

**Guía de Presentación de
INFORMES DE AVANCE – INFORMES FINALES**

Proyectos acreditados en la Secretaría de Investigación y Postgrado.

1. TÍTULO DEL PROYECTO:

Las prácticas lectoras y los modos de mediación de los docentes de la Provincia de Misiones (Parte II)

3. FECHAS DE INICIO Y DE FINALIZACION DEL PROYECTO: DESDE HASTA

4. PERIODO AL QUE SE REFIERE EL PRESENTE INFORME: DESDE 1/2/2009
HASTA 1/12/2012

5. EQUIPO DE INVESTIGACION

APELLIDO Y Nombre	Cargo / Beca	N° de horas investiga x semana	Mes de incorporación	Mes de finalización	EvaluaciónS - NoS
CAMBLONG Ana María	PTI-ex	5	1-2-09		
Santiago, Claudia Mariana	JTP- se	10	1-2-09		S
Santos María Del Carmen	Ad Honorem	5	1-2-09		S

Se consignan primero los datos del Director de Proyecto y luego los de otros investigadores que trabajaron efectivamente en la investigación.

Firma Director de Proyecto

Aclaración:

Fecha de presentación del Informe de Avance – Final.....

PARA RESPONDER A LOS ITEMS SIGUIENTES UTILIZAR HOJAS COMPLEMENTARIAS
(TAMAÑO A4)
EN EL NUMERO QUE SE REQUIERA

6. RESUMEN DEL PROYECTO ORIGINAL

Este Proyecto es la continuidad de *Las Prácticas lectoras y los modos de mediación de los docentes de la Provincia de Misiones* donde pudimos reconocer y analizar cómo las representaciones¹ sobre la lectura y la literatura construyen modos de mediación y apropiación en las prácticas escolares de nuestra provincia.

El docente como mediador pone en juego sentidos y modos de traducción tanto de las prácticas familiares que lo constituyeron en un lector, como de las prácticas escolares que lo conformaron en docente

En esta segunda etapa nos proponemos ampliar y complejizar nuestro análisis a partir de resituar el trabajo en unos nuevos contextos: a) en el proyecto de *Especialización en Literatura infantil-juvenil en el siglo XXI* y b) en los talleres de capacitación con los docentes, maestros y directivos de escuelas primarias de la provincia de misiones.

En este sentido se espera propiciar prácticas dialógicas, en el proceso de investigación, donde podamos instalar interrogantes sobre las prácticas como el lugar propicio para la comprensión y la construcción de significados y sentidos², que producidos en procesos dialógicos permitan que enunciados diferentes construyan nuevas síntesis.

7. LISTA DE ACTIVIDADES REALIZADAS DURANTE EL PERÍODO

- Se profundizó el trabajo en campo recopilando registros, relatorías, de escenas de lectura.
- Se siguió indagando sobre el marco teórico a fin de que nos permita seguir revisando

críticamente dichos registros: a través de diversas dimensiones teóricas: Paul Ricoeur nos aporta los conceptos de identidad narrativa, experiencia, temporalidad; Roger Chartier nos aproxima a la dimensión histórica de la lectura como práctica social, la significatividad de la *comunidad de lectores* y los modos históricos en la construcción del *canon de lectura*; Roland Barthes nos ofrece sus múltiples y poéticas indagaciones acerca de la relación lectura-escritura; Iuri Lotman y el

¹ representación "...imagen que tiene un individuo cualquiera acerca de alguna cosa, evento, acción, proceso que percibe de alguna manera. Esta representación –en la medida en que es conservada y no reemplazada por otra- constituye una creencia (o es elemento de una creencia) y es la base del significado que adquiere cada nuevo estímulo relacionado con esa cosa, evento, acción o proceso.." Raiter, A. (2002) Representaciones sociales; Bs. As.: Eudeba (p.11)

concepto de *semiósfera* nos permite pensar en los sistemas de significaciones que dialogan en las escenas de lectura, cómo operan los mecanismos culturales de memoria-olvido, Jorge Larrosa en tanto nos ayuda a seguir problematizando *la lectura como formación, y la formación como lectura*, pone en tensión las fronteras entre lo imaginario y lo real, o entre el conocimiento y el sujeto cognoscente. En tanto estamos profundizando los conceptos de como Gádamer como ser “prejuicio” y “horizontes” entre otros.

