciones

previamente analizadas en torno a los formatos pedagógicos, la relación entre docente, estudiantes y objeto literario, quedaría implicada la necesidad de prestar atención tanto a los procesos como a las producciones de cada uno de los jóvenes lectores.

Cuestiones relacionadas con la articulación entre los niveles

Por lo expuesto antes, y a modo de síntesis, los Diseños Curriculares para sexto grado del nivel primario y para primer año del nivel medio comparten la misma mirada o perspectiva teórico-metodológica en torno a la Enseñanza de la Literatura y, más específicamente, la lectura de obras literarias en la escuela que entra en juego como parte de tal enseñanza.

Teniendo en cuenta que hay una organización espiralada del currículum de Lengua y Literatura, el último año de la primaria y el primero de la secundaria poseen contenidos comunes, cuyo abordaje se complejiza. En este aspecto, se nota que en primer año se da mayor peso a los contenidos de carácter teórico, si bien se destaca que su importancia radica en tanto clave para la interpretación de las obras literarias.

Junto con esto, cobra relevancia la redimensión del objeto de estudio, el cual pasa a estar constituido por las prácticas de lectura y escritura; suponiendo instancias para enseñar y aprender literatura, no sobre literatura. En coherencia con esto, los formatos curriculares sugeridos son el taller y el proyecto, promoviendo que las prácticas en las que los estudiantes participen puedan situarse socio-culturalmente. Además, que posean continuidad y sentido, más allá de lo meramente escolar.

Adquiere importancia el corpus seleccionado, el conocimiento implicado en las prácticas, el lugar del docente como mediador y coordinador en tanto lector experto, la participación de los estudiantes en el proceso progresivo de su formación lectora.

Todo esto contribuye a pensar en una propuesta de articulación entre sexto grado y primer año. Ahora bien, si se analiza lo sostenido en torno a la articulación o al pasaje de un nivel a otro, cabe decir que en ambos casos se hace una alusión mínima sobre esta instancia.

Así, en el nivel primario se alude a los “desafíos” que la escuela primaria debe enfrentar para preparar a quienes ingresarán a la secundaria, entre los cuales figuran la enseñanza relacionada con la lectura y la escritura.

Mientras tanto, en el correspondiente al CB del nivel medio, se enfatiza la necesidad de dejar de lado y problematizar las etiquetas o los presupuestos sobre

quienes ingresan; por ejemplo, “no leen”, “no saben leer”, “tienen que salir de la primaria sabiendo leer”... Es decir, no depositar toda la responsabilidad en el nivel anterior, sino, asumir el desafío de contribuir al progreso de aprendizaje del grupo que ha iniciado su trayectoria en la enseñanza media.

Se pone de relevancia que la formación lectora es un proceso y, como tal, no culmina en uno u otro nivel escolar. Más bien, en cada uno se debe trabajar para colaborar al progreso de cada uno de los lectores. Así, uno de los objetivos para sexto grado se vincula con que los estudiantes fortalezcan la práctica lectora y puedan comenzar a seleccionar textos de acuerdo con sus propósitos; mientras que en primer año se promueve el inicio de un recorrido personal de lectura, en el marco de la trayectoria singular de cada uno. La manera de colaborar a esto se abre como uno de los interrogantes, frente a los cuales nuestra propuesta delinearé una posible respuesta.

2. Encuestas a los estudiantes en torno a su experiencia lectora durante el pasaje de primaria a secundaria

Durante el segundo trimestre del ciclo lectivo 2014, llevamos a cabo una encuesta a un grupo de estudiantes de primer año del colegio tomado como referencia. La finalidad era recolectar datos sobre la experiencia lectora de los jóvenes; especialmente sobre sus recorridos y sobre los modos como se vinculaban con la literatura, tanto dentro como fuera del ámbito escolar.

A continuación, el modelo:

<p style="text-align: center;">Encuesta para estudiantes de primer año: Lectura y Literatura</p> <p>Nombre: _____ Edad: _____ Escuela primaria de la cual egresaste: _____</p> <p>Leé con atención y completá lo solicitado en los espacios solicitados. Por favor, hazelo de modo consciente y sincero. Muchas gracias.</p>
<p>*Respondé:</p> <p>¿Leés? _____ En caso afirmativo: ¿Qué leés? _____ _____</p> <p>¿Cuándo, en qué momentos? _____ _____</p> <p>¿Por qué leés? _____ _____</p>
<p>*Enumerá las obras literarias (libros, textos) que hayas leído o te hayan leído en la escuela primaria:</p> <p>_____ _____ _____</p>
<p>*Enumerá otros textos o libros que hayas leído fuera de la escuela:</p> <p>_____ _____ _____</p>
<p>*Contá una experiencia que hayas tenido como lector de literatura y que quieras compartir.</p> <p>_____ _____ _____ _____</p>

Tal como se observa, la encuesta estaba estructurada en tres apartados básicos: una primera parte sobre lectura en general; la segunda, sobre obras literarias leídas dentro y fuera del colegio; la tercera, referida a una experiencia lectora personal. Las respuestas no estaban dirigidas por opciones preestablecidas, sino que debían ser desarrolladas por los chicos en su totalidad.

La encuesta fue realizada a un total de 93 estudiantes de primer año, de los cuales 36 eran procedentes de la escuela primaria en la cual realizamos el estudio de campo. Por ende, en el análisis, diferenciaremos entre el “Total” de las respuestas obtenidas y aquellas elaboradas por los “estudiantes procedentes de la primaria tomada como referencia”.

Primera parte

Se trataba de una serie de preguntas en torno a la experiencia que cada uno de los estudiantes tenía como lector general. A continuación, el detalle de las respuestas obtenidas.

Ante el interrogante “¿Leés?” la respuesta fue mayoritariamente afirmativa, con algunas aclaraciones que ponían énfasis en su práctica lectora, como “siempre” o “amo leer”. Nadie contestó que no lo hacía; más bien se relativizó el “sí” con un “a veces” o “de vez en cuando”, “un poco”, “algunas veces”. Estas últimas formas de responder aparecen como “Variantes” en el cuadro siguiente:

¿Leés?	Total	Estudiantes procedentes de la primaria tomada como referencia
Sí	72	25
No	0	0
Variantes	21	11

La pregunta sobre “¿Qué lees?” tenía un amplio aspecto de respuestas posibles, y es eso lo que encontramos en las encuestas.

De acuerdo con los resultados, la mayoría de los estudiantes leen novelas, cuentos e historietas, entre lo literario; junto a diarios, revistas y mensajes provenientes de las diferentes redes sociales. En el caso puntual de quienes procedían de la escuela

primaria tomada como referencia, la novela está a la par de las redes sociales, mientras que los cuentos y las historietas comparten su lugar con los diarios y las revistas.

También, aparecieron otros textos pertenecientes a la literatura, como poesías, leyendas, chistes, adivinanzas; además de biografías de cantantes o deportistas famosos, enciclopedias, textos escolares e instructivos para realizar manualidades, preparar comidas o manejar videojuegos. Esto permite mostrar que, de la diversidad de intereses de los jóvenes, la literatura ocupa un lugar particular y de un peso considerable.

Otra categoría muy nombrada ha sido la de “libros”, un término cuyo significado es general e impreciso; pero con el cual se ha hecho notar la materialidad del objeto libro frente a otros soportes que son manipulados por estos lectores.

En tal sentido, también hubo otro tipo de respuestas que no puntualizaban un género o un texto en sí, sino que lo calificaban según su valor: leer “lo que me interesa”, “lo necesario”; o bien “cualquier cosa” o “lo que me piden”. Se trata de enunciados que anticipan la respuesta a la pregunta sobre los motivos por los cuales se lleva a cabo esta lectura.

Hubo también un estudiante, procedente de la escuela primaria tomada como referencia, que no respondió esta pregunta ni las siguientes, sobre tiempo y motivos para la lectura. En el interrogante anterior, había contestado que leía “poco”.

¿Qué lees?	Total	Estudiantes procedentes de la primaria tomada como referencia
Novelas	53	15
Cuentos	39	11
Historietas	25	10
Poesías	11	3
Leyendas, mitos	7	2
Chistes, adivinanzas	3	1
Diarios, revistas	33	12
Textos escolares	12	6
Instructivos	6	2
Enciclopedias	4	1
Biografías	3	0
Otros	32	15
“Libros”	16	9
“Lo necesario”, “lo interesante”	4	3
“Cualquier cosa”	1	1
“Lo que me piden”	2	1
No responde	1	1

Ante el interrogante sobre “¿Cuándo lees?”, las respuestas mayoritarias se relacionaron con horarios y momentos ligados a espacios extra-escolares: “a la noche”, “antes de dormir” o “cuando estoy aburrido”, “en tiempos libres”. Así, la mayoría de quienes respondieron leer en la escuela indicaron que en la casa también practicaban la lectura.

Cabe señalar que hubo bastantes estudiantes que agregaron leer “siempre”, “en todo momento”. Esto también implicaría el acto de leer en un sentido amplio, dada la multiplicidad de discursos que atraviesan a los jóvenes permanentemente, tal como se puso en evidencia entre los resultados a la pregunta anterior.

“¿Cuándo lees?”	Total	Estudiantes procedentes de la primaria tomada como referencia
Horario extraescolar	19	8
Horario escolar	86	32
No responde	1	1

El interrogante sobre “¿Por qué lees?” puso de manifiesto la tensión entre la decisión personal y la obligatoriedad de hacerlo. Fue mínima la cantidad de encuestados que sostuvieron leer por obligación exclusivamente; sí hubo bastantes que explicaron que leen porque en algunos casos hay “cosas” que les interesan y porque en otros, se “lo pide” la docente.

En este sentido, la mayoría indicó leer porque “me gusta”, “por placer”, lo cual está ligado a sus preferencias lectoras detalladas en respuestas previas (por ejemplo, les gusta leer tal o cual una novela). También fueron muchos los que afirmaron que leen “para aprender”, “para saber más”, “para informarse”; y los que, frente a esto, dijeron hacerlo como “diversión” o “entretenimiento”.

Otros de los motivos, que aunque menos aludidos merecen ser tenidos en cuenta por su significatividad, fueron los de quienes sostuvieron que leen “por interés” hacia tal tema o tal libro; o bien, “para desarrollar mi imaginación”, “para pensar, meterme en la historia”, lo cual se vincula con la lectura de literatura.

Otro grupo, más reducido, hizo referencia a “despejarme”, “salir de los problemas” que a diario puede tener un adolescente. En estas respuestas aparece la relación con la evasión, pero también con el don “curativo” de la lectura.

Frente a esto, otro pequeño grupo sostuvo su intención de “aprender a leer mejor” y de “tener un buen vocabulario”, lo cual se vincula con el valor social asignado a la práctica lectora en sí misma y en función al aprendizaje de la lengua. “Porque es importante” fue la respuesta de un estudiante que, de modo más general, pone de relevancia el peso social que posee el saber leer.

Otras dos respuestas significativas fueron las de sostener, por un lado, que la lectura “es como una compañía” ante los momentos de soledad; y por otro, que es la base “para escribir, crear poesías, historias”, aludiendo a ese placer de la lectura que conduce a la escritura.

Hubo también cuatro encuestas que quedaron vacías en este interrogante, o que fueron completadas con un “porque sí”; lo cual nos permite dar cuenta de que, frente a las preguntas anteriores, esta, la de expresar los motivos personales por los cuales cada uno lee, fue la que revistió mayor dificultad entre los estudiantes.

Más allá de esto, y de acuerdo con las respuestas dadas, los jóvenes son conscientes de que la práctica de lectura atraviesa su cotidianidad: leer mensajes de texto para comunicarse; leer una novela para imaginar, vivir otras historias diferentes a la cotidianidad; leer instructivos del juego para saber cómo usarlo; leer para informarse sobre el equipo o el artista favoritos.

Por ende, el peso no está puesto tanto en la obligatoriedad sino en la decisión personal de hacerlo. Claro que esto implica leer lo que a ellos les interesa: según lo expresado ante la segunda pregunta, las novelas, los cuentos y las historietas están entre lo más leído; del mismo modo que los diarios, las revistas y los mensajes de las redes sociales.

Entre las respuestas, aparece el eco de los discursos sociales (“es importante”) pero también el de las subjetividades (“para leer mejor y que no se rían”, “es como una compañía”). Quizás estos son casos singulares, de poco peso en una tabulación estadística, pero ayudan a complejizar y enriquecer las miradas que los jóvenes tienen sobre lo que es leer en su vida.

¿Por qué lees?		Total	Estudiantes procedentes de la primaria tomada como referencia
Decisión personal	Me gusta	34	14
	Entretenimiento	30	10
	Aprender, informarse, saber	29	10
	Interés	15	6

	Desarrollo de imaginación	11	2
	Aprender lengua	6	3
	Evasión, despejarse	4	0
	Obligación	10	5
Otros	Es importante	1	0
	Para escribir literatura	1	1
	Es compañía	1	1
	No responde	4	2

Segunda parte

Esta instancia se vinculaba con las experiencias que cada uno de los estudiantes tuvo como lector de literatura en particular, dentro y fuera de la institución escolar.

Ante la consigna de enumerar las obras literarias leídas en la escuela primaria, hubo dos tipos de respuestas: la enumeración de tipos de textos o de géneros leídos: “novela, cuentos, leyendas...”; y el listado de títulos de obras: “Caperucita Roja, La planta de Bartolo, *Robin Hood*, *El árbol de las papas...*”

Sin pretender realizar una clasificación minuciosa entre lecturas canónicas, clásicas, o innovadoras, esto nos permitió tener una muestra, aunque acotada, de las obras que circulan y que se leen en la escuela primaria.

En general, lo más leído son los cuentos y las novelas. Entre los primeros, los títulos enumerados dan cuenta de la coexistencia entre los “clásicos”, los populares “cuentos para niños”, y los de producción contemporánea: “Caperucita Roja”, “Blancanieves”, “Cenicienta”, “Los tres cerditos” figuran junto con “La planta de Bartolo”, “Las medias de los flamencos”, los cuentos de *Atajala Pedro*, *Noches siniestras en Mar del Plata*, y de *El Anillo encantado*. También fueron muchos los que mencionaron a “los cuentos de terror” y “las historias de amor”, de modo general.

Entre las novelas, los estudiantes recordaron a *Robin Hood*, *El fantasma de Canterville*, *Mi planta de naranja-lima*, *Vamos a calentar el sol*, *Ami el niño de las estrellas*, *Lejos de Frin*, *José Pérez astronauta*, *Heredé un fantasma*, *¿Quién le tiene miedo a Demetrio Latov?*, *Caidos del mapa*, *Octubre un crimen*, *El árbol de las papafritas*, *Las entrevistas*, *Pido gancho*, *Pateando lunas*, *Un tren hacia Ya casi es Navidad*, *La asombrosa sombra del pez limón*, *Un secreto en la ventana*, *Contigo de la mano*, *El espejo africano*, *El rock de la princesa*, junto a otros títulos que permiten dar cuenta del gran peso de la LIJ, especialmente de la elaborada durante los últimos años.

Hubo también quienes no explicitaron las obras leídas, justificando que no habían leído “ninguna”, o que “son muchas, no puedo enumerarlas”, o aludiendo a un “no me acuerdo”.

Junto a esto, otro grupo de jóvenes incluyeron en su enumeración a “diarios”, “revistas”, “textos expositivos”; lo cual pone de manifiesto la dificultad para conceptualizar lo que es la literatura. O bien, la confusión entre “lo literario” y “lo que se lee” (homologando literatura con lectura).

Es significativo, por último y a pesar de que no pertenecen a la escuela primaria tomada como referencia, que dos estudiantes hayan respondido apelando a que “me leyeron”; es decir, han hecho explícito el papel del adulto en tanto lector que media, que acerca a la literatura.

Obras literarias leídas en la escuela		Total	Estudiantes procedentes de la primaria tomada como referencia
Cuento	Denominación general	64	29
	Títulos populares, clásicos	24	10
	Títulos de la LIJ contemporánea	33	15
Novela	Denominación general	50	18
	Títulos de obras clásicas, canónicas	19	4
	Títulos de obras de la LIJ contemporánea	31	13
Leyenda, mito y fábula		19	8
Historieta		10	5
Poesía		10	3
Otros (chistes, adivinanzas, teatro)		8	8
No corresponde a Literatura		11	3
No responde		6	2

Cuando tuvieron que enumerar las obras leídas fuera de la escuela, en casa, también optaron entre dos tipos de respuestas: nombrar los géneros o especificar los títulos de las obras.

De acuerdo con lo expuesto, los géneros más nombrados (y, por ende, considerados más leídos) son las novelas, los cuentos y las historietas. En menor medida, leyendas, poesías y otros textos.

Con respecto a cuentos, es prácticamente similar la cantidad de títulos de relatos clásico y de LIJ contemporánea. Como en la respuesta anterior, aparecen “Caperucita Roja”, “Blancanieves”, “Hansel y Gretel”, “La Planta de Bartolo”, entre otros.

Sobre la novela, también se produce la coexistencia entre clásicos como *El Principito* y obras de LIJ contemporánea, como *Octubre, un crimen*. Algunos otros títulos: *Robinson Crusoe*, *Romeo y Julieta*, *Alicia en el país de las maravillas*, *el libro de la selva*, junto con *Rafaela*, *Heredé un fantasma*, *El diablo mete la cola*, *El espejo africano*. Además, *Buenos días Princesa*, *Bajo la misma estrella*, *Hush Hush*, *Percy Jackson*, *Harry Potter*, *Crepúsculo* y el resto de las obras correspondientes cada una de estas sagas.

En este sentido, se nota la incidencia del mercado y el fenómeno de los *bestsellers*. Si bien es cuestionable su pertenencia a la literatura o la multiplicidad de lecturas a las que habilita, no es nuestra intención polemizar; solo mencionar que para poder determinar qué es literario y qué no lo es, hay que ser un lector ávido: es decir, hay que leer...; y leer obras variadas, diferentes, complejas.

Con respecto a la historieta, esta tiene un mayor peso que entre las lecturas escolares. Entre los títulos, predomina *Gaturro*, incluyendo toda su colección. Otros mencionados han sido *Mayor y Menor*, el clásico *Paturuzú*, y también los cómics de superhéroes como *Batman*, *Superman* o el manga *Dragon Ball Z*.

Entre los demás géneros mencionados, la leyenda y el mito tienen menor peso que en lo correspondiente a la escuela; mientras que la poesía muestra una presencia mínima pero continua entre las lecturas escolares y las personales. También tuvieron un pequeño lugar los chistes y las adivinanzas.

Junto con esto, entre las respuestas se delinearon las preferencias por algunas narrativas de ficción en particular: “cuentos [o historias] de terror”, “historias de amor”, “historias como *Harry Potter*” (representado en esta obra a las sagas del *fantasy*), “relatos de princesas o de hadas”, historias de animales.

Al igual que ante la consigna anterior, hubo algunos casos en los cuales se incorporaron géneros que no pertenecen a la literatura (“biografías de famosos”, instrucciones para juegos, colecciones enciclopédicas) y otros en los cuales se optó por no responder. Si bien se trata de un pequeño número de encuestados, es mayor que el correspondiente a las obras leídas en la escuela, en especial si consideramos a los resultados obtenidos entre los que provienen de la escuela tomada como referencia (de los nueve que no respondieron, ocho pertenecen a esta institución).

En general, se trata de chicos que contestaron escuetamente la consigna anterior y que dieron cuenta de leer “en la escuela”, “a veces”, “poco”; o bien, de ser lectores de “diarios deportivos” o de “cosas que les interesa”. Al respecto, un estudiante indicó: “no

leo libros pero todos los días leo el diario”, justificando una práctica lectora diaria, aunque alejada de los libros, objeto que para él y muchos de sus compañeros representa a ese discurso social particular que es la literatura.

Obras literarias leídas fuera de la escuela		Total	Estudiantes procedentes de la primaria tomada como referencia
Cuento	Denominación general	40	14
	Títulos clásicos, populares	14	5
	Títulos de LIJ contemporánea	15	6
Novela	Designación general	42	14
	Títulos de obras clásicas, populares	24	11
	Títulos de obras de la LIJ contemporánea	27	9
Leyendas, mitos, fábulas		8	4
Historietas		31	13
Poesías		4	3
Otros (chistes, adivinanzas)		4	0
No corresponde a literatura		21	6
No responde		9	8

Tercera parte

La última consigna era bastante amplia en cuanto a respuestas posibles. Se trataba de comentar una experiencia de lectura personal, aquella que por algún motivo cada uno quisiera compartir. Frente a esto, los chicos optaron por relatar anécdotas sobre la lectura en la escuela y, en mayor medida, en casa; asimismo, detallar algún aspecto de su proceso lector en torno a una obra en especial o a las obras literarias (novelas, cuentos) en general. O bien, realizar opiniones sobre algún libro leído por impronta personal.

Es notable que haya sido la consigna con más espacios en blanco obtenidos como respuesta. Cabe pensar si el problema estuvo en no haber tenido una experiencia considerada “valiosa” en torno a la literatura; en no gustar de estos textos, y por eso no contar nada; o bien, en no saber cómo redactarlo. También, entran en juego el animarse y el querer relatar algo que es parte de la intimidad del sujeto.

Las anécdotas vinculadas con la lectura literaria dentro del ámbito escolar rescataron, en su mayoría, experiencias positivas. Los estudiantes destacaron escenas de lectura en voz alta por parte de la maestra o “la seño”, capaz de hacer interesante una obra que al inicio no parecía serlo; escenas de lectura compartida, rondas de lectores en

el aula, o en el patio, con la posibilidad de leer el libro elegido por cada uno; maratones de lectura u otros momentos marcados por los adultos de la comunidad leyendo cuentos cuyos títulos perduraron en la memoria; el hecho de ser escuchado por los demás, de que su voz adquiriera valor para dar a conocer una historia; o bien, de poner el cuerpo a lo leído y llevarlo a escena.

Se relataron también tres experiencias negativas relacionadas con la lectura en el ámbito escolar. Por un lado, los jóvenes se referían a la “obligatoriedad” de leer un libro que no les gustaba; por otro, a las burlas y risas de los compañeros mientras ellos leían en voz alta. Se trata de escenas significativas al momento de analizar las prácticas de lectura literaria en la escuela; pues entra en juego no solo el “qué” se lee, el corpus, sino también el “cómo” se propone llevar a cabo tal lectura, el “qué se hace” con esas obras. Es decir, el rol del docente en tanto mediador y lector experto.

Entre las anécdotas de lectura literaria fuera del espacio escolar, todas positivas, se destacaron las escenas de lecturas compartidas o de lecturas en voz alta por parte de un adulto; las situaciones en las que los chicos eran quienes leían a sus hermanos menores, a sus padres o abuelos; el hecho de leer y luego contar a los demás la historia que les gustó; junto con escenas de lecturas más íntimas, en solitario, sobre un libro que los atrapó, que les dejó una marca en su camino lector.

Además, se recordaron experiencias en otros espacios de la comunidad. Así, una estudiante contó sobre su participación en el triatlón de lectura organizado por la biblioteca popular de la comunidad, evento en el cual varios adultos leyeron cuentos a los chicos. Según lo relatado por ellos mismos, tuvieron la posibilidad de participar de talleres de lectura y de escritura, así como de acercarse al proceso de creación de un libro, de leer y “pasar al escenario” para contarlo.

Todo esto adquiere relevancia, como mencionamos anteriormente, al momento de pensar sobre las prácticas de lectura y el modo posible de construir un puente entre los chicos y la literatura en el espacio escolar; en tanto permite reflexionar sobre la operatividad de incluir experiencias que, fuera de este ámbito, enriquezcan la formación de los jóvenes lectores.

También hubo comentarios abocados a los procesos implicados durante la lectura de las obras literarias, más allá de los espacios donde se produzca esa práctica. Los chicos rescataron los cambios sufridos al ir leyendo un libro, las modificaciones entre los presupuestos o hipótesis de lectura y lo sucedido efectivamente en el capítulo leído;

el ritmo de lectura de un libro que “los atrapó”, el leer una obra en unas horas, el no poder parar de leer.

Más aun, hubo quienes elaboraron su opinión personal sobre alguna de estas obras. Referían a un hecho clave del relato, argumentaban el motivo por el cual era una de sus favoritas. Es importante aclarar que, entre estos libros, había algunos propuestos desde la escuela; pero, en su mayoría, habían sido leídos fuera de este espacio.

Por último, hubo muchas alusiones a experiencias durante las cuales se ponía de manifiesto la relación entre la ficción leída y la vida personal del encuestado. Algunos estudiantes destacaron escenas cotidianas en las cuales ellos descubrían que lo que habían leído era una representación de la realidad; en ciertos casos poniendo en evidencia ciertas dificultades para distinguir la realidad cotidiana y el mundo ficcional (“...la chica del cabello muy largo que caminaba por la calle (...) y empecé a creer un poco más en las historias que leía”, sobre el relato de *Rapunzel*).

Otros jóvenes narraron los casos en los cuales ellos llevaban la ficción leída a su vida diaria (“...hacer travesuras que había hecho el protagonista del cuento”, “...y me acordé de cómo atajaba la pelota en el cuento y me tiré así y la atajé”).

O bien, momentos, hechos claves de una obra a partir de los cuales se sentían identificados con el protagonista o con la situación presentada en la ficción (“yo hago travesuras como las de Zezé...”, “a mí también me pasa lo de sentirse solo a pesar de estar entre mucha gente”).

Escenas, fragmentos, relatos que les permitieron comprender algo de la realidad de su vida (“...y ahí entendí a mi abuela, siempre andaba enojada...”), ahondando en las fibras más íntimas de la subjetividad lectora.

También se hicieron presentes las alusiones a los sentimientos generados durante la lectura y los modos como estos se proyectan al terminar de leer (el miedo al ir a la casa de un amigo luego de leer un relato de terror; el sueño vinculado con la historia leída). Además, el agrado de ser otro, de estar atrapado o de “meterse” en la historia; de dejar de ser uno mismo por unos instantes para estar en otra realidad posible.

Comentario sobre experiencia lectora		Total	Estudiantes procedentes de la primaria tomada como referencia
Anécdota en espacio escolar	Positiva	23	5
	Negativa	3	0
Anécdota fuera de espacio escolar	Positiva	12	4
	Negativa	0	0

Comentario sobre proceso lector personal	21	6
Opinión sobre libros leídos	18	10
Relación entre literatura y vida personal	15	4
No responde	22	13

La variedad de respuestas nos permite reflexionar sobre los diversos modos en que la literatura llega hasta los niños y adolescentes, la manera en que estos se acercan a ella, sus modos de leer. Asimismo, sobre el impacto que el discurso literario tiene sobre sus subjetividades, las marcas más o menos profundas que lo leído ha dejado en cada uno de esos lectores.

La palabra de los chicos

A continuación, compartimos algunos de los pensamientos que los estudiantes encuestados han expresado sobre sus experiencias como lectores de literatura; ya sea por escrito, como parte de las respuestas a la encuesta, u oralmente, para ampliar lo que habían redactado y compartir otras anécdotas de su camino lector:

✓ *[De la experiencia como lectora] Lo que más me gustó fue un cuento que tuve que leer en la escuela primaria delante de todos. Y lo que no me gusta es que se rían cuando el otro está leyendo; y los otros se ríen. Antonella, 15 años.*

✓ *Cuando me tocaba leer en la escuela había algunos libros que no los entendía cuando los empezaba a leer, pero después cuando terminaba de leer entendía todo. Cintia, 12 años.*

✓ *Cuando leí El diablo mete la cola, había unos tipos de rezos como: Ángel de la guarda dulce compañía...Una noche había tenido pesadillas y los recé, luego me dormí y las pesadillas se fueron. Cuando leí Gaturro me reí tanto que ahora me llevo las historietas de la biblioteca y las leo. Valeria, 12 años.*

✓ *Primero, a mí no me gustó que la profesora nos dé para leer Mi planta de naranja lima porque era largo, cuando lo empecé a leer me gustó. Rocío, 12 años.*

✓ *[Leo obras de literatura]...Cuando es necesario, o por gusto, o cuando estoy triste. Porque me gusta, siento que es divertido, soñador. Cuando estaba leyendo un libro por el celular, me dormí leyendo y soñé todo lo que leí como poniéndome en el lugar de la protagonista. Lo más genial fue que era una chica adolescente y relataba que se sentía sola, aunque tenga mucha gente a su alrededor y era un poco como a mí. A mí también me pasa lo de sentirme sola a pesar de estar entre mucha gente. Luisiana, 12 años.*

✓ *[Leo] Para crear mundos imaginarios, para inspirarme y escribir un cuento, poesías. Rocío, 12 años.*

✓ *Cuando leí la novela Las letras runas, me gustó mucho porque se trataba de una chica que intentaba descubrir el secreto de su letra runa. Hasta ahora es mi novela favorita. Sofía, 12 años.*

✓ *[Me acuerdo que] Salimos al patio del colegio, buscamos un buen lugar y nos pusimos a leer cuentos, disfrutamos mucho del aire libre. Yanina, 12 años.*

✓ *Un día estaba jugando al fútbol y me acordé del libro Atajala Pedro, que el cuento decía que se tenía que tirar para atajarla. Yo en ese momento hice lo mismo y al final hice lo mismo como decía el cuento. Martín, 12 años.*

✓ *Leo cuando estoy sola o cuando estoy con ganas de leer algo. Leo porque me gusta imaginarme cosas, pensar en eso, entretenerme. Y la experiencia que yo tengo es cuando leí ¿Quién le tiene miedo a Demetrio Latov?, pude imaginar cosas, interesarme por lo que estaba leyendo y cuando lo dejaba de leer me quedaba pensando en lo que había leído y lo que podía pasar en la novela. Florencia, 12 años.*

✓ *Me gustan mucho las historietas y los libros irreales como Harry Potter. [Leo] cuando estoy aburrido generalmente antes de ir a dormir. Porque me olvido de los problemas y porque me divierte. Franco, 12 años.*

✓ *En la primaria la profe nos leyó un libro, para mí esa actividad era aburrida, pero cuando comenzó a leer me resultó interesante y me terminó gustando, porque se trataba de detectives y tenía como un poco de misterio. Gianella, 12 años.*

✓ *Cuando leí por primera vez Rapunzel creí que nada de eso era cierto, después vi a una chica en la calle tenía una trenza larga hasta las rodillas, y comencé a creer más en las aventuras que leía. Luciana, 12 años.*

✓ *Una vez cuando estaba leyendo Gaturro con una amiga en la primaria, justo en la parte del cuento de terror que decía que se cortó la luz, en mi cole sonó un trueno y se cortó la luz 😊 Me asusté. Camila, 12 años.*

✓ *[Me acuerdo] Cuando yo empecé a leer la novela Rafaela que la busqué en la biblioteca de mi escuela primaria, al leer las primeras páginas la historia me atrapó y la leí en tan solo dos días. Florencia, 12 años.*

✓ *Un día viernes, leyendo Noches siniestras en Mar del Plata a la noche, ya me había preparado para ir a la casa de un amigo caminando y salí de mi casa y todo lo que veía me asustaba. Hasta que salí corriendo y llegué a la casa de mi amigo. Franco, 12 años.*

✓ *Leí una novela que no me acuerdo el título pero era de que iban en un auto y cuando terminé de leerla me empecé a imaginarla a toda y me reía solo 😊. Agustín, 13 años.*

✓ *Cuando leí la novela Mi planta de naranja lima me hizo llorar, sentí como que estaba dentro de la novela, nunca había leído algo así, me hizo sentir varios sentimientos. Y no podía dejar de leer esa novela, sentía intriga por lo que iba a pasar... Brisa, 12 años.*

✓ *Leyendo Mi planta de naranja lima, en los últimos capítulos me hizo poner “sentimental” con los personajes, y como relacionándome con ellos. Cuando el 5° o el 6° capítulo ya no podía detenerme, quería seguir leyendo. O cuando un personaje murió, también lo “sentí”. Creo que es la única novela que me había interesado de esa forma, de la forma que le conté una y otra vez a mis familiares. Candela, 12 años.*

✓ *Alguna experiencia que me pasó fue cuando leí el libro Mi planta de naranja lima, me fue difícil comprender o entender la realidad del niño en todo su entorno, mucha violencia y es complicado ver la realidad de esa manera. Fernanda, 12 años.*

✓ *Mi experiencia fue que al leer me siento en otro mundo, es como que estás viviendo la historia del cuento, novela, etcétera. Sofía, 12 años.*

✓ *[Me gusta leer] Los libros con mis hermanos, les leo cuentos animados, porque les encantan los cuentos fantásticos. María, 14 años.*

✓ *Cuando leí la novela de la niña inteligente, se trata de que es muy agrandada por ser inteligente y nadie la quería por ser inteligente y por ser agrandada y ahí quiero compartir que si son inteligentes no sean como esta niña. Camila, 12 años.*

✓ *Leo para despejarme, imaginar, salir de los problemas. La experiencia que tuve fue que me leyeron cosas que me gustaron. Julieta, 12 años.*

✓ *Mi experiencia es que cuando leí Mi planta de naranja lima me gustó y a la vez me daba bronca por lo que decía pero al último la novela terminó todo bien, así que me encantó. Y también me daba un poco de tristeza. Juliana, 13 años.*

✓ *Yo en la escuela primaria leí mucho...No me acuerdo todo, menos los títulos...Pero sé que leímos muchas leyendas y cuentos. Ah, y muchos libros. La seño nos leía también. Santino, 12 años.*

✓ “Yo acá (señalando el último punto de la encuesta) puedo poner que en la escuela hacíamos la maratón de lectura. Me acuerdo que a mí me gustaba...Ah, y hace poquito leí *Bajo la misma estrella*, en mi casa, obvio. Y es lindo..., pero no me gustó como terminó...Me hizo llorar”. Romina, 13 años.

✓ “No me alcanza esta hoja (señala el espacio en blanco de la encuesta) para escribir todo lo que leí. Me encanta leer. Tengo una libretita (la busca en su mochila y la muestra), acá voy anotando lo que voy leyendo. La tengo desde hace mucho, así me voy acordando de todo lo que leí (revisa con el dedo la lista de una de las páginas): *Alicia en el país de las maravillas*, *El anillo encantado*, *Crepúsculo*, *Rafaela*, *Las visitas*, *Bajo la misma estrella*...*Mi planta de naranja lima* también... (Con una sonrisa busca bajo el pupitre) Ahora estoy leyendo estos dos (sobre su falda, escondidas entre las carpetas, aparecen las tapas de *Romeo y Julieta* y de *Buenos días princesa*). ¿Los conoce?” Anabella, 12 años.

✓ “Cuando leí la novela sentí muchas emociones, porque el nene tenía muchos problemas, y en la familia también había problema. Y ahí entendí a mi abuela, siempre andaba enojada...”. Lucas, 12 años

3. Indagación sobre la lectura de literatura en un sexto grado del nivel primario

Detalle de lo programado en la asignatura Lengua y Literatura

El programa elaborado por la docente incluye todos los contenidos a abordar durante el Segundo Ciclo del nivel primario. No se los desglosa ni especifica por año (cuarto, quinto y sexto), sino que se los enuncia como parte de un todo que luego, durante la puesta en marcha, se van trabajando de modo progresivo.

Por otro lado, los contenidos se organizan de acuerdo con los ejes propuestos en el Diseño Curricular: la comprensión y producción oral; la lectura; la escritura; la literatura; la reflexión sobre la lengua y los textos. No se enuncian saberes teóricos; si no que se enumeran las actividades que los estudiantes realizarán en las clases.

A continuación, un fragmento del Programa aludido:

SEGUNDO CICLO

La lectura

1. Buscan información a través de la exploración de diversos portadores y sus elementos paratextuales.
2. Obtienen información a partir de la lectura de un texto, ajustan la modalidad de lectura teniendo en cuenta el género y el propósito.
3. Desarrollan estrategias de lectura para la comprensión de diversos textos destinados al aprendizaje de diferentes contenidos escolares.
4. Desarrollan estrategias de consulta en biblioteca y en archivos digitales.

La escritura

1. Planifican la escritura de textos no literarios en función de propósito comunicativo.
2. Resuelven problemas de diferentes tipos (textual, oracional, léxico, ortográfico) en la revisión del borrador.

La literatura

1. Comprenden y disfrutan obras literarias de la tradición oral y de autor.
2. Identifican y diferencian las características formales de los géneros literarios trabajados en clase.
3. Inventan otros parlamentos entre los personajes de la historia leída.
4. Reconocen los recursos lingüísticos y valoran el uso estético del lenguaje en los diferentes géneros.
5. Asumen distintas modalidades de lectura.
6. Producen textos orales que pongan en juego la creatividad y el uso estético del lenguaje.

La docente de sexto grado, durante los diálogos que sostuvimos con ella, dio especificaciones orales sobre los contenidos programados puntualmente para ese curso:

- Lectura de textos literarios: cuentos, novelas, textos dramáticos, mitos
- Lectura y análisis de textos no literarios: periodísticos, expositivos
- Comprensión y producción oral de comentarios sobre lo leído

- Elaboración de posturas críticas
- Reflexión sobre los textos
- Lectura de noticias actuales (interrelación con Ciencias Sociales), escucha y comentario
- Elaboración de entrevistas
- Análisis de la oración simple: sujeto y sus modificadores
- Acentuación: reglas generales

El lugar de la lectura de literatura entre los contenidos programados

De acuerdo con la programación, la literatura se hace presente en el eje así titulado; pero la lectura en general y literaria en especial también aparecen en otros apartados.

En “La comprensión y producción oral” aparece:

- “Escuchan y comprenden textos narrativos en forma oral (así como descripciones, instrucciones, exposiciones) “
- “Producen textos narrativos en forma oral, empleando en forma reflexiva los recursos adecuados (así como instrucciones y exposiciones)”

En “La lectura” se hace referencia a lo siguiente:

- Diversidad de textos a leer
- Análisis de paratexto (“buscan información a través de la exploración de diversos portadores y sus elementos paratextuales”)
- Realización de la lectura del texto según género y propósito (“obtienen información a partir de la lectura de un texto y ajustan la modalidad de lectura teniendo en cuenta el género y el propósito”)
- Desarrollo de estrategias de lectura de acuerdo al texto (“desarrollan estrategias de lectura para la comprensión de diversos textos destinados al aprendizaje de diferentes contenidos escolares”)
- Exploración de bibliotecas y archivos digitales (“desarrollan estrategias para la consulta en biblioteca y archivos digitales”)

En “La escritura” se hace hincapié en:

- La producción escrita de textos no literarios como proceso:
“Planifican...”
“...Revisión del borrador”

En “La literatura” se incluyen en las siguientes actividades:

- “Comprenden y disfrutan obras literarias de la tradición oral y de autor”
- “Identifican y diferencian las características formales de los géneros literarios trabajados en clase”
- “Inventan otros parlamentos entre los personajes de la historia leída”
- “Reconocen los recursos lingüísticos y valoran el uso estético del lenguaje en los diferentes géneros”
- “Asumen distintas modalidades de lectura”
- “Producen textos orales que pongan en juego la creatividad y el uso estético del lenguaje”

Cabe aclarar que en el programa, como ya se enunció, no se dan especificaciones sobre textos o géneros literarios a trabajar; ni tampoco se mencionan títulos de obras de lectura obligatoria, comunes para todos. Por el contrario, se apela a la diversidad del corpus propuesto para las prácticas de lectura.

Lo planificado se complementa con el desarrollo del proyecto de literatura diseñado por la docente.

Detalle del proyecto de literatura de sexto grado

El proyecto

A continuación, algunos fragmentos del proyecto presentado por la docente:

FUNDAMENTACIÓN:

La escuela forma parte del campo cultural, propicia, hace posible o habilita prácticas de lectura de literatura en las cuales el docente como mediador es el que asume la responsabilidad de poner en circulación producciones literarias de manera planificada, asidua, y variada.

Por lo tanto el docente como propiciador, posibilitador y mediador, creando en los niños un rol decisivo en el proceso de lectores, haciendo posible la observación, la lectura crítica, la reflexión, la transformación de las propuestas en torno a la literatura.

Resulta oportuno detenerse en la coincidencia que hacen referencia a un impedimento: “No se dispone de un tiempo cotidiano a la lectura de literatura en el aula”, “El porcentaje de las ocasiones en las que se crearon las condiciones de lectura es escaso” al dar los contenidos curriculares, no siempre hay tiempo para la lectura de literatura, hace posible que las planificaciones de estrategias de promociones de la lectura sean extraordinarias a la cotidianidad áulica.

En este sentido, es posible preguntarse si se está construyendo una representación de lectura de literatura que implica placer, comodidad, impactos y sentidos que implica la diversidad de lecturas de producciones literarias. Desplegar estrategias como docente lector y mediador de lectura es habilitarle la literatura como el arte que mediante la palabra crea mundos autónomos en sí mismos, crueles, desopilantes, impredecibles. Por lo tanto mediar lectura de literatura, es estar “ante” y “dentro” de la “sociedad de lectura” que es el aula, lo que implica situaciones permanentemente desafiantes.

OBJETIVOS:

- ❖ Conocer la propuesta literaria, para poder ejercer el rol asumido como un referente cultural.
- ❖ Valorar y cuidar todo el material bibliográfico propiciando en cada uno como legítimo lector, consumidor directo de los libros de literatura.
- ❖ Comparar y analizar textos de literatura como diversas formas textuales.
- ❖ Generar gusto y placer a la hora de leer.