- Se trabajó específicamente analizando la relación entre prácticas lectoras escolares y socioculturales.

8. ALTERACIONES PROPUESTAS AL PLAN DE TRABAJO ORIGINAL

9. PRODUCCIÓN DEL PROYECTO

1. Publicaciones

2. Vinculación y Transferencia

Se esta Desarrollando el postítulo de Literatura infantil y Juvenil como Transferencia de las etapas anteriores a esta investigación. Estamos desarrollando la segunda cohorte del postítulo y contamos con 30 docentes becados de tres escuelas periurbanas, en donde también estamos desarrollando la tarea de instalación de dos clubes de lectura barriales.

Estamos trabajando para abrir un convenio con la biblioteca de las misiones y poder capacitar a más docentes y bibliotecarios.

3. Formación de Recursos Humanos

- ✓ Se ha incorporado al equipo la Profesora Santos María del Carmen quien se está formando en el campo.

4. Premios

5. Ponencias y comunicaciones

Se expuso este proyecto en el congreso internacional de Semiótica realizado durante el mes de octubre del año 2010. en la ciudad de Posadas. Prov. De Misiones.

Estamos asistiendo al 1º Simposio de LIJ del Mercosur y al VII Congreso de didáctica de la Lengua en la Univ. De Salta. 2011

² “El sentido es potencialmente infinito, pero sólo puede actualizarse al tocar otro sentido” Bajtin:368:1992.

6. Trabajos inéditos

7. Síntesis para la difusión de los resultados en Internet

Se espera que sintetice en forma breve y accesible para la difusión los avances y resultados del proceso de investigación, a fin de que estén disponibles para exhibirlos en la página web de la Secretaría de Investigación y Posgrado de la FHyCS y de la SGCyT de la UNaM.

Firma Director de Proyecto

Aclaración:

Fecha de presentación del Informe de Avance – Final

Presentar dos copias en papel y acompañar en soporte digital incluyendo los Anexos.

Anexo

Las prácticas lectoras y los modos de mediación de los docentes de la Provincia de misiones

Una cartografía Posible (Parte II)

Introducción

En esta segunda etapa, esperamos profundizar y reconocer aquellas prácticas que sostienen los modos de leer de los docentes de nuestra provincia en espacios y tiempos que diseñan sus experiencias situadas. Estas difícilmente puedan ser puestas en tensión si no se propician encuentros en el campo de la práctica a fin de promover reflexiones que posibiliten repensarlas.

En esta oportunidad prestamos atención a *cómo es posible poner en diálogo las representaciones y las prácticas sobre los modos de leer*. La primera etapa de nuestro trabajo de investigación nos permitió aproximarnos a los sistemas de referencias que orientaron las prácticas educativas y también ordenar ese conjunto de experiencias, informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que apprehendieron mediante la escolaridad primaria y de formación de grado.

Las representaciones que ponen en juego los modos y el qué leer, por lo general, consolidan las prácticas tradicionales, por esto es que nos proponemos observar, por un lado, cómo las prácticas innovadoras en relación a la lectura, ponen en tensión dichas representaciones y por otro cómo se re- funcionalizan los métodos pedagógicos “tradicionales” o “alternativos” en el contexto escolar.

Nos interrogamos sobre qué tienen de innovadoras y sobre cómo impactan en las prácticas de los sujetos lectores. Aquí es necesario explicitar qué entendemos por *práctica lectora*:

no como una práctica ausente sino como una práctica in presentia con modos no homogéneos en su hábitat de construcción.