TRABAJAMOS CON EL PROYECTO DE LITERATURA

ACTIVIDADES:

- Presentar a la clase todos los títulos que se leerán.
- Cada alumno presentará texto a leer.
- Buscar biografía del autor de cada libro, los diversos autores.
- Explorar la tapa, diseño etc., dibujarla con una técnica.
- Pensar: sin haber leído el libro ¿qué te sugiere el texto? ¿Qué expectativas tienes?
- Trabajar en grupos de tres.
- Presentar tres títulos por grupo y armar una historia con estos luego compartir con los compañeros los escritores.
- Dibujar la producción anterior.
- Elegir una producción y continuar la historia entre todos o cambiándole el final.
- Compartir las producciones con el otro grado.
- Narración de cuentos a cargo de la docente.
- Narración a cargo de un compañero al grupo clase.
- Trabajar los textos en algunos casos con plástica.
- Realizar alguna dramatización, basado en algún libro leído.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS:

- ❖ Indagar sobre los tipos de textos literarios que gustan para leer.
- ❖ Selección diversa del material literario.
- ❖ Exposiciones orales de lo leído al grupo.
- ❖ Invitación de escritores o personas idóneas a la literatura para participar de la lectura.
- ❖ Maratones de lectura para los otros grados (narraciones).

RECURSOS:

- ❖ Libros de bolsillo.
- ❖ Biblioteca.

TIEMPO:

Desde abril hasta noviembre (se rotarán los libros cada tres meses)

Aplicación del proyecto una vez por semana.

CONTENIDOS INTERDISCIPLINARIOS:

LENGUA:

- ❖ Leer-hablar-escuchar-escribir.
- ❖ Interpretar y escribir.
- ❖ Conversaciones espontáneas y dirigidas.

PLÁSTICA:

- ❖ Aplicación de distintas técnicas de dibujo.

EVALUACIÓN:

- ❖ Constante y continua de las actividades diarias.
- ❖ Intercambio de opiniones.

Fundamentación y objetivos propuestos sobre la lectura de literatura

El proyecto se fundamenta desde una perspectiva teórica, crítica, similar a la del Diseño Curricular. Se hace hincapié en lo siguiente: el valor de la literatura como arte y el de su lectura en tanto práctica; la escuela y el aula como espacios de lectura literaria; el docente como mediador y lector responsable de llevar esto a cabo.

Además, se menciona a la formación de lectores como proceso. Se problematiza sobre el lugar y el tiempo que comúnmente se le otorga a la lectura de literatura en el aula de modo concreto: se pone de manifiesto el peso de los otros contenidos curriculares y el poco tiempo invertido en la lectura de literatura en concreto (la docente alude a que se suele tratar de instancias “extraordinarias” dentro del aula).

También se interroga sobre la representación que se promueve en torno a la lectura de literatura y las acciones que el profesor debe desplegar en tanto lector que habilite un espacio-tiempo para la lectura por parte de sus estudiantes.

Se hace mención a la responsabilidad que el docente tiene de poner en circulación las obras literarias en el aula; de hacerlo de modo planificado, asiduo, variado. Además, se sostiene la necesidad de desplegar estrategias que orienten a habilitar la literatura como arte capaz de crear mediante las palabras.

Se afirma que mediar la lectura de literatura significa estar “ante” y “dentro” de la “sociedad de lectura” que es el aula y que esto supone situaciones permanentemente desafiantes.

En cuanto a los objetivos, estos se orientan a los intereses que la docente posee con el desarrollo del proyecto, posicionándose como mediadora, posibilitadora y ante todo lectora:

- “Conocer la propuesta literaria, para poder ejercer el rol asumido como referente cultural”
- “Valorar y cuidar el material bibliográfico propiciando [en cada uno un lugar] como legítimo lector, consumidor directo de los libros de literatura”
- “Comparar y analizar textos de literatura como diversas formas textuales”
- “Generar gusto y placer de leer”

De acuerdo con la fundamentación y los objetivos, el énfasis está en una práctica de lectura literaria que se vincule con lo placentero, con el gusto; pero también, que ponga en juego “impactos y sentidos” propios de la diversidad; que implique la creación

a través de la palabra, una manifestación del arte.

El estudiante aparece como aquel que está atravesando el proceso de formación lector y que debe tener un rol decisivo; asimismo, se lo configura como “lector legítimo” y “consumidor directo de los libros de literatura”; tal como se enuncia en los objetivos.

La palabra “consumidor” nos hace pensar en el fenómeno del mercado editorial y a la literatura como mercancía; lo cual es una cuestión a problematizar; sin embargo, el adjetivo “directo” nos conduce a la necesidad de que sean los lectores quienes tomen contacto con los libros por su propio interés. Se buscaría, entonces, que ellos tengan la decisión de leer y seleccionar sus lecturas; es decir, se orientaría a la formación de un itinerario lector y de una posición activa frente a la oferta literaria.

Acciones planificadas sobre la lectura de literatura

De acuerdo con lo proyectado por la docente, la propuesta pone énfasis en la realización periódica y continuada de lectura de obras literarias en el aula. Esto supone:

- El desarrollo de análisis, diálogos, comentarios, recreaciones artísticas a partir de lo leído
- El trabajo en diferentes modos de agrupaciones (individuales, colectivos, grupales)
- La puesta en marcha de distintas dinámicas de lectura oral (la lectura en voz alta de la docente hacia los chicos; la lectura de un estudiante al resto de la clase)
- El trabajo interdisciplinario (por ejemplo, con Artes Visuales)
- La atención al lector adolescente (sus gustos en la selección de las obras; sus opiniones)
- El valor de la docente como lectora, mediadora y coordinadora
- El aprovechamiento de la biblioteca para proveerse de libros

Además, teniendo en cuenta que se trata de un proyecto destinado a la lectura de literatura, esta última aparece como una práctica singular, distinta dentro de las demás tareas realizadas en clases con los textos.

Entre las actividades planificadas, se destacan:

- El trabajo con el paratexto (el título como hipótesis de lectura)
- La elaboración de fichas de lectura, la investigación sobre autores

- La modalidad grupal y colectiva
- La lectura en voz alta por parte de la docente y de los estudiantes
- El intercambiar obras literarias con los demás
- La producción de textos ficcionales a partir de las obras (posibles continuaciones, cambios de finales, nuevas versiones)
- La elaboración de representaciones plásticas y teatrales.

Cabe destacar que leer en silencio no es una actividad mencionada en la planificación del proyecto; sin embargo, quedaría implicada teniendo en cuenta que la propuesta supone también que los estudiantes, durante la clase, lean el libro seleccionado por cada uno.

Entre las estrategias didácticas sobresalen:

- Indagar sobre los intereses lectores de los estudiantes
- Seleccionar material literario diverso
- Apelar a exposiciones orales para contar
- Poner en común lo leído
- Invitar a escritores o “personas idóneas” a la literatura para participar en la lectura
- Realizar maratones de lectura con otros grados de la institución

En cuanto al tiempo estimado, se hace alusión a la periodicidad de los encuentros semanales, desde abril hasta noviembre.

El espacio no aparece mencionado, sin embargo se puede presuponer que se trataría preferentemente del aula o de otro espacio escolar.

Los recursos señalados son: los libros de bolsillo y la biblioteca como fuente de la bibliografía literaria. Además, se aclara que la dinámica implicaría la rotación de los libros cada tres meses.

Los contenidos apelan a la interdisciplinariedad; específicamente se mencionan prácticas que vinculan Lengua y Literatura con Artes Visuales: leer, escuchar, escribir, conversar, aplicar técnicas de dibujo.

En cuanto a la evaluación, se la describe como constante y continua, como parte del proceso de actividades diarias y a partir del intercambio de opiniones.

Conceptualización de la literatura y la lectura

En consonancia con los Diseños Curriculares, la literatura es configurada como una manifestación artística singular. Se hace hincapié en la posibilidad de crear mundos posibles a través de la ficción, así como de la potencialidad de relacionarse con otras artes tales como la Plástica.

La lectura se conceptualiza como una práctica que supone un proceso de formación y continuidad, realizado de modo periódico, cotidiano, diverso. En este caso, el proyecto elaborado enmarca una secuencialidad de actividades que superan la lectura áulica como ejercicio ocasional o “recreo”.

Se da valor a los lectores y a las obras leídas. Los estudiantes son considerados como lectores en formación y participantes activos de los encuentros; mientras que la docente, en tanto lectora con mayor experiencia, es la encargada de seleccionar, proponer, coordinar.

El corpus se menciona de modo general, sin precisar géneros o títulos posibles de leer; más bien se enfatiza en la accesibilidad por parte de todos los estudiantes, a partir del uso de la biblioteca escolar.

Comentarios sobre la postura de la docente de sexto grado de la primaria

Relación con la literatura en la vida cotidiana

Durante la entrevista realizada y las charlas sostenidas con la docente de sexto grado, ella destacó el valor que tienen las obras de literatura como parte de su cotidianidad. Además, subrayó la importancia de distinguir a la literatura como un discurso diferente al resto, por lo cual exige ser leído de modo distinto: “No leer un cuento para dar otro tema en Lengua, sino como parte de una actividad diferente dentro de la clase”.

Ella se posiciona como lectora de literatura: “Bueno, lo que pasa es que yo soy una apasionada de la literatura, siempre ando buscando algo nuevo para leer”.

Entre las obras que ha leído en los últimos meses, más allá de las novelas y antologías incluidas en el trabajo escolar, mencionó novelas históricas publicadas recientemente por autoras contemporáneas (uno de los títulos que mencionó fue *Secreto*

bien guardado). Contó que en ese momento tenía dos novelas empezadas y que las iba leyendo a ambas porque tanto una como otra la había atrapado; actividad que realizaba luego de su jornada laboral y de los quehaceres domésticos.

Puso en evidencia que frecuenta librerías y catálogos editoriales para buscar cuáles son las novedades en literatura infantil y juvenil. Destacó que en una de las librerías de la ciudad de Córdoba recibe asesoramiento personalizado por parte de una de las personas encargadas de la sección.

Además también mencionó su contacto con el CEDILIJ, destacando la importancia de la biblioteca en el campo infantil y juvenil, en la formación de lectores.

Relación con la literatura en la práctica escolar

La docente comentó cómo es su trabajo con la lectura literaria en el aula e hizo hincapié en la importancia de que sea llevada a cabo como una actividad en sí misma, no subsidiaria de otros contenidos curriculares: para desarrollar estos últimos ella trabaja con otros tipos de textos. Dijo:

Me resisto a que la lectura de literatura sirva para dar otro contenido, por ejemplo clases de palabras o recursos de cohesión. Para eso, hay otros tipos de textos con los cuales también se puede trabajar. Pero yo pienso que la lectura de literatura debe ser eso..., quiero decir que hay que dedicar un tiempo a la lectura de literatura en sí, fomentar eso en los chicos. Creo que una, como docente, como mediadora de literatura, tiene que fomentar esas instancias para leer solamente, sin solicitar actividades de aplicación de teoría con los textos literarios.

Comentó que, de acuerdo con su perspectiva y su experiencia de varias décadas trabajando en el aula, cada vez es menor la cantidad de contenidos que se incluyen en el currículum, en el programa; que se recorta cada vez más lo que se debe enseñar. Pero, al mismo tiempo, la presión por llevar a cabo esto no deja espacio para la lectura en el aula, menos de literatura. Intentando que esta práctica se haga de manera efectiva es que ella lleva a cabo el proyecto de literatura a lo largo del año.

Se mostró muy interesada en el desarrollo por la lectura y contó que los últimos cursos de capacitación y actualización docente que ella ha realizado han sido sobre la

lectura de literatura (junto con algunos vinculados con la convivencia, otro tema que le interesa).

Además, narró sobre su frecuentación a las librerías el asesoramiento de personas especializadas, el contacto con CEDILIJ, la exploración de catálogos editoriales como modos de prepararse para acercar la literatura a los chicos y para desarrollar su lectura en las clases. Todo esto ha incidido en el proyecto que realiza con sexto grado.

Sobre este último, ha explicado que el corpus de lecturas literarias surge en gran medida del diagnóstico en torno a los gustos e intereses de los lectores: “En general se trata de novelas y antologías pertenecientes en la mayoría de los casos al campo de la LIJ, que es literatura ante todo”, aclaró.

Sobre los títulos y los géneros, explicó que eso surge del grupo con el cual trabaja cada año, por lo cual no podía dar en ese momento una lista precisa. Sin embargo mencionó:

Ahora estamos leyendo entre todos una novela que se llama *El aprendiz*, es de Mario Méndez. Otras novelas que hemos leído son *Las Visitas*, de Silvia Schujer, y *Pido Gancho*, que es de Estela Smania.

Las dos últimas obras mencionada son ejemplos de algunas de las que ha seleccionado como lecturas individuales, pero que, según dijo, “...en ciclos lectivos anteriores habían ocasionado algunas resistencias entre los padres”. Explicó:

El motivo de esos cuestionamientos era que en ambos relatos se plantean problemáticas actuales que involucran a los jóvenes y a la familia: los padres que se separan, la madre que va a visitar al padre que está en la cárcel y que se enamora poco a poco del colectivo, los hijos adoptivos. Varias veces han venido a verme [al colegio] para preguntarme “por qué mi hijo tiene que leer eso, a su edad”, o para decirme directamente: “por qué les hace leer ese libro, que les puede impactar, o ser mala influencia”. Yo les explico a esos padres que los niños tienen que leer para después saber si les gusta o no. Creo que para formar un criterio lector y poder decidir qué leer o no, ellos tienen que leer... Y no siempre van a poder leer lo que les gusta... Tienen que conocer otras cosas.

Luego advirtió que al realizar la selección “hay que tener cuidado”. Manifestó:

Un libro, la historia contada, puede abordar una problemática que, a veces de modo más directo, otras casi de modo inadvertido, representa lo que está atravesando alguno de los estudiantes... En la escuela en la que trabajo [las docentes] nos mantenemos al tanto de la situación familiar, de la salud, de lo que le pasa a cada chico... Pero a veces una no sabe.

También mencionó que, junto a la LIJ producida actualmente, ella ha elegido varios de los clásicos juveniles o infantiles que se reeditan en diferentes versiones. Como ejemplo, nombró a *Platero y yo* (Juan Ramón Giménez):

La historia de Platero a mí me encanta, para mí esta obra es un clásico de la literatura infantil. Y ahora ha sido reeditada con unas imágenes preciosas; por eso la elegí para el proyecto de lectura. A los chicos que la leyeron les ha gustado mucho.

A esas lecturas se suman las de relatos tradicionales, realizadas durante las clases destinadas a la narración ficcional. Aclaró que mientras en quinto grado se trabaja con la leyenda, en sexto los chicos leen mitos clásicos.

Durante la charla, ella hizo hincapié en su interés por desarrollar en los estudiantes el placer de leer literatura; de allí que, en el marco de su proyecto, seleccione obras de modo personalizado, atendiendo al gusto de cada uno.

También sostuvo que, de acuerdo con su punto de vista, "...para leer literatura hay que haber tenido la oportunidad de pasar por instancias que lo habiliten a hacerlo". Contó:

Creo que eso fue lo que me motivó a llevar a cabo este proyecto, a invitar a cada estudiante a leer, a impulsarlos para que se zambulleran en el libro han seleccionado, a compartir con ellos la lectura de una novela por capítulos, o a coordinar rondas de lectura. Durante esa instancia, los chicos toman la palabra, dialogan, analizan entre todos la novela; entonces van apareciendo cuestiones relacionadas con los personajes, el espacio, el narrador, el tiempo, cuestiones correspondientes a lo que han visto sobre narración... Les gusta mucho que les lean historias. Se enganchan, quieren que sigas leyendo, te preguntan cuándo les vas a leer; y salen cosas muy lindas en lo que dicen.

Explicó que los contenidos, o más bien las categorías de la teoría literaria que se ponen en juego en las instancias de análisis individual, en las fichas de lecturas, o en las de carácter grupal y colectivo (conversaciones, puestas en común) son principalmente las de la narratología: estructura del relato (principio-nudo-desenlace), personaje, espacio, tiempo, narrador.

Además, respecto a cuestiones de la Lengua, ella dijo que trabaja con aquellas que se relacionan con la clasificación de tipologías textuales, tramas y funciones del lenguaje predominantes. Mostró un cuadro de doble entrada que los chicos poseen en su carpeta para consultarlo a medida que abordan un texto. Expuso:

La idea es que ellos, de a poco, puedan diferenciar entre los textos que son literarios y los no literarios, que sean capaces de encontrar cuáles son las características que hacen que una narración sea un cuento y no una noticia, por ejemplo.

Comentario de la docente de sexto grado sobre los estudiantes como lectores de literatura

Para ella, los chicos son lectores que se están iniciando en la práctica y en la literatura. Destacó: “Me parece importante el papel que tiene la familia en la formación lectora de cada uno de los niños. Pero la escuela también es el lugar para acercarlos a las obras literarias”.

En ese sentido, reconoció que muchos estudiantes no poseen libros en su casa, o que sus padres no tienen tiempo de leerles, lo cual obstaculizaría la formación lectora:

Lo que he notado es que, desde hace un par de años, los chicos tienen más dificultades con la lectura en general, pero con la de las obras de literatura especialmente. Aunque parezca mentira, hay chicos que no conocen lo que es un libro, que llegan acá [a la escuela primaria] sin la experiencia de que les hayan leído un cuento. Porque en su casa no hay libros, ni siquiera el diario; sé de varias familias cuyos ingresos solamente les llegan para lo básico... Claro que también hay padres que no dedican un tiempo a leerles... A algunos les parece caro un libro y prefieren comprar cosas ‘más necesarias’; y hay otros que trabajan todo el día y por eso no pueden estar con sus hijos... Todo eso hace más difícil que una les pueda enseñar y que ellos puedan aprender.

Para ella es notable la diferencia entre aquellos que reciben desde la casa el

impulso de leer libros y aquellos que carecen de ese incentivo.

Basándose en la indagación que ha realizado en los últimos años al comenzar el proyecto de literatura, ella marcó una diferencia entre los gustos de las chicas y los de los varones:

A ellos les interesa más el género policial, los relatos aventura y de terror; a ellas, las historias de amor, de problemáticas adolescentes, de los pares. Esto de modo general, pero también hay algunas chicas que se han interesado más por lo policial o el terror que por las obras elegidas por sus compañeras.

Destacó que para el proyecto elige novelas cortas y antologías de cuentos, ya que para ella las narraciones breves son “aconsejables”, más pertinentes para los lectores que se están iniciando.

Diferenció entre quienes tienen más competencia como lectores y quienes presentan más dificultades: para estos últimos selecciona relatos breves, para que puedan seguir el hilo de la historia y concluir la lectura de modo efectivo.

Por otro lado, más allá del corpus seleccionado para el proyecto, la docente comentó que los estudiantes son lectores de historietas, al cual describió como un género que tiene atención por parte del grupo en general. Según sus palabras:

Les gusta mucho leer a *Gaturro*, por ejemplo. También leen *Mayor y Menor*, y muchos conocen a *Mafalda*... Teniendo en cuenta ese gusto, armé una cartelera en una de las paredes del aula que la hemos ido completando con recortes de historietas que los chicos han ido buscando y trayendo desde sus casas. Es una de las actividades en que todos se mostraron muy entusiasmados..., y comprometidos.

También destacó que a sus estudiantes les gustan las adivinanzas, los colmos, las coplas, los chistes. Contó:

En la biblioteca que tenemos acá, en la escuela, es muy leída una colección que se llama *Faltó el profe*. Es una compilación de adivinanzas, chistes, colmos, coplas... La verdad que a los chicos les gusta mucho, se enganchan todos con esos textos.

Con respecto a las interpretaciones de los estudiantes, a los sentidos que construyen a partir de los relatos leídos, la docente opinó que se notan diferencias, en especial entre quienes tienen más experiencia lectora, más impulso desde la familia, y entre quienes no han tenido tantas de esas experiencias. Señaló:

A algunos de los chicos les cuesta mantener la lectura de una novela o de una narración que tenga una extensión considerable, pero sí pueden seguir la trama de un cuento. Precisamente por eso para el proyecto me ocupé de buscar varias novelas cortas y antologías.

Otra cuestión es la lectura en voz alta, sobre la cual expresó que es importante llevarla a cabo en el aula, pero sin que sea una obligación o un ejercicio de evaluación. En su caso, ella manifestó realizarlo diariamente, más allá del proyecto literario:

Yo les propongo a mis alumnos que leamos aunque sea un ratito todos los días. Los miércoles tenemos el proyecto de literatura, pero el resto de la semana lo hacemos al comienzo de la jornada, como un modo de apertura; o si no, antes de terminar la clase, en la última hora. La idea es que cada uno busque en su casa un texto que quiera llevar a clases para leer a los demás: puede ser una noticia de deportes, de cine, de su cantante favorito; o sobre un tema que le interese, o un poema, o la letra de una canción o una receta de cocina o un cuento, la lista es abierta. Así, en clases, destinamos un momento para que cada uno pueda compartir 'su' texto, y también sus intereses.

Destacó que a varios de sus estudiantes les cuesta verbalizar el texto o respetar las pausas; otras dificultades se relacionan con el tono de voz o el deletreo. También contó:

En algunos casos, hay chicos que al inicio sienten vergüenza de leer ante los demás, que no se animan por temor a lo que digan los demás, a sus burlas. En esos casos, no los desanimó, prefiero no insistir y más bien les propongo que me lean a mí sola, en el escritorio, mientras los otros realizan alguna de las actividades de clase. Voy haciendo un seguimiento de sus lecturas, les digo en qué se han equivocado o en qué han logrado superarse, los aliento... Te aseguro que esos chicos se esfuerzan para mejorar y poder

integrarse al grupo, y con el tiempo se animan a leer para los demás.

Con respecto a las categorías teóricas, la docente no marcó dificultades puntuales ni “graves”. Más que hablar de “errores”, ella destacó:

Especialmente durante las instancias de diálogo, después de la lectura que hacemos, los chicos participan con lo que han entendido, comparten lo que les ha generado el libro. Además, en la conversación, pueden aparecer confusiones o errores de interpretación, o dudas, pero casi siempre, esas equivocaciones o esas preguntas se van saldando con los comentarios de los demás compañeros. Lo que sale es muy lindo porque la verdad que una escucha y se da cuenta de que saben cosas muy interesantes.

Es consciente de que en muchos casos a los chicos no les gusta la novela seleccionada, pero destacó que eso también es importante en su formación como lectores críticos.

Con respecto al momento del pasaje que realizan los estudiantes desde la primaria hacia la secundaria, ella recordó que durante varios años se hicieron reuniones entre las escuelas primarias y secundarias de la zona:

En la Colonia se había implementado el hacer reuniones entre las primarias y las secundarias para tratar de acordar qué tienen que saber los chicos al salir de sexto grado y entrar a primer año. En especial, se hacían con las materias más importantes, como Matemática y Lengua. Iban los directivos y a veces algunos docentes; porque el objetivo era acordar criterios, identificar qué conocimientos eran fundamentales al ingresar a la secundaria, cuáles deberían fortalecerse en la primaria... Pero muchas veces quedaba en eso, en la reunión antes de fin de año y nada más. Además, lo que se nos pide que fortalezcamos en los chicos es la práctica de la lectura y la escritura, y eso lo venimos haciendo... Ahora, no se hacen esas reuniones.

Luego aclaró:

Me interesa poder ayudarlos a los chicos que están en sexto, prepararlos bien para la secundaria. Me fijó en algunos programas de primer año o les pregunto a algunas

colegas que trabajan en la secundaria para ver cuáles contenidos se dan. También, me fijo en los manuales que les suelen pedir a los chicos de primero; por ejemplo, en Lengua, he estado viendo el de *Comunicarte*, que acá [en las escuelas secundarias de la zona] se está usando bastante. Porque yo no trabajo con un manual, pero sí en este punto me sirven para guiarme sobre los contenidos, las consignas...

Análisis del lugar de la literatura en el trabajo áulico

Relación entre contenidos programados y la práctica realizada

En el programa, los contenidos en torno a la lectura de literatura se mencionan en un apartado específico para el eje Literatura, aunque también yacen implicados en los otros ejes (oralidad, escritura, lectura, reflexión sobre lo lingüístico y lo textual). Ahora bien, es importante detenerse a analizar cuál es la correspondencia entre la lista de contenidos previstos y los que se trabaja efectivamente.

Así, sobre “la lectura y comprensión de obras literarias de tradición oral y de autor” (eje literatura) y la “diversidad de textos a leer” (eje lectura), se puede notar que en las clases se apela a lo diverso, en tanto en el proyecto circulan diferentes novelas y antologías de autores, a lo cual se sumaría el trabajo con mitos y otros textos. En cuanto a la comprensión, se hace hincapié en el trabajo individual, grupal y colectivo, tendientes a construir el significado, seguir el hilo de la lectura, reconstruir la trama, reflexionar sobre problemas o situaciones planteadas en la historia, elaborar hipótesis de lectura, anticipaciones a partir del título y del paratexto; elaborar el perfil o adjetivar a los personajes, identificar los núcleos narrativos para elaborar un comentario oral o escrito, intercambiar interpretaciones, revisar lo presupuesto... Es decir, se tiende a fortalecer la producción de sentidos sobre una obra.

En cuanto a “disfrutar de las obras” (eje literatura), la docente intenta lograrlo a través de la selección de las obras, previa indagación sobre los intereses de los estudiantes. Claro que como ella misma ha asumido, a veces aparece el “no me gusta” que rompe con sus previsiones.

Sobre “identificación y diferenciación de las características de los géneros literarios trabajados en clases” y sobre “reconocimiento de recursos lingüísticos y valoración del uso estético del lenguaje en los diferentes géneros”, han estado implicados como parte de las rondas de lectura y charlas literarias de los estudiantes,

coordinada por la docente: pensar entre todos por qué la historia de *El Aprendiz* es literatura y qué elementos de la novela posee; mencionar cuándo dialogan los personajes y cuándo se cuentan acciones que ellos realizan; comentar cómo es el protagonista de acuerdo a lo escuchado.

Las funciones del lenguaje y las tramas textuales no se mencionan de modo memorístico, sino consultando un cuadro que los chicos han pegado en las primeras hojas de la carpeta, o que guardan en un folio. Las características de la novela son identificadas de modo oral, colectivamente, a medida que se avanza al leer el texto.

En la ficha de lectura sobre los libros leídos individualmente, cada uno tiene que incluir la identificación de funciones y tramas; las partes de la narración (inicio, nudo, final), los personajes (se pone énfasis en esta categoría), datos del espacio, del tiempo, tipo de narrador. Junto con esto, durante las instancias orales se ponen en discusión tales cuestiones: pensar de qué se tratará el libro a partir del título (hipótesis de lectura) o cómo continuará el próximo capítulo de la novela a partir de lo ya leído; armar el perfil del protagonista, adjetivando, enumerando acciones que ha realizado; comentar sobre la época y sobre el lugar en que sucede la historia, mencionar los datos, los elementos que han aparecido en el capítulo.

Sobre “diversas modalidades de lectura”, durante la clase destinada al proyecto, los chicos y la docente primero han leído de manera individual y silenciosa; luego, un estudiante leyó en voz alta un fragmento de su libro, los demás escucharon y comentaron qué les pareció ese texto; luego dos de sus compañeros, por turno, compartieron un trozo de lo que ellos estaban leyendo, otros solamente comentaron su relato, aludiendo a lo que les había llamado más la atención, o qué cosas les habían gustado o no; después, la docente leyó en voz alta un capítulo de *El aprendiz*; los estudiantes escuchaban atentamente, algunos intercambiaron alguna mirada o se sonrieron durante algún fragmento que les llamaba la atención; al terminar el capítulo, se produjo la charla, con las opiniones y los comentarios sobre lo escuchado.

Sobre “invención de nuevos parlamentos entre los personajes de la historia leída” y “producción de textos orales poniendo en juego el uso estético del lenguaje y la creatividad” quedarían implicados en las ficciones elaboradas sobre lo leído. La docente comentó que trabajan en grupos para elaborar finales alternativos sobre un texto leído por todos los miembros, o para crear una historia que integre la que cada uno ha leído.

Durante nuestra observación, los estudiantes no realizaron este trabajo, porque, de acuerdo con lo que explicó la docente, aún estaban en la instancia previa, terminando

de leer las obras.

Reflexiones sobre el trabajo con las obras literarias en el aula de sexto grado

Cuestiones planificadas, comentadas, observadas, puestas en marcha y registradas

El abordaje de obras literarias se planificó a través de un proyecto específico: “Proyecto de literatura”, el cual apela a la práctica lectora de los estudiantes y de la docente, ya que todos conforman la “sociedad de lectores” que es el aula.

En general, los objetivos los implican a todos, aunque el mayor peso está depositado sobre el adulto:

- “Valorar y cuidar todo el material bibliográfico propiciando en cada uno como legítimo lector, consumidor directo de libros de literatura”
- “Comparar y analizar textos de literatura como diversas formas textuales”
- “Conocer la propuesta literaria para ejercer un rol como referente cultural” (docente)
- “Generar gusto y placer a la hora de leer”

Otros objetivos o metas, que se desprenden de la “Fundamentación”, son:

- Dar lugar a la literatura y la lectura en el aula
- Habilitar el contacto con la literatura en tanto arte y modo creador a través de la palabra, dar a los niños un “rol decisivo” en el proceso de su formación lectora
- Ejercer un rol (como docente) de lector experto, mediador que propicia, posibilita, despliega estrategias para acercar la literatura.

En la misma “Fundamentación”, se considera que “mediar lectura de literatura” significa “estar dentro y ante la sociedad de lectura que es el aula”, con las “situaciones desafiantes” que esto implica. Esto último haría referencia a lo imprevisible, lo que se escapa de lo planificado, y que está en estrecha relación, por ejemplo, con las diversas lecturas que se pueden hacer de una obra.

Lo planificado y lo realizado

Durante los diálogos sostenidos con la docente, ella enfatizó que el proyecto, desde su planificación, implica una serie de acciones previas al trabajo en el aula, ya

que supone indagar en los intereses o en los “géneros literarios” preferidos por cada estudiante. Aclaró que esto forma parte del diagnóstico que realiza durante las primeras clases del año.

A partir de eso, ella se ocupa de la búsqueda y la selección de las obras. Para esto, la docente contó: “...Recibo el asesoramiento de una persona especializada en LIJ que trabaja en una librería. También reviso el material que, año tras año, me acercan las promotoras de varias editoriales que conozco”.

Agregó:

Tengo en cuenta la clasificación por edad que se incluyen en los catálogos de las editoriales... Aunque a veces no es tan determinante. En algunos casos, por ejemplo, me he encontrado con chicos de doce años para quienes he tenido que buscar obras que las editoriales recomendaban para niños más pequeño; pero, como tenían una extensión más breves, un lenguaje más sencillo, eran más propicios para ellos, por el nivel de lectura que tenían.

En el caso del grupo con el cual está trabajando actualmente, la selección ha incorporado novelas cortas y antologías; explicó que de esa manera ha intentado que cada estudiante pueda mantener la lectura a lo largo de toda la extensión de la historia narrada.

Entre los géneros literarios, distinguió que lo preferido por sus estudiantes son: los relatos de aventura, los policiales, el terror, por parte de los varones; las historias románticas, las protagonizadas por adolescentes o que abordan temáticas juveniles, por parte de las chicas. Sin embargo, reconoció que ellas también leen relatos de aventuras y terror aunque ha observado que no es “lo más común”. Sobre ese proceso de selección, agregó:

La primera actividad consiste en una “mesa servida” para que los chicos conozcan los libros, para que los hojeen, los exploren; para que predigan de qué tratará cada uno, observando la tapa, leyendo el título, fijándose en las ilustraciones o en otros elementos paratextuales. Me parece que así, a través de esa primera actividad que hacemos, los niños tienen la oportunidad de elegir cuál libro quisieran leer, más allá de la selección y de la distribución que yo pueda haber previsto.

Entre los recursos necesarios, se planificó incluir la biblioteca de la escuela y los libros pertenecientes a colecciones de bolsillo. La docente destacó que las posibilidades de acceso que tenga cada familia es un factor determinante; por eso, a partir del diagnóstico y su selección, ella solicita a cada estudiante un libro que esté disponible en la biblioteca escolar o que pueda ser adquirido en las librerías de la zona. Dijo:

Me ocupo de anotar en la carpeta de cada alumno el título del libro, el nombre del autor y de la editorial correspondiente, para que así los padres se ocupen de adquirirlo: comprarlo o pedirlo prestado a un conocido; o si no, buscarlo en la biblioteca de la escuela por ejemplo.

Comentó también que, según su perspectiva, muchas veces la familia no compra el libro no solo por cuestiones económicas sino también culturales: ella ha observado por ejemplo que algunos estudiantes poseen celulares último modelo pero no el libro. Dijo que en el caso de este grupo la mayoría ha comprado el libro, excepto algunos casos puntuales. En estas situaciones, así como en otras en que algún niño se olvide de llevarlo a la clase, la biblioteca cobra valor.

Ella contó que en los últimos años, la escuela ha recibido el aporte de las distintas colecciones enviadas desde el Ministerio de Educación, de los planes de lectura provinciales y nacionales.

Con respecto a actividades y estrategias, en la planificación se enumeran diversas consignas:

- Trabajo con texto y paratexto
- Hipótesis de lectura y comprobación, elementos y estructura narrativa
- Construcción de sentidos
- Trabajo individual, grupal, colectivo
- Elaboración de fichas, dibujos,
- Desarrollo oral y escrito de ficciones,
- Dramatización, puesta en escena.

Además, entre las estrategias didácticas se incluye:

- Invitación a escritores o personas “idóneas a la literatura” para participar
- Desarrollo de maratones de lecturas con otros grados

La docente ha mencionado que, durante la puesta en marcha, se orienta por ese listado de acciones previstas. Mencionó:

Antes de que empecemos con las lecturas, yo me encargo de realizar una presentación general de los libros. Durante la mesa servida, o después. También organizo una presentación de cada uno de los chicos tiene que hacer sobre el que le tocará leer. Es decir, antes de que lean el libro. Para esto, les pido que investiguen un poquito sobre el autor y que imaginen de qué se tratará el relato, cuál será la historia: a partir del título, de los dibujos... Así pueden armar una especie de presentación para los demás. Este año, por cuestiones de tiempo, esta actividad la realizamos solo oralmente, durante la clase; pero en general, años anteriores, otros grupos también lo han registrado por escrito, en la carpeta.

El proyecto, tal como se menciona en la planificación, se pone en marcha una vez por semana: en este caso, los días miércoles, durante la primera hora de clases.

La dinámica, de acuerdo con lo que se ha observado además de lo comentado por la docente, posee dos partes básicas, si bien esto no está explicitado en la planificación: una de lectura silenciosa, individual; otra de lectura compartida.

A continuación una muestra de lo observado:

Hace unos minutos que el timbre ha dado apertura a la jornada. Los estudiantes y la docente ya se hallan en el aula, acomodándose entre las sillas y las mesas individuales. Todas, incluyendo la de la maestra, están dispuestas en una ronda que ocupa la sala. Sobre las mesitas hay cartucheras abiertas, carpetas y libros que los chicos acaban de sacar de sus mochilas. Más allá, hay algunas camperas en los percheros dispuestos en la pared que enfrenta a la destinada para el pizarrón.

La docente, que ya ha ubicado una pila de libros en el escritorio, saluda a sus alumnos y todos le recuerdan que es el día destinado a leer. Algunos de los niños levantan la mano y, casi simultáneamente, le piden que les preste uno de los libros que ella ha traído y que, por la etiqueta, pertenece a la biblioteca de la escuela. “Me olvidé”, “No sé dónde está”, “Ya me van a comprar”, “¡Gracias!” son las frases que la maestra recibe mientras desarma la pila y reparte

las obras.

A medida que lo hace, ella les recuerda cómo se organiza la clase: “Primero vamos a continuar leyendo el libro que hemos comenzado individualmente; por eso es importante que hagamos silencio, que nos concentremos en la lectura y que dejemos los comentarios para después”. Los chicos asintieron mientras algunos intercambiaban un “¡Sí!”, “No hablen mientras leemos”, “Después nos contamos”.

De a poco, el bullicio va disminuyendo; cada uno toma su libro, lo abre en la página en la que lo ha dejado la última vez, y comienza a leer. La docente hace lo mismo; lee uno de los libros que ha quedado en su escritorio, al mismo tiempo que observa a la ronda de lectores.

Una media hora después, ella les avisa que ha llegado el momento de compartir lo leído. Se encarga de coordinar el diálogo sobre las lecturas realizadas; asimismo, quienes lo desean leen el fragmento que quieren compartir con los demás.

Los chicos comentan principalmente qué ha hecho el o la protagonista de su historia y qué situaciones ha atravesado: “¿Y cómo es?”, le pregunta la docente al niño que ha presentado al personaje de *El libro de la selva* (el libro de Rudyard Kipling deja ver tapas relucientes) y ha guardado silencio; “Es un niño huérfano, a él lo dejan de chiquito, y por eso una loba lo adopta, y también lo cuida, lo va criando”; “Ah, yo sé cómo va a terminar porque vi la película”, comenta una niña; “Sí, pero ¿se acuerdan qué habíamos dicho sobre eso el otro día?”, apela la maestra, “Que a veces no son iguales, porque son distintas versiones”, afirma el niño que está leyendo la obra de Kipling.

Después, una niña de trenzas comenta un fragmento de *El Espejo africano* (la novela de Liliana Bodoc también tiene la etiqueta de la biblioteca) y cuando termina de leer “la parte que más me llamó la atención”, como dijo; una compañera quiere saber “¿Y en qué época sucedía eso, ahora?”; “No, no, se trata de cuando había esclavos, acá dice ‘1779 a 1791’ (lee textual)”, le explica la niña de trenzas y sigue: “Atima era esclava, se la habían robado a su mamá y la vendieron, pero ella no era de acá, era africana, por eso tenía ese nombre; pero después los señores que la compran le ponen Silencio”; “¿Y por qué la llaman así?” interroga la maestra; “Y...porque no hablaba, era la única entre los niños esclavos que no hablaba” dijo la lectora. Después agregó: “Yo creía que el espejo la iba a ayudar a ser libre, como un objeto mágico...Pero ahora no sé, porque ya la compraron para otra hacienda, y no pasó nada mágico todavía...Tengo que seguir leyendo”.

Otra jovencita comenta el relato “Escribir la famosa carta”, de *Buenísimo Natacha* (de Luis María Pescetti, sus tapas están forradas con nailon transparente) y agrega: “Son todos cuentos chistosos sobre cosas que le pasan a Natacha, acá ella la ayuda a su amiga a hacer la carta”; “¿Pero para qué hacen eso?”, la interrumpe uno de sus compañeros, “ Para que Fede

no sepa quiénes son, porque la amiga tiene vergüenza, no se anima a decirle”, le responde ella, “Ay, yo cuando era chiquita hice algo parecido...”, comentó una de las oyentes, sonriendo; “Sí, lo bueno del libro, que por eso lo recomendaría, es que son cosas que nos pasan a nosotros... Como anécdotas nuestras”, continuó la lectora. “Aunque a mí no me gustó mucho, por la forma en que está escrito”, dijo el chico que estaba sentado a su lado; “¿A qué te referís?”, quiso saber la maestra, “Y... a que no es un cuento común, hay todos diálogos. O sea, no es narración, sino que es trama... ¿Cómo se llamaba seño?”, “Conversacional”, responde la maestra. “Sí, es trama conversacional. Y a veces es complicado darte cuenta de quién está hablando; yo empecé a leer algunos cuentos, mi hermanita tiene ese libro, pero después no lo seguí porque empecé este”, agrega él, mostrando otro ejemplar de *El libro de la selva*.

Entre los otros libros que los chicos tenían en sus manos, aparecían obras de la LIJ contemporánea, producciones escritas en los últimos años: *Un tren hacia Ya casi es Navidad* (Diego Muzzio), *La asombrosa sombra del pez limón* (Diego Muzzio), *Un secreto en la ventana* (Norma Huidobro), *Contigo de la mano* (Magdalena Helguera); *Mundo Bilina* (Cristian Palacios), *El rock de la princesa* (Cecilia Pisos); también obras clásicas de la LIJ: *Mi planta de naranja-lima* (José Mauro de Vasconcelos), *El principito* (Antoine de Saint-Exupéry).

La charla duró unos veinte minutos. Muchos de los chicos comentaron lo que habían leído, algunos intervinieron para preguntar u opinar; otros permanecieron en silencio, atentos a lo que decían sus compañeros.

En un momento, uno de estos últimos niños, exclama: “Che, seño, ¿cuándo nos lees vos?”

La docente mira el reloj y anuncia que ha llegado el momento. “Biennn”, exclaman varios; “Sí, queremos saber cómo sigue la historia de Nino”, dice uno; “Saturnino, se llama Saturnino”, le dice otro, sentado al lado.

La maestra busca el libro que estaba también sobre el escritorio; mientras que les pide que hagan silencio para poder escuchar. Los chicos sonrían, “Sí, obvio seño”, exclama una niña.

La docente se acomoda en su silla y comienza a leer. Mientras dura el relato, los estudiantes escuchan; de vez en cuando algunos intercambian una mirada cómplice, otros susurran un comentario sobre un fragmento que les llamó la atención; la mayoría se mantiene expectante, atento a la narración de “la seño”.

Cuando ella concluye, y ante el silencio de sus espectadores (han quedado esperando que continuara un poco más: “¿Ya está?”, preguntan algunos) abre el diálogo: “¿Qué les

pareció?”. Lo que más les llama la atención a los escuchas se relaciona con las problemáticas sociales que atraviesan el recorrido de Nino, cuestiones que se relacionan con el pasado histórico de Argentina (siglo XIX, años antes de la Revolución) o con su cotidianidad:

“¿Por qué el papá de Lucía no los deja casarse si se quieren?” dice una jovencita, “Y..., porque ese señor Funlabra [por Fuenlabrada] es el malo de la historia”, “No, lo que pasa es que Nino era pobre, porque era huérfano, y Lucía era rica; y en esa época no se podían casar entre diferentes clases sociales...”; “¿Pero no es periodista Nino?”, “Sí, pero es pobre igual”, “Y él como que está contando la historia de su vida, de cuando estaba aprendiendo y no era escritor todavía”.