Un antecedente teórico indispensable para este trabajo es el aportado por el Dr. Bombini³, quien señala entre otros conceptos que es necesario revisar los supuestos que constituyen “*el modo de leer*” valorizado desde la tradición escolar moderna y que opera como telón de fondo en situaciones complejas en términos de diversidad socioculturales y de pobreza y exclusión. Para Bombini, seguir insistiendo sobre aquella escena escolar fundante, tomarla como parámetro de logro para la tarea pedagógica es reproducir la operación violenta en lo simbólico que realiza la escuela homogeneizadora con los sectores excluidos y contribuir al fracaso escolar.

³ Bombini Gustavo- *Prácticas usuales y nuevas urgencias para una agenda de la promoción de la lectura* Plan Nacional de Lectura. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (Argentina 2005).

Otra autora que nos acompaña en nuestro tránsito de indagación es la Lic. Elba Amado quien señala que “*los modos de leer*” son contruidos paulatinamente por cada sujeto a lo largo de su vida en el contexto de la familia, del grupo social y de la escuela y en ese entrecruzamiento, se va armando un “estilo lector” propio, que comparte con sus vecinos y que la sociología de la cultura llama prácticas lectoras. Aporta además que entender cabalmente la lectura implicará considerarla como una problemática en la cual se entrecruzan las dimensiones lingüística, cognitiva, escolar, social y cultural de los sujetos lectores como sujetos sociales.

En tanto el historiador Roger Chartier⁴, quien explica que la lectura es una práctica cultural realizada en un espacio intersubjetivo, conformado históricamente, en el cual los lectores comparten dispositivos, comportamientos, actitudes y significados culturales en torno al acto de leer. Estos referentes nos ayudan a reconocer las distancias de las prácticas lectoras vividas por los docentes, alumnos y otros actores sociales y reconocer cómo inciden en las prácticas actuadas en los espacios escolares.

Continuamos entonces interrogándonos sobre cómo se ponen en diálogo esas representaciones y los modos oficiales, curriculares y homogenizadores del acto de leer. Cómo lidian con los múltiples obstáculos frente al mandato social de “formar lectores” y evitar el “fracaso escolar”.

Pretendemos averiguar cómo lo resuelven, con qué estrategias o modos. Prestaremos atención especialmente a escuchar si se recupera la voz de los lectores, como perspectiva desde la cual observar el proceso de construcción de significado en los textos. Pues nos interesa indagar sobre las comunidades de lectores quienes desarrollan diversas «artes de leer» y muestran en ellas sus particulares tácticas para ponerse en contacto con la cultura escrita, sus modos diversos de construir significado y de poner en tensión representaciones y valoraciones sobre la lectura y la escritura.

En este informe de avance hemos profundizado la Estación IV

Estación I

Esos modos aprendidos

“mediadores de palabras, la lectura habilitada”

⁴ **Roger Chartier**, francés historiador de la lectura, plasma sus ideas en diversos textos, entre los cuales se tradujeron *El orden de los libros. Las revoluciones de la cultura escrita. Cultura escrita, literatura e historia* y otros más.

Sin duda la escuela se constituye como el espacio de mediación por excelencia de prácticas de lectura y en especial de literatura, si bien a muchos de nosotros nuestras familias nos han iniciado en los modos culturales de utilizar las palabras en sus frecuencias y estrategias de interpretación de esos mundos simbólicos: canciones infantiles, cuentos tradicionales, trabalenguas, fue la escuela quien consolidó una imagen de lo que habría de ser considerado lectura/ literatura y de sus modos de enseñanza.