Con intervenciones de la docente, van recordando quiénes son los personajes, qué rol tiene cada uno en la historia de Nino; identifican qué hechos cuenta la voz narradora del protagonista y qué es lo que dicen los demás sobre él; señalan qué datos de la historia nacional conocen o qué personajes históricos se hacen presentes:

“¿Se acuerdan quién era Hipólito Vieytes?”, dice la maestra en referencia al personaje que cumple el rol de mentor de Nino en la labor periodística, “Sí...Habíamos buscado el otro día...”, “Era el del Semanario, era un periodista, un escritor, y que existió de verdad”.

“¿Es lo mismo “escritor” que “periodista”?”, pregunta la docente, “Nooo, porque puede ser escritor de un libro...”, “Vieytes era periodista y escribía, era el que hacía el diario”, “Sí, y vivió en la Revolución de Mayo, en esa época”; “Y era un político también, que luchaba para la Revolución, igual que Nino”; “No. No es igual que Nino”. “¿Por qué decís que no era igual, Vale?”, quiera saber la seño, “Y...porque Nino era más chico. Y él aprendió del señor Vieytes, él le enseñaba las cosas; era como su papá”; “Ah, sí... Era como que lo había adoptado porque Nino era un ‘expósito’”; “Se dice ‘expósito’”, le dice el compañero que está a su lado (deteniéndose en la pronunciación de [x]); “¿Por qué era un niño expósito?”, interroga la maestra, preguntando en general, al grupo. “Porque era huérfano, se había criado solo, sin sus papás...”, “Porque lo habían abandonado cuando era chiquito, (haciendo el gesto de sostener entre sus brazos un bebé). Pobrecito...”, “Y se había criado en una casa con otros chicos así como él...”, “¡En un orfanato!”, “No. Él dice que se había criado en una casa...La Casa de los Expósitos...”, “Por eso, porque eso era como un orfanato de ahora”. Y más de dos de los compañeros ya están levantando la mano para comparar a Nino con personajes huérfanos de otras ficciones: “Che, es como Harry Potter”, dice uno; “¡Mowgli es un niño huérfano!”, agrega el niño que ha comentado *El libro de la selva*; “Y en mi novela también hay”, señala la niña de *El espejo africano*. Otra jovencita dice: “Acá hay una casa parecida, pero la señora ayuda a los chicos pobres, pero no es que sean huérfanos... Que los padres no tienen para darles de comer. Y ella les da y también ahí aprenden a hacer algún trabajo”. Entonces, la docente asiente y agrega el nombre de la fundación aludida por la

estudiante; muchos exclaman conocer o haber escuchado hablar de esa institución.

La charla se extiende un poco más. De vez en cuando algunos de los chicos intercambian unas palabras entre sí, más allá de la charla colectiva que se mantiene en la ronda; pero en general estas conversaciones duran poco y pronto vuelven a atender al diálogo del grupo. Otros se mantienen callados, aunque siguen con atención los comentarios de “la seño” y las participaciones de sus compañeros, asienten ante algunas opiniones, sonrían ante algunos comentarios.

“Chicos, me olvidé de decírselo antes. Recuerden que cuando terminan de leer su librito, tiene que hacer la ficha...”, dice la maestra, casi al mismo tiempo en que el timbre anuncia el recreo y el final de la jornada de lectura literaria. Los estudiantes asienten gritando al unísono.

Mientras van saliendo al patio, una de las niñas se acerca a la maestra y le pregunta: “Seño, el miércoles que viene nos lee de nuevo, ¿cierto?”.

Las actividades enumeradas en la planificación del Proyecto quedan implicadas en esa secuencia, se van realizando en diferentes clases. La docente comentó que este grupo ya había estado dibujando a partir de los textos leídos por cada uno; y dijo también que la representación teatral la proyectaba para luego de la lectura completa de *El Aprendiz* o de las obras abordadas individualmente, tal como había sucedido en ciclos lectivos anteriores.

Junto con esto, agregé que cada estudiante tiene que presentar, al terminar de leer su libro, una ficha sobre ese relato incluyendo:

- Título:
- Autor:
- Editorial:
- Fecha de publicación:
- Argumento:
- Clasificación:
- Opinión personal:

Se da importancia al relato leído, a la lectura realizada y a la comprensión tanto como a la opinión crítica del estudiante. Sobre el contenido de la ficha, la docente nos

aclaró lo siguiente:

El Argumento pone en juego el reconocimiento de las partes de la narración; que [los estudiantes] distingan los núcleos de acción o hechos principales. Y también las categorías de personaje, narrador, espacio y tiempo; especialmente, que vayan prestando atención a los personajes, al protagonista: cómo es, cómo se va construyendo, con qué adjetivos se lo describe, con qué otros personajes se relaciona, qué función cumple cada uno... Para mí, cuando ellos cuentan la historia, en el relato que arman se evidencia el manejo que tienen de esas categorías.

La Clasificación se refiere a la puntuación o a la cantidad de estrellas que cada uno le pondría a su libro de acuerdo con su criterio personal; como en las reseñas de los libros y de las películas que aparecen en los diarios o revistas: siempre les pregunto si han visto, si conocen de qué se trata; también les llevo ejemplos, se los muestro. La mayoría sabe de qué se trata, están familiarizados con la cartelera cinematográfica, han visto reseñas de libros y especialmente de películas que les interesan. La verdad que se entusiasman con la posibilidad de tener que puntuar el libro con más o menos estrellas, como si fueran ellos mismos periodistas o críticos que trabajan para una revista por ejemplo.

En la Opinión personal ellos pueden justificar la clasificación que han hecho. Esta parte de la ficha le da al alumno el espacio para que escriba qué le ha parecido la obra. Porque, a pesar de que durante la selección ella me preocupó mucho por atender al diagnóstico y a los intereses personales de cada uno, a veces el libro no agrada por tal o cual motivo. Por eso es interesante que lo puedan expresar. También, pensando en estos casos en que a veces la obra no termina de gustar, los invito a que, al final de la ficha, elaboren un final alternativo al que han leído: el final que hubieran esperado o querido que la historia tuviera.

Sobre el tiempo, de acuerdo a lo estipulado en la planificación, la puesta en marcha se extiende desde abril hasta noviembre. La docente explicó:

La idea es que los alumnos vayan intercambiándose los libros cada dos o tres meses; eso se lo explico cuando empezamos el año. Empezamos con la primera lectura en abril y a lo largo del año, hasta noviembre, los chicos pueden leer dos o incluso hay algunos que leen hasta tres libros. Depende del ritmo lector de cada uno... Eso en relación con las lecturas individuales. Y con respecto al libro que leemos entre todos, en general

alcanzamos a leer dos obras en el año: la lectura de la primera nos lleva hasta julio, o agosto; y la segunda, la hacemos en los meses restantes.

La distribución del espacio no está precisada en la planificación. De acuerdo con lo observado, los bancos se disponen en rondas o semicírculo, incluyendo el escritorio de la docente. Ella explica: “La ronda permite que los chicos estén más cerca unos de otros, que puedan mirarse cara a cara al leer, escuchar, comentar, discutir, preguntar”.

La evaluación, tal como se esbozó en la planificación, surge del seguimiento constante y continuo de las actividades realizadas por cada alumno. La docente explicó:

Tengo en cuenta las participaciones de cada uno en los diálogos, además de las producciones que van realizando. También voy registrando los avances que se producen en cada uno a lo largo del proyecto: sobre sus lecturas, sobre sus participaciones... Claro que esto me exige prestar mucha atención sobre cada uno de mis alumnos, clase a clase.

Punteo de reflexiones

Teniendo en cuenta lo planificado y lo realizado, se desprenden algunas cuestiones, como interrogantes o reflexiones:

- El corpus de literatura no aparece puntualizado en la planificación; queda abierto a una selección que surge de la indagación sobre los intereses de los alumnos así como del asesoramiento y el criterio docente en torno a la accesibilidad, ya sea en librerías o en la biblioteca escolar.
- No se trabaja con un corpus obligatorio para todos, sino que este es variado y diversificado de acuerdo con las particularidades de cada uno de los estudiantes. Habría que distinguir, por un lado, las novelas que sí son compartidas por toda la clase, leídas en voz alta por la docente, encuentro tras encuentro; por otro lado, aquellos libros leídos individualmente por cada joven lector. Para esto se diferencia entre los géneros preferidos por el grupo, así como el grado de complejidad de acuerdo al camino lector o al ritmo de unos y otros para leer. A lo largo del año la dinámica posibilita que cada uno lea dos o tres obras de modo individual; a lo cual se sumarían las dos novelas colectivas.
- El lugar de la docente, tal como aparece en la planificación, es el de una mediadora, que proporciona y promueve, que despliega estrategias para acercar a los chicos a la

literatura como arte, creación. Además, es quien anima a leer pero ayuda, interviene ante las dificultades de unos, el esfuerzo de otros.

- Las acciones desarrolladas a lo largo del proyecto habilitan el contacto con diversas obras literarias y también dan la posibilidad de que los niños tengan una participación destacada durante el proceso y lo experimenten como una instancia singular en su formación lectora. Se destaca la apertura a múltiples lecturas, la escucha al otro (estudiantes y docente), el intercambio de opiniones y el reconocimiento de que cada lector realiza un recorrido particular de una obra.
- El lugar del estudiante es el de un lector en formación, con un rol activo durante el recorrido de un texto, su análisis, la elaboración de opinión y la creación ficcional como otra forma o proyección de lo leído. El intento de apuntar a que ocupe el lugar de “lector legítimo” y “consumidor directo” de literatura son válidos para pensar la legitimidad en cuanto a poder ejercer como lectores por sí mismos, ir marcando el itinerario de obras a leer, formando su criterio de selección. Se trata de darles la posibilidad de que tomen contacto con las obras, para que luego seleccionen, decidan, establezcan los gustos personales.
- El lugar de la lectura en tanto práctica cultural se hace presente en el aula de modo cotidiano, planificado, asiduo, diverso. Enmarcada en el proyecto de literatura, se presenta como ruptura de la rutina, pero de modo periódico y organizado a través de instancias en la que niños y adulto forman una ronda de lectores o una “sociedad de lectura de literatura”. La docente lee y escucha literatura, al igual que la promueve entre sus estudiantes y los coordina en la tarea.
- La idea de “generar gusto y placer” por la lectura como un objetivo implicaría la dimensión subjetiva de cada estudiante, la interioridad a la que es difícil acceder de modo certero; de todos modos, la docente lleva a cabo diversas acciones para promoverlo: seleccionar un corpus variado, diversificar los modos de lectura propuestos. Hay un “diálogo” entre los gustos de los estudiantes y el propio de la mediadora durante la selección de los libros a leer.
- Las categorías teóricas entran en juego para la resolución de las actividades; aunque no aparecen como contenido puntual en el proyecto de lectura de literatura. La docente sostiene que se debe proporcionar instancias para leer, solamente, sin solicitar actividades de aplicación de teoría con los textos literarios. Así, coordina instancias de oralidad y escritura que involucran categorías narratológicas o

conceptos literarios, apelando a que durante el diálogo grupal o colectivo el análisis se vaya enriqueciendo y las dudas de unos sean saldadas por los comentarios de otros. Cabe destacar que el programa y el proyecto enfatizan en la experiencia, en la práctica lectora; las categorías teóricas quedan implicadas, se dan “por supuestas” o se enuncian de modo general.

Al respecto cabe preguntarse cuál es la incidencia que este tipo de actividades, centradas en la práctica lectora y escritora, tiene sobre el conocimiento de teoría en torno a la literatura; también, sería necesario repreguntar qué es necesario saber sobre literatura para ejercer una lectura activa sobre los textos.

4.Indagación sobre la lectura de literatura en un primer año del nivel secundario

Detalle del diagnóstico llevado a cabo en la asignatura en torno a la lectura y la Literatura

Objetivos y consignas

Entre los objetivos, se busca, por parte de la docente, “obtener datos útiles para identificar problemas de lectura en voz alta y comprensiva, interpretación, gramática, normativa, y a partir de los mismos generar estrategias específicas...”, “descubrir las capacidades y habilidades que poseen los alumnos que ingresan a 1º”. Mientras tanto, para el alumno se espera que pueda “interpretar adecuadamente las consignas”.

Los ejes temáticos incluyen a la “lectura oral y comprensiva”, “tipos de textos: texto literario-no literario”. Es decir, la literatura aparece como parte del estudio de la tipología textual.

Las actividades consistieron en la resolución de un trabajo práctico escrito y una instancia de lectura en voz alta, a lo largo de las primeras clases. Durante la primera parte, la tarea consistió en la lectura y el análisis de un texto literario, una leyenda, a partir de una serie de consignas que implican diferentes contenidos gramaticales y normativos de la Lengua: extraer del texto cinco sustantivos, adjetivos y verbos conjugados; reconocer cinco palabras agudas, graves y esdrújulas; analizar sintácticamente oraciones vinculadas con la historia relatada.

Ahora bien, con respecto al abordaje de la leyenda en sí, se pide, en primer lugar, “leer comprensivamente el texto...”, como base para la resolución del resto de actividades, vinculadas con la tipología textual, el tema y la historia narrada.

Se solicita “marcar con una cruz (X) la respuesta correcta” dentro de una serie de opciones dadas:

1) El texto dado es: Literario..... No literario.....

El texto dado es: Cuento.....Noticia.....Leyenda.....Fábula.....

2) ¿Cuál es la idea general o tema principal de todo el texto? Señalar con una cruz la respuesta correcta:

La pelea entre dios y el diablo.....

Enojo del diablo por la nieve.....

Origen del trueno y el relámpago.....

Sucesos ocurridos en la tierra.....

Deseos del diablo de dominar el mundo.....

3) Hechos narrados: ¿Cuál es el orden correcto de los hechos? Enumerar los acontecimientos según el orden correcto de aparición en el texto dado:...

[A continuación se enumeran doce hechos de modo desorganizado]

En esta última consigna, no se trata de marcar con una cruz (X), sino de enumerar ordenadamente los acontecimientos de la historia; y su enunciación hace énfasis en “lo correcto” de su resolución.

La última actividad se relaciona con la producción escrita de un resumen o una síntesis del texto leído:

4) Contar con tus palabras los acontecimientos, sucesos más importantes. Elaborar dicho texto atrás de la hoja, debe escribirlo con lapicera azul o negra. Extensión máxima de 7 u 8 renglones.

Sobre los resultados del diagnóstico, la docente de Lengua y Literatura comentó que ha detectado dificultades en la escritura, en la comprensión lectora y en la expresión oral. Explicó que, respecto a la primera, los errores más frecuentes corresponden a ortografía, coherencia y cohesión de ideas, repetición, conjugación verbal; con casos puntuales de problemas de legibilidad. Sobre la lectura, resaltó los casos de deletreo y las dificultades para respetar las pausas adecuadamente.

Cabe decir que el foco de atención estuvo puesto en el logro del primer objetivo, detectar dificultades; pero no se dio peso a las capacidades y habilidades de los estudiantes, tal como se enunciaba en el segundo objetivo.

Análisis del Cuadernillo de nivelación de la asignatura Lengua y Literatura para 1º año: Lugar de la Literatura

La fundamentación del cuadernillo hace hincapié en lograr que los “alumnos puedan repasar y/o afianzar los conocimientos adquiridos en la escuela primaria...”, teniendo en cuenta el diagnóstico realizado durante las primeras clases.

Entre los contenidos prioritarios que se enumeran se hace presente la “lectura e interpretación de textos”, la “identificación y análisis de tipos de textos”, aclarando que se debe poder diferenciar “entre textos literarios y no literarios”, el “manejo del diccionario” y la “lectura oral, clara, fluida, respetando los signos de puntuación”.

Así, las actividades generales se relacionan precisamente con la lectura comprensiva, la consulta en el diccionario de términos desconocidos, la identificación de la clase de texto y su distinción entre ser o no ser literario. El trabajo se realiza de modo áulico o extra-áulico, “de acuerdo con las indicaciones del docente”, tal como se aclara en el cuadernillo.

En el corpus predominan los textos literarios: junto a cuatro textos expositivos y una noticia, se encuentran dos parábolas (o cuentos didácticos), una historieta, dos poesías, dos cuentos y tres leyendas. El énfasis está puesto en el reconocimiento de la tipología textual, entre la cual se ubica lo literario.

Programa y Planificación de la asignatura Lengua y Literatura de Primer Año

El programa se estructura en tres unidades, que respetan los ejes temáticos de los NAP y del Diseño Curricular:

- Gramática textual. Reflexión sobre lengua: sistema, norma y uso de los textos
- Literatura-Comprensión lectora
- Producción escrita

A continuación, compartimos el fragmento del programa en cuestión, en el cual se expone el contenido de cada una de las unidades:

UNIDAD N° 1: Gramática textual. Reflexión sobre la lengua: Sistema, Norma y Uso en los textos

- ❖ Texto: Definición. Tipos de textos: clasificación.
- ❖ Título. Importancia. Redacción.

- ❖ Uso del diccionario: vocabulario. Estrategias de inferencia.
- ❖ Lectura: definición. Tipos de lectura. Errores frecuentes al leer. Lectura comprensiva: importancia.
- Tema central. Concepto. Reconocimiento. Redacción.
- Trama textual. Función del lenguaje. Definición. Características.
- Comunicación e incomunicación. Definición. Circuito de la comunicación. Identificación en diferentes soportes textuales.
- ❖ Semántica: clases de palabras: concepto de: sustantivo, adjetivo, preposición, artículo, pronombre, verbo conjugado y no conjugado. Reconocimiento. Clasificación
- ❖ Morfología: verbo: accidentes gramaticales. Modo Indicativo. Tiempos verbales y su correlación. Uso de verbos en la narración.
- ❖ Sintaxis: Constituyentes oracionales: oración simple. Clasificación. Sujeto y predicado. Clases de sujeto. El núcleo del sujeto y sus modificadores. Conceptos. Aplicación. Reconocimiento del núcleo del predicado.
- ❖ Lectura comprensiva: texto expositivo: definición. Características. Paratexto. Reconocimiento. Importancia. Reconocimiento de idea principal. Titulación de párrafos.
- ❖ Producción escrita. Elaboración (escritura) de textos breves a partir de los contenidos aprendidos.
- ❖ Normativa: uso de mayúsculas. Signos de puntuación. Reconocimiento y uso de la normativa.

UNIDAD N° 2: Literatura-Comprensión lectora

- ❖ Función poética-literaria. Características.
- ❖ Narración literaria y cotidiana. Ficción: concepto.
- ❖ Leyenda: concepto. Características. Temas.
- ❖ Novela: concepto. Características. Temas.
- ❖ Comprensión lectora: análisis de leyendas- novela: función, trama, tema central: reconocimiento, redacción. Estructura de la narración: partes, identificación. Personajes. Espacio y tiempo (marco). Secuencias narrativas: reconocimiento, redacción. Novela: **Mi Planta de Naranja Lima** de José Mauro de Vasconcelos.
- ❖ Producción escrita: elaboración de leyendas teniendo en cuenta lo estudiado.
- ❖ Normativa: reglas de acentuación y monosílabos: reglas ortográficas. Reconocimiento y uso de la normativa.

UNIDAD N° 3: Producción Escrita

- ❖ Producción Escrita: importancia. Etapas de escritura: pautas. Recursos de cohesión: generalidades, aplicación. Conectores temporales: uso de la narración
- ❖ Producción escrita: escritura de textos diversos (relato cotidiano-relato ficcional, leyenda). Pautas de escritura. Planificación. Elaboración de borradores.
- ❖ Correcta aplicación de los recursos de coherencia y cohesión, normativas

Si bien la lectura de textos literarios se hace presente en todas las unidades (identificar textos literarios y no literarios en la primera, escribir ficciones a partir de los textos literarios leídos, en la tercera), nos detendremos en la segunda unidad, en la cual el foco de atención es la lectura de literatura.

En esa enumeración de contenidos, marcada por la reiteración y la inclusión de lo metodológico junto a lo conceptual, el objeto literario aparece atravesado por cuestiones teóricas propias del campo literario (rasgos de dos géneros literarios como la novela y la leyenda, categorías del análisis narratológico) y también pertenecientes al campo lingüístico (por ejemplo, lo literario como una de las funciones del lenguaje en la teoría de la comunicación postulada por Jakobson); así como por la práctica lectora centrada en el análisis narratológico y como base de la producción escrita (tal como se reitera en la unidad siguiente).

Junto con esto, en el programa también se dan algunos lineamientos sobre los criterios de suficiencia y la metodología de evaluación que, en lo concerniente al abordaje de la literatura, hacen referencia a la claridad y fluidez de la lectura en voz alta así como al reconocimiento y análisis de elementos narratológicos, como parte de la lectura comprensiva.

Por su parte, la planificación anual respeta lo plasmado por el programa. Junto con el detalle de los contenidos y su distribución a lo largo del año (en líneas generales, una unidad por trimestre), se enumeran una serie de objetivos que responden a los lineamientos del Diseño curricular y de los NAP; así como se exponen otros aspectos relativos a recursos didácticos, estrategias metodológicas, actividades, contenidos “actitudinales” y criterios de evaluación.

A continuación, compartimos un fragmento de la Planificación en cuestión:

OBJETIVOS GENERALES

Durante el 1er. año los alumnos deberán:

- ◆ *Apropiarse de prácticas de lenguaje diversas que le permitan una participación cada vez más plena en el contexto, escolar como extraescolar.*
- ◆ *Ampliar y fortalecer su capacidad de expresar y compartir ideas, conocimientos y opiniones por medio de la lengua oral y escrita.*
- ◆ *Desarrollar su capacidad para interactuar, narrar, exponer, utilizando cada vez con mayor fluidez y adecuación la lengua oral.*
- ◆ *Apropiarse reflexivamente de los aspectos normativos, gramaticales y textuales inherentes a la comprensión y producción de textos orales y escritos.*
- ◆ *Fortalecer su proceso de formación como lector crítico y autónomo.*
- ◆ *Participar en prácticas que les permitan iniciarse en el conocimiento del campo cultural de la literatura.*
- ◆ *Ser escritores competentes que valoren y disfruten de la escritura como forma de comunicación social y personal, respetando pautas de escritura aprendidas*

CONTENIDOS ACTITUDINALES

- Valoración de la lengua oral y escrita para expresar y compartir ideas, emociones, puntos de vistas, conocimientos.
- Gusto por la lectura de textos diversos.
- Valoración de los recursos normativos que aseguren la comunicación oral y escrita en los diversos ámbitos.
- Valoración de los recursos normativos que aseguren la comunicación oral y escrita en diversos ámbitos.
- Valoración de la solidaridad, la amistad, el compañerismo en los distintos trabajos áulicos y en la comunicación con los demás.
- Respeto, tolerancia por la opinión de los otros y en los trabajos compartidos (individuales grupales).
- Respeto por los acuerdos de convivencia individual y grupal.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

- Motivación y sondeos de conocimientos.
- Exposiciones dialogadas.
- Motivación e incentiación para el reconocimiento de la importancia de la lectura.
- Desarrollo de diferentes actividades individuales y grupales para el logro de producciones coherentes.
- Corrección de errores frecuentes (lectura y escritura) puestas en común.

ACTIVIDADES DE LOS ALUMNOS

- Lectura atenta de consignas, tipos de textos.
- Responden consignas, guías de trabajo.
- Análisis de textos diversos.
- Interrogaciones constantes sobre los temas planteados.
- Realizan evaluaciones escritas.
- Comparten experiencias, anécdotas, conocimientos previos relacionados con los temas enseñados.
- Lectura oral y fluida.

RECURSOS MATERIALES

BIBLIOGRÁFICOS:

APRENDAMOS LENGUA Y LITERATURA 1 Edición 2013 Editorial Comunicarte.

NOVELA: **Mi planta de Naranja Lima** de José Mauro de Vasconcelos.

Diccionario de Lengua Castellana.

Fotocopias. Diarios y revistas.- Computadoras

DIDÁCTICOS:

Pizarrón. Tizas. Láminas

CONSIDERACIONES FINALES:

NIVELACIÓN: Después de realizar un diagnóstico a cada división, se llevó a cabo la implementación de un cuadernillo para repasar y aclarar contenidos básicos del nivel primario.

Los temas seleccionados corresponden a los aprendizajes realizados por los educandos en el ciclo anterior. Se realizaron diferentes actividades relacionadas con dichos temas: lectura oral en voz alta, lectura comprensiva de textos literarios y no literarios, reconocimiento y redacción de la idea principal en textos no literarios y del tema central en ambos textos, también se repasó la clasificación de palabras y análisis de oración simple.

Una vez concluido este repaso y aclaración de dudas se llevará a cabo una evaluación escrita, la cual consistirá en la 1ra. Nota del 1er.trimestre.

ACLARACIÓN

Durante el ciclo lectivo se tendrán en cuenta, para las diferentes instancias evaluativas individuales y/o grupales, la aplicación de los nuevos criterios de evaluación: Adecuación, Coherencia, Pertinencia, Funcionalidad de cada aspecto solicitado.

La asignatura Lengua y Literatura como tal, implica que a lo largo del desarrollo del año escolar se trabaje con: La lectura oral, La lectura comprensiva, La producción escrita y El desarrollo de la oralidad, dispuestos en los lineamientos curriculares.

Cabe destacar que los contenidos programados están dispuestos en un orden que respetan una formalidad en la presentación, pero atendiendo lo expuesto anteriormente los temas conforman contenidos transversales por eso es imprescindible abordarlos a cada uno, en interacción con el o los otros a partir de diferentes estrategias inherentes al proceso de enseñanza – aprendizaje, lo mismo que las cuestiones de normativa en general.

Con respecto a los objetivos generales, los que se refieren puntualmente a la práctica de lectura de literatura son los siguientes:

- Fortalecer su proceso de formación como lector crítico y autónomo.
- Participar en prácticas que le permitan iniciarse en el conocimiento del campo cultural de la literatura.
- Ser escritores competentes que aloren y disfruten de la escritura como forma de comunicación social y personal, respetando pautas de escritura aprendidas.

De este modo, la lectura aparece como un proceso en el cual se están formando los estudiantes; quienes, por ende, inician su conocimiento sobre la literatura como parte del campo cultural. Sin embargo, esta concepción solo se enfatiza en los objetivos generales y luego su alusión es mínima. En coincidencia con lo expuesto en el programa, se destacan los siguientes aspectos:

- Lectura comprensiva como análisis y aplicación de teoría sobre un texto
- Lectura en voz alta “de manera fluida y clara”, como decodificación de signos escritos
- Lectura como base para la producción escrita
- Lectura como concepto, desde lo comunicacional y lo textual, dos líneas fuertes del programa de la asignatura
- Literatura como concepto ligado a la función del lenguaje, de acuerdo con teoría comunicacional de Jakobson
- Literatura como un tipo de texto particular, a partir de la dicotomía “literario-no literario”
- Literatura abordada desde perspectiva narratológica

En cuanto al corpus literario, la propuesta es abordar la lectura analítica de leyendas diversas (algunas de las cuales pertenecen al manual que se emplea en el aula) y de una novela, *Mi planta de naranja-lima*, dispuesta como “lectura obligatoria”.

De acuerdo con lo expuesto en el apartado “Actividades del alumno” el modo de abordar tal corpus implica:

- Lectura oral y fluida
- Lectura atenta de consignas y de los textos
- Análisis, resolución de consignas y de guías de trabajo
- Interrogaciones constantes (queda implícito quién elabora dichos cuestionamientos)
- Realización de evaluaciones escritas
- Intercambio de experiencias, anécdotas relacionadas con los temas abordados

El énfasis recae en una actividad de aplicación, reconocimiento y análisis. Si bien se incluye la instancia para compartir experiencias, y entre los contenidos programados se alude a la escritura de resúmenes y de textos propios, el lugar para la producción o reconstrucción de sentidos en torno a lo leído tiene un peso menor. Cabe

preguntarse si estas actividades son suficientes para intentar cumplir con los objetivos generales en torno a la formación de lectores de literatura.

Así, entre las estrategias metodológicas, se alude a la “motivación e incentivación por la lectura de textos diversos”. Sin embargo, el rol del docente, en tanto lector experto, se ubica primordialmente en ser mediador y evaluador de la práctica que realicen los estudiantes. Estos, por su parte, reconocidos como lectores en formación, ocupan un lugar pasivo, como respondedores y productores de lo solicitado por el docente.

La Lectura de Literatura en Primer Año: distintas perspectivas

La posición de la docente como lectora de literatura

De acuerdo con su propio testimonio, dado a través de conversaciones sostenidas a lo largo del trabajo, la profesora de Lengua y Literatura del grupo de 1° año ubicó a la lectura entre una de sus prácticas diarias, más allá de lo relativo a su profesión. Mencionó, por ejemplo, que lee textos correspondientes a cursos de capacitación, manuales escolares; agregó también a los textos de temas específicos a sus inquietudes personales: diarios, artículos especializados, revistas de interés general.

En cuanto a las obras de literatura, destacó:

Considero importante poder destinar un tiempo para llevarla a cabo. Sin embargo, se trata de un hábito que se obstaculiza con nuestra rutina docente; con las múltiples tareas que se nos asignan y que son cada vez más.

A lo largo de mi formación y de mi trayectoria como profesora, he leído muchas obras canónicas, clásicas. También, Literatura Infantil y Juvenil. Por ejemplo, he leído la saga de las *Crónicas de Narnia*, que es un relato que destaco. Yo lo recomiendo para mis estudiantes por el contenido moral y por los valores que transmite.

Luego reiteró el poco tiempo que puede destinar para leer más y conocer las colecciones de LIJ de autores contemporáneos:

Hacer las planificaciones, los programas, preparar las clases, corregir, evaluar, completar

cada vez más planillas... La verdad que no me dan tiempo para leer y buscar novelitas nuevas, de Literatura Juvenil por ejemplo. Sé que ‘enganchan’ a los chicos, hay muchos que quedan atrapados con algunas sagas. Pero todavía no conozco mucho.

En relación con esto, mencionó que la novela *Mi planta de naranja lima* (de José Mauro de Vasconcelos) ha sido incorporada en primer año desde hacía un par de ciclos lectivos, cuando todo el equipo docente de Lengua y Literatura acordó incorporar la lectura de obras completas desde el primer año del CB; y no solo en el CO, como estaba estipulado hasta ese momento. Recordó los motivos de la selección:

El objetivo era que los chicos leyeran más. Elegimos *Mi planta de naranja lima* porque es una novelita clásica, así que acá es muy fácil acceder al libro. Está disponible en distintas bibliotecas de la zona, incluyendo a la de la escuela. De hecho, en el colegio hay varios ejemplares, y sé que en la de la municipalidad también hay un par.

Por otro lado, explicó que la elección de ese clásico y no de otro está ligada a la extensión (es una “novelita”) y al contenido:

Los chicos se pueden identificar con Zezé, el protagonista, con los problemas por los que va atravesando, con los cambios que va sufriendo... Además, la novela permite trabajar, reflexionar sobre los diferentes valores. Es muy bueno el mensaje que les transmite a los lectores, su enseñanza. Pienso en mis alumnos, en su edad, en todo lo que están pasando como adolescentes.

Explicó que antes el trabajo con la literatura en primero se reducía a la lectura y análisis de leyendas; para lo cual, por los imprevistos o por la cantidad de contenidos restantes, se destinaba un tiempo muy reducido, hacia el final del ciclo lectivo. Con respecto a la selección de estas narraciones, dijo que estas pertenecen al ámbito regional y, además, corresponden en su mayoría al corpus propuesto en el manual con el cual se trabaja en el aula.

Con respecto al manual, aclaró:

Desde hace bastante tiempo venimos eligiendo el de Comunicarte: Aprendamos *Lengua y Literatura I*. Porque es una editorial cordobesa, y por eso presta más atención al modo como se está trabajando en las escuelas de Córdoba, conoce mejor el nivel de los estudiantes, los contenidos... Incluso, el lenguaje, las consignas, son más claras; los chicos las pueden entender mejor. Eso a veces en las propuestas de las editoriales de Buenos Aires no lo vemos.

La profesora agregó que si bien a los estudiantes se les solicita un manual específico, ella también apela a otras fuentes para preparar sus clases: “Me fijo en otros manuales que también están la biblioteca de la escuela, como el *[Libro] del Lenguaje y la Comunicación*, de Estrada, que usábamos hace unos años”.

Junto con esto, la profesora agregó que además de las lecturas obligatorias (novela, leyendas), ocasionalmente ella incluye la lectura de una narración ficcional para trabajar con algunos de los contenidos programados: sintaxis, semántica, tipología textual, funciones del lenguaje. También, para reflexionar sobre “el mensaje”, “la enseñanza” o “moraleja” que contenga el relato.

De acuerdo con su testimonio, en el aula ella cumple el rol de mediadora entre lo que saben los chicos y lo que se espera que sepan, entre las lecturas individuales y la lectura “correcta”; pues se posiciona en el lugar de lectora autorizada para orientar, valorar y corregir modos de leer en voz alta, así como de comentar, opinar e interpretar una obra literaria.

La mirada de la docente sobre los estudiantes como lectores

Respecto a la pregunta sobre los estudiantes y la lectura de obras que estos realizan, la docente puntualizó: “Los estudiantes que ingresan a primer año tienen diferentes problemas para desarrollar lectura, para enfrentarse a los distintos textos”.

Entre ellos, mencionó los siguientes:

- Dificultades para leer en voz alta respetando los signos de puntuación y de entonación, así como la acentuación; incluso, en algunos casos, la persistencia del delecteo.
- Inconvenientes para comprender “de qué trata el texto”; para identificar y elaborar el tema principal, las secuencias de hechos claves, los elementos y la estructura de la narración.
- Imposibilidad de sostener la lectura de un texto de extensión considerable (dos páginas o más), sin perder el hilo del relato.

- Ausencia del hábito de lectura de literatura.

De acuerdo con su punto de vista, los chicos ingresan a la secundaria con una formación lectora deficiente. Expuso: “Es sorprendente que los chicos de primero no sepan leer e interpretar una consigna... Cada vez son más los que no saben leer... O los que no leen lo que les pedimos.”

En relación con esto y puntualmente con la articulación de contenidos durante el pasaje de primaria a secundaria, sostuvo:

No se está haciendo mucho... Ha habido reuniones entre las primarias y las secundarias de la zona, pero desde hace un par de años no se hacen más. En el área de Lengua les hemos pedido [a los docentes de primaria] que los estudiantes que ingresan a la secundaria tenían que saber lo básico: leer, escribir, comprender una consigna... Sin embargo, siguen fallando en esto...

Ante la generalización de esta última idea, apuntó:

En la primaria les hacen leer mucho..., pero no entienden. Me refiero a que los chicos leen, sé que leen; pero fallan a la hora de interpretar lo leído, de seguir la historia y de comprender el texto. Y es claro que esto obstaculiza el trabajo con las obras literarias en el nivel medio. Por ejemplo, hay aprendizajes que deberían realizarse en edades tempranas, durante los primeros años del niño, de su escolaridad: conocimientos relacionados con la redacción (por ejemplo, la normativa ortográfica), con la lectura de textos (respetar las pausas, la entonación). Eso sería lo óptimo, pero actualmente pareciera escaso entre los chicos de 12 o 13 años que recibimos en primer año.

Expresó:

Acá [en la escuela] destinamos casi un mes con el período de nivelación. En Lengua los chicos trabajan con un cuadernillo de nivelación que preparamos para que puedan repasar lo básico de la primaria; también, en algunos casos, adquirir algunos conocimientos fundamentales que no han aprendido o no recuerdan. Y lamentablemente es cada vez más el tiempo que se destina a ese trabajo, porque vienen mal preparados de la primaria; es sorprendente ver como ingresan al secundario con más dificultades y

problemas para aprender, con menos conocimientos básicos.

Agregó un factor que, a su entender, era decisivo:

También, hay varios chicos con realidades sociales, familiares, más complicadas en relación a los demás...Y eso tiene incidencia a la hora de aprender. En mi caso, en estos últimos años he tenido algunos ‘grupos difíciles’, con estudiantes con problemas de conducta y con muchas dificultades de comprensión.

Para ella el problema de que los chicos ingresen con tantas dificultades lectoras a primer año se agrava porque en el secundario, con la incorporación de mayor cantidad de asignaturas en la currícula, más contenidos, más actividades escolares y extra-escolares, la práctica de la lectura, en este caso, se vuelve más difícil de aprender.

Las obras y los conceptos en torno a la literatura en el trabajo áulico

Lo programado y lo realizado

Para comenzar, nos detendremos en la relación establecida entre el modo como aparece el objeto literario en la planificación y en la práctica. Puntualmente, cómo se aborda la lectura de la novela y de qué manera entran en juego las categorías enunciadas en el programa: ficción, estructura narrativa, tema central, secuencias narrativas, personaje, espacio y tiempo.

En cuanto a la lectura en sí, es importante destacar que en la Unidad I del Programa aparece como concepto teórico específico.

Durante las clases, se la aborda desde lo teórico y desde la praxis. Con respecto a lo primero, la docente explica la definición de “lectura” y la diferencia entre una “lectura global” y otra “lectura analítica”; lo cual responde a la propuesta del manual con el cual se trabaja: *Aprendamos Lengua y Literatura 1*, de Editorial Comunicarte (2013). Es significativo que este también incorpora a la lectura en el capítulo destinado al texto expositivo, lo mismo que sucede en el programa de 1º año que hemos consultado. Es decir, se trabaja la lectura orientada a la comprensión de textos expositivos; luego, a textos literarios.

En cuanto a la práctica, y tal como aparece en el programa, se ponen en juego distintos modos de leer: lectura en voz alta, lectura individual y silenciosa (junto a la mencionada lectura como base para la escritura, aunque esto no se ha visto durante las observaciones).

Durante la clase observada, el énfasis estuvo, por un lado, en la lectura en voz alta de un fragmento de la novela, lo cual implicaba la lectura individual previa fuera del espacio escolar; por otro, en el comentario sobre lo leído y la “comprobación” de la lectura a través de interrogaciones que se debían responder.

Ahora bien, el abordaje de la novela implica el trabajo con las categorías enumeradas en el primer párrafo y sobre las cuales nos detendremos a continuación.

Empezando por ficción, de acuerdo con el programa esta es conceptualizada por oposición a la “no ficción”; delimitando los tipos de textos que pertenecen a la primera (novela, leyenda, cuento) y los que se incluyen en la segunda (texto expositivo, noticia).

Junto con esto, hay una confusión entre los conceptos de ficción y de literatura, ya que se distingue la “narración cotidiana” de la “narración literaria” de modo definitivo; es decir, una anécdota personal dentro de la no ficción y un relato literario como ficción. Así, se corre el riesgo de equiparar y reducir los conceptos en cuestión, olvidando que la literatura va más allá de lo ficcional (se puede pensar en las crónicas de viaje de la conquista latinoamericana) y que la ficción no siempre es literaria (por ejemplo, la anécdota personal puede incluir elementos ficcionales para impresionar al oyente o lector).

En la práctica, la docente solicita distinguir si la narración leída es ficcional o no ficcional, apelando al tipo de texto al que corresponda: la noticia es no ficcional, mientras que la leyenda es ficcional.

Cabe decir que el concepto de ficción no se trabaja con detenimiento en el primer año de la secundaria, sino que es durante el segunda cuando se enfatiza y se define a la ficción como “creación”, “obra de imaginación”; además de clasificarla entre “realista” y “no realista” para trabajar un corpus de cuentos seleccionados.

De todas maneras, la ficción como tal aparece en la lectura de *Mi planta de naranja-lima* y en la problemática de determinar si la historia es o no realista. En este caso, la docente apela a los conocimientos previos de los estudiantes, más que a la incorporación de nuevos conceptos; pero la dificultad radica, por ejemplo, en el esfuerzo de clasificar al relato olvidando a los elementos del Realismo Mágico que atraviesan la obra y que erosionan ese tipo de dicotomías.

En cuanto a la narración, en el programa aparece en las distintas unidades a partir de la mención a: la “trama narrativa”, por oposición a los otros modos de organizar un texto; la distinción entre “narración cotidiana” y “narración literaria” para identificar lo ficcional; las “secuencias narrativas”, los “elementos de la narración” y la estructura narrativa.

De acuerdo con lo dicho por la docente y lo registrado en las clases, estamos habilitados a decir que en la práctica concreta se pone énfasis en la narración como una de las tramas textuales, los estudiantes deben identificarla primeramente en el marco de la tipología textual. Cabe decir que así también aparece en el primer capítulo del manual.

Ahora bien, la estructura, la secuenciación y los elementos de la narración (personaje, tiempo, espacio) se hacen presentes al abordar la leyenda, como se enuncia en la segunda unidad del programa. Siguiendo lo planteado en el manual, se explica la estructura narrativa, las partes o momentos del relato (lo cual retomaría lo trabajado previamente en torno a las tramas textuales), para que los estudiantes la identifiquen en las distintas leyendas leídas. Del mismo modo se aborda la secuenciación, solicitando que se distingan los núcleos narrativos y se los enuncien por escrito, siguiendo los lineamientos de la docente: “Tiene que ser una oración unimembre, breve, que comience con un sustantivo abstracto o un verbo no conjugado”.

Es importante aclarar que, si bien esto está incluido en la planificación, la palabra de la profesora pone de manifiesto que en primer año se hace hincapié en el reconocimiento de los núcleos narrativos, mientras que su elaboración escrita se la pospone para el año siguiente.