En nuestro corpus, registros de los maestros, hemos podido reconocer la enseñanza de la lengua oficial o estándar, donde el dar de leer tiene más que ver con “*una reparación, como ese acto que llena un hueco*” al decir de Graciela Montes, que con una práctica posible donde se pueda recuperar el *mundo primero*, aquel que narrado por Paulo. Freire, da cuenta de:

“Los “textos”, las “palabras”, las “letras” de aquel contexto (...) encarnaban una serie de cosas, de objetos, de señales, cuya comprensión yo iba aprendiendo de mi trato con ellos (...) De aquel contexto formaba parte (...) el universo del lenguaje de los mayores, expresando sus creencias, sus gustos, sus recelos, sus valores (...) Y fue con ellos (...) que comencé a ser introducido en la lectura de la palabra (...) Con ella, la lectura de la palabra, de la frase, de la oración, jamás significó una ruptura con la “lectura” del mundo.

Nos interrogamos entonces ¿desde qué *palabra mundo* se fueron construyendo los modos de leer?
¿Desde qué modos de mediación se esbozaron?

El corpus de registros que estamos conformando, nos permite reconocer a los sujetos, asomados a la ventana de la voz, a partir de la cual pueden ver “*otro mundo*” pueden hacer *otras lecturas* que como dice Roland Barthes *es ese texto que escribimos en nuestro interior cuando leemos (...)*.

Las escenas de lectura y los autoregistros que recuperamos de los maestros de escuelas rurales son para nosotros la posibilidad de significar el umbral entre las representaciones y las practicas de lecturas vividas.

Relato Propio

Mi experiencia personal con respecto a la lectura comienza aproximadamente a los 7 años, cuando en algunas noches entre mamá y papá se reunían mi tío con mi padre y comenzaban de la siguiente manera, "Sabes Manuel, te voy a contar un caso y relato había momentos muy gracioso, cuando comentaban las experiencias de los mitos y leyendas vividos o relatados por otros, amigos parientes etc. yo muy atenta llevaba un banquito y sentada escuchaba las historias "casos" y había veces que me daba miedo. ~~Es~~ Es de mane

Nadie aprende sin otro y nadie es fuera del otro, el mediador es un mediador con y par el mundo, por eso no es menor destacar quienes fueron estos medidores: "el libro", "mis padres", "mi maestra de primer grado", "mi tío" etc.

En estos relatos, biografías de lecturas, reconocemos a manera de *punctum*⁵ ese detalle que me muestra el **otro lado** y en él a un lector situado, mediado, atento, que da cuenta de ese instante en el que la palabra leída lo constituyó como lector:

"yo muy atenta llevaba un banquito y sentada escuchaba las historias/ casos y había veces en que me daba miedo" (...)

Las lecturas pueden suscitar pensamientos diversos, *pensamos en otro lugar* decía Montaigne. Por eso leer en sentido amplio, permite que el sujeto se constituya, Michel Petit cita a Anzieu, quien recuerda que "siempre es por medio de la intersubjetividad como se constituyen los seres humanos. Y que el lector no es un página en blanco donde se imprime el texto: introduce su fantasía entre líneas, la entrelaza con la del autor (..)"

Poner en valor estas escenas, permite que reconozcamos la palabra hablada, que antecede a la escolaridad, **esa que está desde el otro lado**, donde esos modos de leer formaran parte de los sentidos de lectura que subyacen luego en los espacios escolares.⁶

⁵ *La cámara clara*, Barthes introduce el concepto de *punctum* en la fotografía, un acento puesto en el proceso de recepción, en lo que no es decible, en lo que ni siquiera está en la foto. Explicar el *punctum* será, entonces, hablar del receptor y no de la foto. La lectura adquirirá sentido a partir del sentido que le de el receptor, "es ese accidente que me inquieta (pero también me duele, me conmueve). Surge de la escena como una flecha que viene a clavarse". El

Me gustaba escuchar las historias que me contaba mi papá: anécdotas de pombros, yará-yará, esontrados, me despertaba mi curiosidad. Aprendí pronto a leer sola sacada, me gustaba ir los días de lluvia cuando la muestra, como dormía poco, me daba libros y me decía: lean, copien, dibujen.

Todos los días, temprano mi papá me decía "hora de levantarse". En la cocina al lado del guiso con el estufa el hacía chips y revisaba por el desayuno. escuchaba su programa de chamomé y mientras desayunaba él me contaba alguna historia cortita.

Elby ya me está con mercedes y yo le cuento historias a mi único hijo varón.

Reconocer, *el mediador* es antes que anda el reconocerse como sujeto de un tiempo y un espacio determinado: "me gustaba, mi papá, mi curiosidad, me contaba, yo le cuento", esta primera persona marca en la autoreferencialidad a ese otro cuya palabra y afecto lo constituye. Como plantea Bruner, "el yo es un producto de nuestros relatos y no una cierta esencia por descubrir cavando en los confines de la subjetividad", es decir, si no existiera la posibilidad de narrar historias no existiría la identidad⁷.

Entonces el mediador mediado a través de su proceso alfabetizador, iniciados en casa, puede dar muestra de ese campo complejo desde donde se constituye el concepto de lector/mediador/ y desde allí intentar volver a mirar las disrupciones que permiten construir sentidos

punctum, admite Barthes, es una experiencia sumamente subjetiva, que depende no tanto de las características reales de la fotografía como de las asociaciones y recuerdos que se produzcan en el espectador.

⁶ Estamos procesando el corpus y ampliando nuestra lectura teórica, este será un capítulo para nuestro informe final.

⁷ Valeria Sardi. Escritura, narrativa e imaginación. Una aproximación a otros modos de apropiación del conocimiento.

Nuestro corpus está conformado por relatos, registros, experiencias narradas ya que ellas nos muestran cómo el sujeto es en relación al encuentro con los otros, como expreso Bajtín

“(...) nosotros nunca nos vemos a nosotros mismos como un todo; el otro es necesario para lograr, aunque sea provisionalmente, la percepción del yo, que el individuo puede alcanzar sólo parcialmente con respecto a sí mismo.(..) Los actos más importantes que constituyen la autoconciencia se determinan por la relación con la otra conciencia

Este como otros docentes, cuando recuperan sus historias inaugurales de lectura, sus biografías, también recuperan trayectos de su identidad y ello le permite re-narrarse y desde allí recuperar sus modos de leer.⁸

Una analogía que puede ayudar. La escena teatral supone una disrupción en el devenir del tiempo. Corte y síntesis, la escena constituye la representación de un acontecimiento ante el público, que al esperar, construye sentido con lo sugerido, con lo latente, y resignifica *aquello que ve/siente*. Entendemos la autobiografía lectora como una escena que tiene como protagonista al propio escribiente, que a través de la memoria y la evocación construye una (re)presentación de sus primeras lecturas, que se asocian a una pluralidad de experiencias pobladas de afectos. Cito una de ellas:

“Vienen a mi memoria tantas cosas que debo ordenar un poco mis ideas para organizarlas. Creo que mi primera experiencia se remonta a unos viejos discos de vinilo que colocaba mi mamá en el tocadiscos y de los cuales salían cuentos fantásticos y maravillosos con sonidos que erizaban los pelos (...) Y bueno, a pesar del espanto que causaban en mi hermana y en mí estas narraciones, también influyeron en las ganas de conocer más y más cuentos...” (R. K., Escuela N°7 de Villa Cabello).

En las escenas de lectura se vuelven a oír “la voz de mi madre”, “el relato una y otra vez narrado por mi abuelo”, la intimidad y el placer del contacto con el otro, sea a través del libro o de la oralidad. Pero como el relato es, como pensó De Certeau, “un viaje, una práctica del espacio”

⁸ Este trabajo de campo se está desarrollando.

reaparecen en él enclaves del paraíso perdido de la infancia “aquel rincón absolutamente mío”, “la sombra de ese árbol”, “aquella casa inolvidable”, “mi pueblo”, “el viaje”, “la visita”... asociados a momentos especiales: la sobremesa, la siesta, la noche, el sueño...del ayer. Cito otra escena de lectura:

En mi infancia veníamos a Apóstoles de visita a lo de mis hermanas. Me encantaba venir y ver a mis sobrinitos, pero lo que más me gustaba era el ritual que preparaba Porota, mi hermana. Mientras todos se acomodaban, me llamaba y me llevaba a una habitación y bajaba de un enorme ropero una gran caja repleta de libros. Era una fiesta para mí, no sabía cuál elegir. Los observaba, miraba sus imágenes y luego los leía...” (R. E., Apóstoles).