Otra categoría que, desde lo programado, entra en juego en la lectura de la novela es la del tema central. La docente explica el concepto y el modo de enunciarlo: “es la idea global, general de un texto”, “hay que redactarlo mediante una oración unimembre, encabezada con sustantivo abstracto o verbo no conjugado”. Los estudiantes tienen que aplicar esto durante el análisis de diferentes tipos de textos, entre los que se encuentra la novela.

Al igual que lo aclarado sobre las secuencias narrativas, durante primer año el énfasis está en el reconocimiento, mientras que la redacción, por su complejidad, se trabaja con más especificidad en el año siguiente.

En cuanto a los elementos del marco narrativo, en primero se trabaja atendiendo al conocimiento previo de los estudiantes, dando por hecho que manejan los conceptos

de “personaje”, “espacio” y “tiempo”. Ellos deben identificar tales categorías, así como las descripciones o caracterizaciones correspondientes; la docente corrige y, a partir de esto, puede desarrollar una explicación que salde las dudas al respecto. Al respecto, las conceptualizaciones son básicas:

- Los personajes son quienes realizan las acciones y se pueden clasificar entre principales, secundarios y terciarios, de acuerdo a la mayor o menor presencia a lo largo de la historia. A partir de esto, a veces los chicos suelen contar la cantidad de veces que es mencionado un personaje para señalar si es principal o secundario.
- El espacio, o lugar, es donde se realizan las acciones y transcurre la historia. Se atiende a las expresiones empleadas para nombrarlo y describirlo.
- El tiempo se refiere a cuándo sucede y cuánto dura la historia. Se solicita prestar atención a los “conectores temporales” y a los tiempos verbales empleados; así como calcular la duración a partir de estos datos.

De acuerdo con las explicaciones de la docente, los estudiantes “tienen que” reconocer datos sobre personajes, espacios, tiempo; “tienen que” señalar también los hechos claves de cada capítulo. Todo esto de modo extra-áulico, ya que la cantidad de contenidos programados para las clases conducen a que la profesora opte por una instancia de “comprobación lectora” como modo de abordar la novela. Ocasionalmente, puede dar explicaciones generales, o habilitar comentarios mínimos; pero la posibilidad de expresarse sobre el relato queda relegada a la evaluación como instancia final.

Sobre el concepto de literatura, desde el programa se lo aborda desde dos perspectivas diferentes: se lo relaciona con una de las funciones del lenguaje propuestas por Jakobson, por un lado; y con la narración de ficción (en oposición a la cotidiana), por otro. Así, durante las clases, se apela a que los estudiantes distingan si un texto es “literario” o “no literario”, atendiendo a la función comunicativa que el lenguaje tuvo para el emisor, a la intencionalidad que este tuvo de crear un mensaje “bello”. Durante la lectura de la novela, se parte de la idea de que posee las características de la función poético-literaria del lenguaje; por ende, es literatura.

Entre las actividades, de acuerdo con lo explicado por la docente, se solicita identificar el tema central, la secuenciación de acciones principales, los elementos de la narración (personaje, tiempo y espacio) y las caracterizaciones de cada uno; así como las distintas tramas que, además de la narrativa, aparecen en el texto (descripción, conversación). A esto se añade la relación con el paratexto, que no aparece entre lo

planificado, pero sobre el cual la docente comentó que pedía prestar atención. Fundamentalmente, el título de la obra y de cada capítulo, además de las ilustraciones que pudieran hacerse presentes, de acuerdo a la edición a la que accedan los estudiantes.

Otra cuestión que se aborda se relaciona con el contenido moral, con los valores que encarna el protagonista y su trayectoria, así como las enseñanzas o el mensaje que se desprenden de la historia en general o de un episodio en particular. Así, la literatura pierde especificidad, al servicio de la enseñanza en valores.

No se realiza puesta en común ni corrección a partir de los errores, sino que la profesora aclara que lo realizado en casa servirá para la prueba de comprobación lectora. Es durante ese momento cuando se solicita algunos de los ítems anteriores. El comentario sobre la novela tiene lugar durante la lectura en voz alta de un fragmento y la resolución oral o escrita de interrogantes por parte de la docente. Se pone énfasis en que cada uno sea capaz de recordar y comentar lo ocurrido en la novela, capítulo por capítulo; esto demostraría que ha leído efectivamente la novela.

La novela en el aula de primer año

Lo planificado

De acuerdo con la palabra de la docente, *Mi planta de naranja-lima* es una “novelita clásica” que desde hace dos o tres años se ha constituido en la lectura obligatoria para primer año (*Vamos a calentar el sol*, obra del mismo autor que continúa la historia del protagonista, Zezé, se aborda durante segundo), con el objetivo de que se incorpore la lectura de un libro de literatura desde el primer año, lo cual, hasta entonces, integraba el currículum nulo de la asignatura.

La profesora detalló que la selección de la obra, tuvo, entre otros motivos, la identificación entre los jóvenes lectores y el protagonista, la extensión, la temática y los valores presentes, más la disponibilidad material; ya que al tratarse de una obra clásica de la literatura, los chicos tienen más posibilidades de acceder a ella (mediante la adquisición en librerías, el préstamo en la biblioteca escolar o en otras bibliotecas de la ciudad).

En el Programa de la asignatura se enuncia la lectura obligatoria de una novela, incorporándola en la segunda unidad, correspondiente a “Literatura: comprensión lectora”. Leemos:

- Novela: concepto-características-temas
- Comprensión lectora: análisis de leyendas-novela: función, trama, tema central: reconocimiento, redacción- estructura de la narración: partes, identificación- personajes- espacio y tiempo (marco)- secuencias narrativas, redacción- novela *Mi planta de naranja-lima* de José Mauro de Vasconcelos.

Es significativo observar que se detalla en dos ítems distintos; el primero se centra en la especificidad del género; mientras que el segundo alude a la comprensión lectora de textos literarios, entre los cuales está la novela, a través de la serie de categorías que se abordarán en su análisis. Entre los criterios de suficiencia se mencionan: “identificar el tema central”, “redactar tema central y secuencias narrativas”, “aplicar correctamente los tipos de lectura para comprender el texto leído”, “leer de manera clara y fluida...” Se hace hincapié en la lectura comprensiva a través de lo temático y narrativo; así como en la lectura en voz alta.

En cuanto a los tipos de lectura aludidos, no se especifica, pero posiblemente se haga referencia al proceso de comprensión que implica una lectura global y otra más analítica; especialmente si consideramos que así se aborda la lectura en el manual utilizado.

Junto con esto, en la Planificación se añaden algunas cuestiones vinculadas con las actividades previstas para el abordaje de textos, entre los cuales se incluirían los literarios y, por ende, la novela:

- Realizar lectura oral y fluida
- Aplicar estrategias de lectura comprensiva
- Responder interrogaciones orales
- Resolver consignas y guías de trabajo
- Resolver evaluaciones escritas
- Compartir experiencias
- Escribir textos literarios
- Aplicar TIC.

Cabe decir que las tres últimas actividades enumeradas son apenas mencionadas a lo largo de la Planificación; mientras que el énfasis se deposita en la lectura en voz alta y en el análisis solicitado por la docente, a través de diferentes estrategias didácticas.

Es significativo destacar también que la novela se ha incorporado con el objetivo de leer una obra literaria completa en primer año, más allá de la lectura de leyendas que figuran conjuntamente en el Programa y cuyo abordaje, en líneas generales, se planifica de modo similar, de acuerdo con lo antes expuesto.

Lo realizado

De acuerdo con la palabra de la docente, la lectura de esta novela es solicitada a inicios del ciclo lectivo, junto con la presentación de la asignatura: los estudiantes deben adquirirla y leerla en su casa para, a mediados de año, realizar la evaluación de “comprobación lectora”. La profesora explicó que eso es lo que ella les informa, mientras comienza a trabajar con el cuadernillo de nivelación.

Aclaró que después, las clases se destinan al desarrollo de los contenidos de la primera unidad programada, sobre tipología textual, tramas y funciones del lenguaje; sin embargo, los alumnos tienen que avanzar en la lectura de la novela de modo extra-áulico. Expuso:

Durante el transcurso del primer trimestre de clases, también se les indica a los alumnos que vayan fichando los capítulos, a medida que avanzan en la lectura. Es decir, que registren cuestiones principales sobre el marco narrativo y los hechos principales, que armen las secuencias narrativas... Además de redactar el tema central de cada capítulo y señalar la relación entre el contenido y el título, en cada caso.

Agregó:

El fichaje no es corregido durante las clases, sino que sirve para orientarlos en la lectura, para que no pierdan el hilo de la historia y, además, ese material les sirve para repasar para la evaluación. Como el objetivo del examen es comprobar la lectura individual de la obra, realizar puestas en común y comentarios beneficiaría a quienes no han leído. Por eso, en las clases previas a la evaluación, solamente hacemos aclaraciones generales sobre la novela; les doy algunas pistas sobre los personajes, para los que están medio perdidos; y también hago alguna aclaración sobre la diferencia entre lo real y lo imaginario de la historia, porque he observado que eso es una cuestión que a los chicos les cuesta identificar.

Con respecto a la evaluación, observamos que hubo dos instancias: una escrita y otra oral. La primera hizo énfasis en algunas de las categorías correspondientes al análisis temático y argumental de la obra; es decir, se le da importancia a los temas, los personajes, el título y las secuencias narrativas o núcleos de acción de capítulos seleccionados por la docente. Las consignas de uno de los modelos de evaluación eran las siguientes:

- 1)*¿Quién es Mauro Valadares? ¿Cómo conoce a Zezé?
 - *¿Qué le sucedió a Mauro Valadares?
 - *¿Qué le pasa al protagonista?
- 2)*Relatar el capítulo..... [el número de capítulo difiere de acuerdo a la fila]
 - *Señalar los sentimientos que se destacan en ese capítulo
 - *Indicar qué personajes aparecen allí. Describirlos.
 - *¿Quiénes ayudan a Zezé?
- 3) Sobre el título, ¿qué relación hay con el protagonista?
- 4) Definir las siguientes palabras según lo sucedido en la novela: Amistad-Dolor-Protección-Niñez [Las palabras se refieren a temas que se hacen presentes en la novela]
- 5) Explicar qué o quién es cada uno: Manuel Valadares -Mangarativa-Mínguito-Godoia
- 6) Nombrar y explicar cuatro temas que se destacan en la novela.

Además, se apuntan como criterios de evaluación:

- La lectura realizada
- La elaboración de la respuesta
- La redacción coherente
- La caligrafía
- La prolijidad

Es decir, se da importancia a la interpretación, al conocimiento sobre la novela y al modo como se expone el saber. Se evalúa “la lectura realizada” a través de la serie de consignas, una lectura delimitada por lo solicitado. De acuerdo con lo expresado por la docente, la extensión de la respuesta es clave: “El que leyó te cuenta, desarrolla la respuesta... Si no leyó, las respuestas quedan incompletas, son acotadas”.

Sobre los resultados, hubo variaciones entre hojas en blanco y excelentes trabajos. La docente señaló que “hubo de todo”, bajas y buenas notas. Enfatizó: “Se notó poca lectura. No leyeron en tiempo y forma, a pesar de que les había avisado desde el primer día de clase”.

Ante estas conclusiones, nos preguntamos: ¿Cómo medir la lectura? ¿Qué significa el “no leyeron”? ¿“Leer” es igual a resolver toda la evaluación de modo completo, coherente?

Durante la instancia oral, llevada a cabo posteriormente, cada estudiante debe leer en voz alta un fragmento de la novela, elegido por él; y luego, comentar y responder preguntas realizadas por la docente en relación con temáticas, personajes, núcleos de acción de la historia en general o de algún capítulo en particular, y elementos paratextuales.

Esto se observó durante una de las clases asistidas:

El timbre había sonado hacía unos minutos. La profesora y los estudiantes ya se encontraban en el aula. Ella acomodaba su cuaderno y sus planillas sobre el escritorio, ubicado junto al pizarrón, frente a una treintena de bancos destinados a los estudiantes. Estos estaban dispuestos de a pares, en cuatro filas paralelas que colmaban la sala. Mientras la docente completaba el libro de temas, los jóvenes buscaban en sus mochilas la novela *Mi planta de naranja-lima*, la disponían sobre la mesa, la hojeaban, se detenían en alguna página, la leían con más atención. Algunos charlaban entre sí, con el compañero de banco o con los que estaban sentados detrás. Otros se concentraban en la lectura, en silencio.

Minutos después, la clase comenzó. Ante el pedido de la profesora, las voces de los estudiantes dejaron de escucharse y estos se acomodaron en el banco, con la mirada vuelta hacia quien se lo pedía. Ella les recordó que continuarían la actividad iniciada la clase

anterior: respetando el turno, cada uno de los nombrados por ella tendría que leer un fragmento de la novela, y luego comentar o responder algunas preguntas sobre la historia. Varios de los estudiantes asintieron, mientras abrían su novela o fijaban su vista en la página en la que el libro ya estaba abierto.

La docente nombró a una alumna, quien automáticamente levantó la mano. “¿Qué página ha elegido?”, le preguntó la profesora. La jovencita explicó que había seleccionado la 131 y comenzó con la lectura. La docente la interrumpió para señalarle que no había marcado una pausa, que había acentuado incorrectamente una palabra. Mientras tanto, los compañeros, permanecían en silencio, con la vista fija en su libro, repasando (en algunos casos, en voz baja) la lectura del fragmento seleccionado.

Cuando concluyó la lectura del primer párrafo, la docente preguntó a la alumna: “¿Quién es Minguito?”. “La planta...Es mi planta de naranja-lima..., amiga de Zezé...Él hablaba con ella, y la planta le hablaba...”, respondió la joven. “¿Le hablaba?”, indagó la profesora. “Sí...”. “Pero... (la docente se dirigió a todo el grupo) Si ustedes me ven a mí hablando con el árbol que está en el patio, ¿qué van a pensar?”. Varios de los chicos se rieron. “Pero él habla con la planta...”reiteró la alumna, en voz más baja; mientras la docente nombraba al próximo alumno que sería evaluado.

La dinámica se repitió. El siguiente estudiante leyó un párrafo de la página 16. Deletreó algunos términos, repitió dos veces una oración que le había ofrecido dificultades, y fue interrumpido por la mediadora para hacerle notar que no había practicado lo suficiente. “¿Qué párrafo practicaste? Porque hasta acá te equivocaste bastante”, le dijo. El resto de la clase permanecía en silencio, la mayoría con la vista fija en el libro.

Al terminar, la docente lo interrogó en relación con el argumento del capítulo. “A ver, justo eligió el capítulo de los juegos de la quinta...Cuéntenos algunos de esos juegos”. “Se imaginaban que iban al zoológico...Y hay simios”, dijo el joven. “Explique, desarrolle mejor su expresión oral”, inquirió la profesora. Luego repreguntó: “¿Quiénes son esos simios?”. “Las hermanas”, contestó automáticamente. “Bueno, entonces ¿qué pasa?”. “Que el chico se imagina que son simios”. “Bien. Y si yo lo relaciono con lo que decía su compañera sobre la

planta, que hablaba con Zezé... ¿Eso también es imaginación?”. El joven dudó: “Mmmm...Sí, ella habla”, “¿Y cómo le habla?”. “Por todas partes le hablaba..., por las ramas, por las hojas, por...”. La docente lo interrumpió: “¿Le hablaba?”, “Y, sí...”

Ella miró al resto de la clase y volvió a hacer la pregunta. Varios estudiantes levantaron la mano y ella señaló a uno de ellos: “Es la imaginación, profe... Como un amigo imaginario”. “Claro, muy bien”, confirmó la profesora, mientras tomaba notas y registraba las calificaciones en su cuaderno.

A partir del registro, podríamos sistematizar del siguiente modo la dinámica de la clase:

- La profesora, desde su escritorio, nombra a un alumno.
- Desde el banco, el alumno dice el número de la página y el capítulo al que pertenece el fragmento que ha elegido y preparado para leer.
- El alumno lee en voz alta el o los párrafos seleccionados y la docente va corrigiendo el modo en que lo hace; especialmente, el respeto a los signos de puntuación, acentuación y entonación, así como el tono de voz y la pronunciación de vocablos.
- La profesora anuncia cuando la lectura ha sido suficiente y debe suspenderse.
- La docente solicita que el alumno comente el capítulo en cuestión y le realiza distintas preguntas sobre la obra: personajes, episodios, problemáticas, relación texto-paratexto...
- El alumno va resolviendo cada una de esas consignas y la profesora va evaluando cada respuesta como “Bien-Mal”, “Correcta-Incorrecta”; además de lo cual puede repreguntar al resto del grupo en general o a un estudiante en particular.
- La docente concluye la lección.

Se trata de una manera tradicional de trabajar las obras literarias en la escuela, de llevar a cabo la enseñanza de la literatura. Los chicos, sentados en bancos dispuestos en filas frente al escritorio de la docente, escuchaban la lectura y el interrogatorio; muchos aprovechaban el tiempo para releer el fragmento seleccionado antes de que ella pronunciara su nombre.

Respecto de los resultados, podríamos agrupar la variedad de respuestas dadas por los estudiantes de la siguiente manera:

- Respuestas precisas, coherentes a la pregunta y acotadas al capítulo seleccionado.
- Respuestas que demostraban una lectura similar a la de la docente.
- Respuestas que demostraban lecturas diferentes a lo esperado por la docente, distintas a su lectura.
- Respuestas que se limitaban a la dimensión superficial del texto.
- Respuestas que mostraban una lectura más profunda de la obra.
- Respuestas que implicaban confusiones sobre el relato, su organización, los núcleos de acciones de la historia.
- Respuestas que implicaban dudas, dificultades para comprender la pregunta y que necesitaban reformular tal interrogante.
- Respuestas con silencios, ojos bajos, “no sé”, “no me acuerdo”.

La docente comentó al respecto:

Es un buen grupo, tienen buen nivel... Algunos de ellos mediante esta instancia oral pudieron mejorar la calificación que habían obtenido en la evaluación escrita... Pero se nota que algunos no leyeron la novela, que no lo hicieron en tiempo y forma.

Reflexiones e interrogantes

Tal como se desprende de los apartados anteriores, consideramos que una práctica de enseñanza de literatura, o más específicamente, de lectura de obras literarias, como la observada en esta aula de primer año, posee una serie de aspectos que son dignos de revisar:

- La selección de la novela, que tiene en cuenta criterios del docente pero que deja de lado al otro sujeto de la enseñanza, al estudiante; o bien, que lo incluye desde los supuestos en torno a sus gustos.
- El lugar del docente, que en la Planificación ocupa, aunque mínimamente aludido, un rol de “motivador” a la lectura; pero que en la puesta en marcha prevalece en el lugar de “evaluador” de la lectura efectuada por los estudiantes.
- El lugar de la lectura a través de las acciones solicitadas frente a las que podrían habilitarse para intentar favorecer los objetivos generales propuestos en la Planificación en torno a la formación de lectores críticos y autónomos, o a su iniciación en el conocimiento del campo literario.

- La problemática de “medir” la lectura, de “comprobarla” a través de la resolución de una serie de consignas, de las respuestas elaboradas ante las interrogaciones del docente.
- La problemática de las diversas lecturas que una misma obra puede habilitar, y que son marginadas, silenciadas, ante “la” lectura del docente, la cual se convierte en una especie de parámetro entre los sentidos correctos e incorrectos en torno a la obra.
- Las categorías teóricas que se ponen en juego al abordar la novela, y que se suponen “sabidas” por los estudiantes; prevaleciendo la aplicación de sus conocimientos previos más que la construcción de otros nuevos.
- El lugar de los estudiantes, que en la Planificación se alienta a formarse como “lectores críticos y autónomos”, pero que por las actividades que deben llevar a cabo se ubican en el lugar de “leedores”, “lectores pasivos”, “respondedores”.

Cabe preguntarse cuál es la mediación que, más allá de la instancia evaluativa, se lleva a cabo entre la literatura y los jóvenes lectores para intentar que ellos, efectivamente, progresen en su formación como tales.

La práctica lectora de los estudiantes en la biblioteca escolar

Los usos de la biblioteca

La observación en la biblioteca de la escuela secundaria tuvo como objetivo constatar el corpus literario al cual tenían posibilidad de acceder los estudiantes; así como registrar cuáles eran las acciones que los jóvenes realizaban en ese espacio.

De acuerdo con la palabra del bibliotecario, y según lo observado, los estudiantes de primer año, así como los del CB en general, frecuentan la biblioteca de la escuela con diferentes intereses, uno de los cuales se vinculan con la lectura de obras literarias.

Podríamos delinear los siguientes usos:

- Búsqueda y consulta de material solicitado en las distintas asignaturas.

- Actividades lúdicas, de recreación: en especial, juegos de mesa; también, juegos en la computadora y visionado de películas o cortos.
- Estudio: mesas de estudio, repaso para trabajos prácticos o evaluaciones, resolución de tareas, intercambio de conocimiento y de dudas.
- Lectura de obras literarias.