La evocación, el recuerdo, el relato hacen presente en ese tiempo y espacio a los “otros” (hermanas, amigos, sobrinos) protagonistas de la historia narrada y por medio de los cuales el narrador construye su subjetividad y su identidad. La lectura, el libro, emergen en estos relatos como objetos de deseo, constituyen lo esperado, el abrigo, la protección, el encuentro, el afecto.

El relato, que hace público lo privado, resemantiza el verbo “leer”, en una experiencia en primera persona que recupera la lectura del mundo -que como dijo Freire, preexiste a la lectura de la palabra-, mundo en el que vuelvo a encontrarme, como frente a un espejo- con ese otro que fui/soy, pero también con los otros (incluso con los que ya no están), los que tienen una visión distinta del mundo. Estos dones de la lectura, que movilizan el cuerpo y la mente, crean un vínculo con el otro, un lugar común sólo habitable como un *espacio poético* (al decir de Devetach) en el que uno mismo se reconoce como lector, se “descubre” (en lo que permanecía latente, lo que se transforma) en diálogo con otros modos de pensar. Esta experiencia se traduce en un tono que recurre a las imágenes sensoriales, a la metáfora, a la musicalidad y la selectividad del lenguaje poético. Una escena más:

En la etapa de mi niñez, vivíamos en la chacra, no había un televisor para ver, entonces... nos quedaba leer.

En cuarto grado, me compraron un libro de lectura llamado “Albricias”. Me acuerdo como si fuera hoy: lo abracé con todas mis fuerzas, era mi primer libro! El momento de la lectura era durante la siesta. Un deleite total... afuera el trinar de los pájaros y la luz del sol penetrando por la ventana... ahí estaba yo, tirada sobre la cama leyendo mi librito (lo que más me llegaba eran sus hermosos dibujos y sus poesías)...” (maestra de Apóstoles).

Las escenas de lectura recuperadas en un espacio de capacitación ponen en tensión el *deber ser*, que se debate entre los paradigmas tradicionales de acción pedagógica y aquellos *aggiornados* que irrumpieron en las prácticas educativas. Lejos del juego de la “memoria” que evoca exquisitas experiencias de lectura, a la hora de leer en las aulas, de pensar modos de mediación de la lectura, muchos docentes apelan a las prescripciones del curriculum y los hábitos que estandarizan gustos, textos “canónicos” y experiencias, muchas veces vaciadas de sentido. En esos registros reaparecen prácticas tradicionales conjugadas en modo imperativo: “lean”, “identifiquen”, “analicen” donde se inhibe el deseo, la curiosidad y el placer de compartir con el otro.

FECHA 29/05

En mi infancia no muy lejana era mi abuela Matilde la que contaba historias de seres mitológicos siempre a la hora de la siesta o cuando quedáramos una noche a dormir para que exclusivamente nos cuente, nos relate esas historias lo escuchábamos muy ansiosos, expectante y queríamos con mi hermano Nicolás y yo que no termine que cuente más y más historias.

Era uno de esos momentos agradables que compartíamos mi hermano y yo con mi abuela Matilde que todavía cree y cuenta esas historias.

No podré olvidar nunca a mi abuelo "machino" todos los mañanas con el Diario y a la hora del almuerzo o en algún momento del día criticando y relatando lo que había leído en algún titular.

Mi abuelo machino fue el que me dijo que estaba muy orgulloso de mí cuando comencé a trabajar en la escuela rural en donde trabajo, ese sentimiento de orgullo fue mutuo para los dos a la vez fue la gran despedida.

Matilde

La Abuela Matilde y el abuelo Machino, la mamá de Hilda, no solo narran y leen sino que bautizan el mundo en los oídos de los niños, quienes comenzarán a ser a partir de esos sentidos puestos en juego

“No soy yo quien mira desde el interior de mi mirada al mundo, sino que yo me veo a mí mismo con los ojos del mundo, con los ojos ajenos; estoy poseído por el otro” Bajtín (2000:156)

“Fue mi madre quien me inició en la lectura. Era una gran contadora de historias. (...) Digo que era una gran contadora porque tenía la capacidad de recrearnos con lujos de detalles cada relato, haciéndonos llorar a mis hermanos y a mí, en más de una ocasión, con las historias de su infancia, de los héroes y de cuanto personaje fuera protagonista de las aventuras que nos contaba. No fue sino cuando adultos que descubrimos que era una exquisita fabuladora..(...)” Profesora HDL. Alumna Postítulo LIJ UNaM 2011

Estos abuelos, madres/mediadores enseñan a leer y como leer “*es estar en otra parte...es crear rincones de sombra...*” (M. Certeau:1980) les posibilita a estos niños alternativas para seguir habitando y resignificando el mundo.⁹

Estación II

La práctica en juego y el juego en la palabra

Cuando las palabras son invitadas *a jugar*, cuando entendemos que traen al ruedo las lecturas del mundo y se puede *entrar y formar parte del juego* los maestros se animan y lo hacen.

En las prácticas recuperadas los chicos hipotetizan y construyen sentidos y esto es posible porque lo que llega de la boca de los “otros” los constituye y puede ser escuchado. La maestra acompaña, pone en juego las palabras¹⁰:

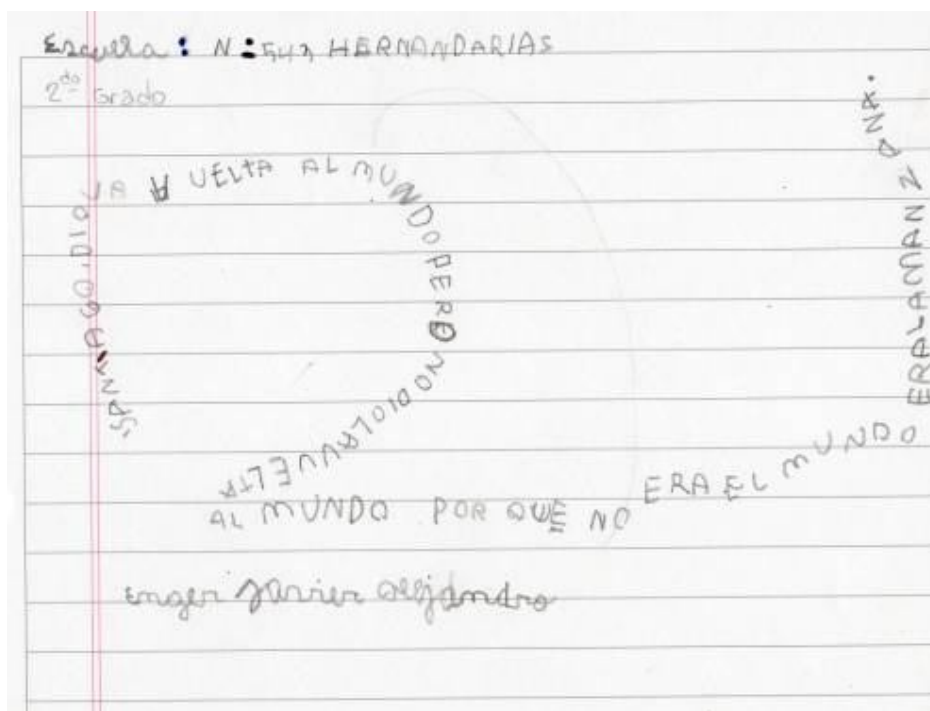
Winnicott, entiende a esta zona intermedia como *el lugar de las construcciones simbólicas, como frontera entre el yo y el mundo... especie de territorio liberado, el lugar donde se dejan las marcas, donde se ponen los gestos*, es justamente allí en donde el niño/ alumno pone en escena los primeros bosquejos de su palabra en juego.