En cuanto a lo primero, son los chicos de primero los que más acuden a la biblioteca para buscar información y para adquirir “el libro” o los textos literarios solicitados en Lengua y Literatura. Quizás, según el bibliotecario, los estudiantes de los cursos superiores, sean usuarios más frecuentes de fuentes pertenecientes a la Red, páginas web o documentos digitales.

Claro que esto no significa que quienes ingresan a la secundaria no sean usuarios de Internet; respecto a lo cual el bibliotecario compartió una de sus anécdotas:

Muchos de los chicos de primero se han sorprendido cuando les mostré una enciclopedia y los invité a explorarla buscando datos sobre los trenes, que era el tema sobre el que tenían que investigar. No podían creer que hubiera tantas páginas dedicadas a los trenes. Algunos estaban fascinados mientras pasábamos las páginas, y veían las ilustraciones, con las explicaciones. Y lo que pasa es que están acostumbrados a “googlear” más que a hojear buscando información.

Junto con esto, ellos frecuentan la biblioteca durante el recreo y horas libres. Algunos pasan el tiempo a través de los juegos de mesa; otros hacen las tareas y repasan para las evaluaciones; en menor medida, se acercan a la computadora para jugar o ver un video. Están también quienes aprovechan para ir hasta los estantes y explorar los libros que hay allí.

Las prácticas de lectura de literatura en la biblioteca escolar

Como mencionamos, una gran cantidad de estudiantes de primero acuden a la biblioteca para acercarse a las obras literarias. Durante la observación realizada, varios de ellos se encontraban allí porque tenían dos horas libres. A continuación, algunos fragmentos registrados:

Un joven, mientras su compañero decidía qué pieza de ajedrez mover, hojeaba uno de los libros que alguien había dejado previamente sobre la mesa. Algunos pasaban a saludar al bibliotecario y se quedaban un momento para ver las obras que él había acomodado sobre las repisas aledañas a la puerta de ingreso o sobre la mesa de recepción. Muchos de ellos antes de retirarse de la sala llevaban consigo el libro que les había gustado o que no habían terminado de leer.

Cuatro de ellos, apenas ingresaron se dirigieron a un rincón especial de la biblioteca, ambientado con alfombras y puffs sobre los cuales se acomodaron formando una especie de ronda. No tomaron un libro ni tenían fotocopias para estudiar, como lo estaban haciendo dos jovencitas sentadas en una mesa aledaña. Cuando todos estuvieron ubicados, uno de ellos preguntó: “Che, ¿quién tiene una historia para contar?”. El compañero que estaba a su lado les recordó que él tenía que terminar la suya, y comenzó a narrar el final de una historia que parecía haber dejado inconclusa en un encuentro anterior, quizás el recreo. Hablaba en voz baja mientras los otros tres lo atendían en silencio. Cuando él terminó, una de sus compañeras tomó la palabra: “Ahora yo. Yo sé una”. La dinámica se reiteró: ella hablaba casi en susurros mientras sus compañeros escuchaban interesados el relato sobre un joven que tenía que buscar un objeto misterioso para salvarle la vida a su novia. En varias oportunidades la interrumpieron para que les diera más detalles sobre nombres y hechos: “Pero, ¿cómo se llama el chico?”, “¿Qué tipo de objeto, un tesoro, la capa de invisibilidad, una piedra mágica?”, “¿La chica dónde estaba, por qué estaba por morir?”. En un momento, y atendiendo a una de esas inquietudes, ella detalló cómo el joven protagonista iba atravesando un lugar misterioso que parecía “...una de esas habitaciones que se usan para guardar cosas...”. No acertaba la palabra adecuada para nombrar ese lugar. Entonces, entre los tres oyentes comenzaron a surgir diferentes términos que intentaban llenar el espacio vacío: “...Un altillo”, dijo uno con seguridad; “...Como una despensa...”, propuso otro; “...En la casa de mi nona hay un sótano” agregó una tercera voz. “¿Un sótano? ¿Y vos entrás?”, dijo uno de los varones; “Sí, y ahí guardan salame”, le respondió la compañera; “Nooo, yo no me animaría a entrar, debe estar todo oscuro”, dijo la encargada de la narración. “¡Salame! ¡Qué

rico!”, siguió el otro. “No, a mí no me gusta por el tocino que le ponen”, “Uh, yo vi una vez cómo lo hacen”. El intercambio duró apenas unos minutos, antes de que alguien le recordara a la narradora que debía continuar con su relato: “Che, tenés que terminar la historia, mirá que ya debe estar por tocar el timbre”; “Uy, cierto, ¿por dónde iba?”, “Estabas en que John había entrado a un lugar, como un altillo o un sótano...”. “Sí, cierto, ya me acordé”. La jovencita continuó el relato y los demás escuchaban atentos, interviniendo para aclarar algún término que ella no recordaba: “Entonces él va hasta ahí y se encuentra con una de esas cajas, ¿cómo se llaman?”, “¿Cuáles?”, “Uno de esos cajones donde están las momias”, “¡Sarcófago!”, “Sí, eso. Él se encuentra con un sarcófago y lo tiene que abrir...”. Dos minutos después, sonó el timbre y los cuatro chicos, al igual que el resto de los que estaban en la biblioteca, se levantaron para retornar al aula. La jovencita que estaba narrando su historia prometió completarla la próxima vez.

Por su parte, el bibliotecario comentó que los estudiantes del CB que concurren frecuentemente a ese espacio realizan las siguientes prácticas de lectura:

- Búsqueda, consulta de la obra de “lectura obligatoria” de Lengua y Literatura.
- Búsqueda exploratoria de las obras literarias de su interés: historietas, cuentos, novelas, leyendas.
- Exploración de libros, lecturas completas y lecturas fragmentadas de las obras.
- Lecturas silenciosas e individuales.
- Lecturas compartidas y comentadas en pequeños grupos.
- Intercambio de lecturas hechas, recomendaciones y comentarios sobre lo leído.

Al respecto, el bibliotecario reconoció:

Son muchos los que vienen y buscan el libro que le han pedido en Lengua. Hay muchos que lo leen y después se comentan el relato entre ellos. Pero también están los que no terminan de leerla y acá [en la biblioteca] escuchan el comentario de los chicos que sí han completado la lectura. He visto a muchos que aprovechan eso y después, en la materia son capaces de contar lo que ocurre en la historia completa, con lujo de detalles.

La verdad que debe ser difícil comprobar quién leyó o no leyó la novela.

Por otra parte, entre las obras que más solicitan los chicos, él mencionó que se destacan las historietas, los relatos de terror, las leyendas y otros cuentos. Explicó:

Hay algunas historietas que casi no están en la biblioteca, porque siempre se encuentran prestadas. Los chicos las leen y se las recomiendan entre sí. En general, empiezan con *Gaturro* y luego siguen con otras que antes no conocían, como *Mauss*.

Con respecto a los cuentos de terror, los chicos vienen a buscarlos entusiasmados, los retiran pero los devuelven rápido, muchas veces sin terminar de leerlos. Lo que pasa es que en esos relatos no encuentran el “miedo”, el “terror” que ellos esperaban.

Por último, él sostuvo que los estudiantes de primero que acuden a la biblioteca prefieren las lecturas breves, de allí su interés por los cuentos y las leyendas. Agregó:

Me llama la atención el interés que muchos chicos tienen en leer leyendas. Vienen y me piden algún libro de leyendas, algunos leen acá [en la biblioteca] y otros se llevan el libro a su casa. Algunos me dicen que ya conocían tal o cuál leyenda, o que la historia que ellos conocían era distinto a la que aparecía en el libro que les presté. Creo que ese interés, esa preferencia puede tener que ver con que la leyenda es bastante trabajada en Lengua y Literatura. Me refiero a que vienen leyendo esas historias desde la primaria y acá [en la secundaria] las retoman en primer año. Los chicos conocen bastante ese género.

También reconoció que entre los estudiantes del CB, incluyendo a los de primero, hay un interés generalizado por las novelas pertenecientes, por lo observado, al campo de la LIJ. De acuerdo con los registros de los últimos préstamos efectuados, el bibliotecario comentó que “las más pedidas” durante la trayectoria de ese año eran las siguientes:

- *Encuentro con Flo* (Laura Escudero)
- *ATP (H) para todo público* (Liza Porcelli Piussi)
- *Palabra de fantasma* (Carlos Rodríguez Gesualdi)

- *Los cuatro de Alera* (Márgara Áverbach)---pertenece a la saga *Historias de los cuatro rumbos*-
- *La madre de todas las aguas* (Márgara Áverbach)--de la saga *Historias de los cuatro rumbos*-
- *La marca en la tierra* (Graciela Rendón)
- *El cristal del miedo* (Marcela Serrano y Margarita Maira Serrano)
- *Mundo Bilina* (Cristian Palacios)
- *El laberinto de los murciélagos* (Rubén Pinus)
- *La venganza de la vaca* (Sergio Aguirre)

Explicó:

En general se trata de historias que, en su mayoría, poseen elementos fantásticos o mágicos, así como alguna cuota de terror o de suspenso. Todo eso los atrapa, hay muchos chicos que son grandes lectores de esos géneros. Otro motivo por el cual esas novelas son las preferidas, las más recomendadas entre ellos, puede ser la posibilidad de identificarse con los protagonistas... En general, son adolescentes que se enfrentan a situaciones “propias” de la edad de los lectores, situaciones que se acercan a la realidad que ellos mismos [los estudiantes] viven en su casa, en el barrio.

La biblioteca, de acuerdo con lo observado, está equipada con diferente material bibliográfico: repisas con manuales, diccionarios, enciclopedias, investigaciones de diferentes áreas de conocimiento, estudios críticos, junto a varias estanterías destinadas a las obras literarias. Según lo comentado por el bibliotecario, y por las anotaciones al margen o las firmas de sus antiguos dueños, estos libros están en la biblioteca gracias al aporte de los Planes de Lectura (nacional o provincial); así como mediante la compra de la Cooperadora escolar y también, las donaciones de los propios miembros de la escuela: estudiantes, docentes, familias.

Además de los títulos “más pedidos”, algunas obras de LIJ vistas entre los estantes han sido las siguientes:

Matilda (Road Dahl), *El secreto del Torreón Negro* (Rodolfo Otero), *El príncipe de la niebla* (Carlos Ruiz Zafón), *El complot de las flores* (Andrea Ferrari), *Finis Mundi* (Laura Gallego García), *Adiós Rapa Nui* (Olga Gil López), *La tierra de las papas* (Paloma Bordons), *Puente* (Márgara Áverbach), *El misterio de Crantock* (Sergio Aguirre), *El Visitante* (Alma Maritano), *En el Sur* (Alma Maritano) y *Vaqueros y trenzas* (Alma Maritano), *El misterio del holandés errante*

(Franco Vaccarini), *Heredé un fantasma* (Laura Escudero), *Es tan difícil volver a Ítaca* (Esteban Valentino), *Nunca salgas desconectado* (Verónica Sukaczer), *Los socios del club de pescadores* (Franco Vaccarini), *Plop* (Rafael Pinedo); *El Principito* (Antoine Saint-Exupery), *Mi planta de naranja lima* (José Mauro de Vasconcelos), *Vamos a calentar el sol* (José Mauro de Vasconcelos), *El príncipe y el mendigo* (Marck Twain), *Diarios de Adán y Eva* (Marck Twain).

De acuerdo con lo expuesto por el bibliotecario, en los últimos años se ha incrementado el lugar destinado a la LIJ. Dijo que han aumentado las novelas juveniles especialmente, aunque en poca cantidad; es decir, un ejemplar o dos de cada título. “Se debe a que en la mayoría de los casos son los chicos los que donan el libro que ya han leído; y cada uno aporta uno diferente”. Aclaró:

También está el caso de las obras que han sido de ‘lectura obligatoria’ en algún momento, de esas sí hay más ejemplares, al menos cinco de cada una seguro; como *La isla del Torreón Negro*, *El príncipe de la niebla*, o las de Alma Maritano, que hace mucho tiempo han sido trabajadas en el aula. Otras son *El príncipe y el mendigo*, *Mi planta de naranja lima*, *Vamos a calentar el sol*...Creo que ahora están casi todos los ejemplares de *Mi planta* prestados.

La mirada ofrecida por el bibliotecario y desde la biblioteca nos parece un dato significativo a considerar para la realización de nuestra propuesta de articulación sobre lectura de literatura.

5.Comparación de las clases de primer año y de sexto grado: la lectura de obras literarias en el aula

Lo Planificado

Los documentos elaborados por las docentes de Lengua y Literatura del sexto grado de la escuela primaria y de primer año de la secundaria seleccionadas para el trabajo de campo, permiten acercarnos al lugar planificado para el objeto literario así como el modo de abordarlo en la práctica de enseñanza. Pondremos particular atención a la lectura de obras literarias que se ha programado llevar a cabo.

Para comenzar, los conceptos de teoría literaria son básicamente los mismos: categorías narratológicas (estructura de la narración, elementos del marco narrativo, personaje, espacio, tiempo, narrador), géneros literarios (por ejemplo, la novela).

Ahora bien, ya desde lo expuesto en el programa y la planificación, en primer año lo teórico tiene mayor peso y es delineado con precisión, lo cual falta en el programa elaborado por la docente de sexto grado, quien aclaró oralmente cuáles eran las categorías que se abordaban al leer los textos, puntualmente las narraciones literarias. Frente a lo planificado para primero, en el caso del último grado de la primaria el saber teórico queda implicado en el trabajo que se lleva a cabo con las obras literarias y al cual se le da prioridad.

Además, cabe decir que en el programa de primer año el objeto literatura ocupa un lugar marginal frente al resto de contenidos de Lengua que “se deben enseñar”: gramática oracional, tipología textual, normativa. Mientras tanto, en sexto grado de la escuela seleccionada el desarrollo de un Proyecto de Literatura permite que esta encuentre un espacio singular, propio, en la planificación.

Respecto al corpus literario, lo programado para 1º año incluye la mención del título de una novela, *Mi planta de naranja-lima*, como lectura obligatoria y común para los estudiantes; más un tipo de texto literario en particular, la leyenda.

En el caso de sexto grado, no se puntualiza ni tipos de textos literarios a abordar, ni títulos de obras a leer. Fue la docente quien nos aclaró que se abordan los mitos clásicos en el último grado de la primaria, luego de que en quinto se hubieran trabajado las leyendas; además de lo cual ella propone, en el marco del proyecto, la lectura de novelas y cuentos, cuyos títulos son diversos y surgen teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes.

Cabe decir que en ambos casos se reconoce que la práctica de lectura implica

formación, proceso; y que la literatura es un objeto singular para la vida personal, para la cultura y para la comprensión del mundo. De acuerdo con esto, los estudiantes son caracterizados como “lectores en formación” tanto en las planificaciones de sexto grado como en las de primer año.

En las de este último se apunta a formar un lector crítico, autónomo, que se inicia en el conocimiento de la literatura, tal como se sostiene en la fundamentación y los objetivos de la asignatura. Además, los estudiantes de primero también son configurados como lectores que deben resolver, responder y producir lo solicitado. En el caso de sexto grado, la fundamentación del proyecto apela al rol activo en la formación lectora, apuntando a un “lector legítimo”, un “consumidor directo” de literatura.

Así, en el discurso elaborado por la docente de primero aparece la mención al saber sobre literatura, junto con la experiencia lectora en sí; mientras que en el de sexto grado el foco de la enseñanza está puesto en esto último, la práctica de lectura y escritura.

Sobre el lugar del docente, en ambos casos aparece su rol de lector experto. Si bien el programa correspondiente a sexto grado solo se reduce a la mención de los contenidos a abordar, en el proyecto se hace mención a su lugar como “referente cultural”, sus acciones de mediar, proporcionar, promover hacia la literatura; desplegar estrategias y enfrentar las situaciones desafiantes que esto supone.

La mediación de la literatura es relacionada con el hecho de “estar dentro y ante la sociedad de lectura que es el aula”. Por su parte, en la planificación de primer año el docente aparece como un formador de lectores, cuya mediación está centrada no en la animación o motivación a la lectura, lo cual aparece en un lugar mínimo, sino en la evaluación sobre lo realizado por los estudiantes.

Lo realizado

En la puesta en marcha, las decisiones tomadas por las docentes de 6° grado y de 1° año en torno a la literatura, puntualmente la lectura de obras literarias, son diferentes, en cuanto al lugar que le otorgan en las clases así como la propuesta realizada en torno a esta práctica.

Ocupándonos de la lectura de libros de literatura, podemos realizar, de modo sistemático, la siguiente comparación:

Primer año- Nivel Medio-	Sexto grado- Nivel Primario-
Una novela de lectura obligatoria, común para todos, solicitada desde principios del ciclo lectivo	Diversidad de novelas y antologías literarias (especialmente cuentos), títulos diferentes para cada uno, según sus intereses; más algunas obras de lectura compartida. En total, dos o tres títulos a lo largo del año, leídos individualmente; junto con otras dos obras de lectura (escucha) compartida colectivamente.
Formato asignatura como el modo de tratar la literatura	Formato proyecto con talleres de lectura de las obras literarias (y de escritura en una instancia posterior)
Ocasional lectura de obras literarias: durante agosto aproximadamente; frente al peso del resto de contenidos “que se deben enseñar”	Periodicidad de lectura de obras literarias: entre abril y noviembre; destinando un espacio específico entre los contenidos curriculares.
Lectura fuera del aula: “traer” la novela leída para una fecha solicitada.	Lectura en el aula, individual o de modo compartido, durante un encuentro semanal.
Lectura en voz alta como ejercicio, para ser evaluados por la docente.	Lectura en voz alta para compartir, comunicar a los otros (docente, compañeros).
Actividades para “comprobar” la lectura de la novela: instancia oral y escrita, resolución de interrogantes y consignas solicitadas; modo de trabajo individual; escaso o nulo trabajo previo en el aula, antes de la evaluación.	Actividades diversas durante el proyecto de literatura: oralidad, escritura, escucha, lectura; diferentes modalidades de trabajo (individual, grupal, colectiva), continuidad en el trabajo; secuencia de lectura en silencio-diálogo-lectura compartida-diálogo y actividades.
Fichaje como práctica optativa, sin control por parte del docente ni considerado como parte del proceso lector.	Fichaje como parte de la lectura, contemplado como parte del proyecto y del proceso.
Tiempo: Encuentros puntuales, aislados, ocasionales, previamente anunciados (título de la novela informado a inicios de año, trabajo de comprobación de su lectura a mediados del ciclo), cuatro clases aproximadamente.	Tiempo: Encuentros semanales de abril a noviembre; periodicidad, intercambios de novelas leídas individualmente, continuidad en la práctica en el aula.
Espacio: aula, organización “tradicional” de la clase, bancos en fila frente al escritorio de la docente.	Espacio: aula, organización en ronda o semicírculo, incluyendo a bancos de los estudiantes y escritorio de la docente; o bien, organización en grupos de trabajo
Evaluación del producto: resolución escrita y oral de consignas e interrogantes de la docente, incluyendo la lectura en voz alta (práctica de “tomar lectura”)	Evaluación del proceso, seguimiento de actividades diarias y diversas.
Docente como lector experto, rol fundamental de evaluador. Escasa práctica de lectura en el aula, hacia sus estudiantes.	Docente como lector experto, rol principal de coordinador, mediador. Periódica lectura en el aula por su parte.
Teoría literaria dada como conocimiento ya adquirido o aprendido en la primaria; importancia para la resolución del trabajo de	Teoría literaria implicada de modo general en la práctica lectora, no se hace foco en ella sino como clave en la comprensión y como

comprobación lectora, pero poco trabajo previo.	conocimientos adquiridos en los años previos.
Predominio de “la” lectura o interpretación de la docente como “la” correcta.	Diálogo, intercambio de las distintas lecturas e interpretaciones posibles, entre estudiantes y docente.

De acuerdo con lo expuesto en este cuadro, se pone en evidencia que el aula de literatura del último grado de la primaria no es la misma que la del primer año de la secundaria. Ha disminuido el espacio curricular destinado a la lectura de obras literarias, así como su diversidad y asiduidad promovidas en el marco de un proyecto específico. Consideramos que al pasar de un aula de la escuela primaria como la antes presentada a otra correspondiente a la observada en el primer año del colegio secundario que tomamos como referencia, los estudiantes experimentan un cambio en torno a la literatura, tanto en la dimensión material (proximidad, variedad de libros de literatura) como en el orden de lo simbólico (multiplicidad de sentidos posibles, enriquecimiento a partir de las diferentes lecturas).

Frente a tal situación, cabe interrogarnos sobre cuáles serían las acciones más viables para articular la práctica de enseñanza de literatura de primer año de la secundaria con la de sexto grado del nivel primario y, más específicamente, para lograr que los estudiantes progresen en su formación como lectores, haciendo que el camino lector que cada uno ha construido hasta el momento del pasaje, se enriquezca en esta instancia de su trayectoria escolar.



La enseñanza de la literatura entre el nivel primario y el secundario: articulación y pasaje. Una propuesta posible por Maria Alejandra Forgiarini se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 2.5 Argentina](#).