⁹ Retomaremos en profundidad a estos registros en el próximo informe, pues nos encontramos en proceso de recolección y de ampliación de nuestro corpus.

¹⁰ Ver anexos registros de las maestras.

Juego que como práctica cultural es un puente mediador en el espacio de la tercera zona, a partir de él se hace posible transitar de un lado al otro de la frontera, es decir ir de lo socialmente establecido hacia otros mundos, jugar un “como sí” y probar sin miedos nuevas representaciones del mundo real.

En este sentido, creemos que el **juego** se constituye en una experiencia que recupera otra faceta de la mente humana: la destinada a la imaginación que nos permite recrear sentidos y resignificar la experiencia. El proceso imaginativo propio de la dimensión lúdica articula en su complejidad las huellas de la memoria, las experiencias acumuladas, los significados construidos; no se crea desde la nada sino desde un tapiz (tamiz) de experiencias. Veamos un ejemplo en la producción lograda por los chicos y en anexo está el relato de la maestra.



El juego en la enseñanza de la lectura y de la escritura aporta experiencias significativas; el sujeto en formación puede entretener a lo largo de este recorrido formas no naturalizadas o establecidas abriendo así posibilidades de explorar, indagar, conocer, curiosar; Graciela Montes llama a este espacio de tránsito entre el juego y la creatividad “*frontera indómita*” y dice al respecto:

“es muy difícil ayudar a ensanchar la frontera de otros cuando la propia está encogida, apelmazada. Es casi imposible hacer que la cultura se convierta para otros en experiencia cuando es para uno sólo un dato del mundo exterior, un trámite...”

Jugar, significar, inventar modos de abordar y resolver problemas, abrir espacios para construir procedimientos y sentidos, establecer lazos de comunicación en fin ir más allá de la información dada y construir mundos posibles.



Este aspecto de la dimensión dialógica naturalizada requiere tomar conciencia de que la mediación docente se expresa en un “*hacer cuerpo a cuerpo con otro*”, esto se ve claramente en el registro de las maestras¹¹ El alumno situado en el campo de la acción pedagógica propiamente dicha, requiere poder reconocer algunas experticias que no se socializan habitualmente, ellas son el cuerpo, el lenguaje y los modos de ponerlos en escena.

“Los cuerpos no son espacios aislados, monádicos y fuera de lugar, sino que son el resultado de tradiciones intelectuales y de la forma como dichas tradiciones nos han disciplinado para entenderlas, los cuerpos tienen una fuerte implicación en la construcción de la metáfora a través de las cuales se construyen las tradiciones. Por lo tanto, no podemos pasar por alto los cuerpos. Pero aunque esto sea evidente, la institución educativa

¹¹ Ver anexo

ha tenido un clamoroso éxito en ignorar el cuerpo tanto en la teorización de la práctica educativa como en las prácticas de las teorías educativas”. (Mc Laren, Peter 1997:84)

En síntesis, no es casual que el juego esté excluido de las prácticas pedagógicas monológicas, tradicionales pues él es una voz constitutiva de una práctica dialógica; es preciso que los sujetos en formación transiten experiencias que habiliten *espacios indómitos*. Consideramos que el juego es una práctica que se asocia en algunos puntos a la perspectiva crítica de la educación y el aprendizaje; como dispositivo complejo, nos ayuda a resituar y resignificar en una misma trama aquellos hilos que la racionalidad tecnocrática dejó afuera, por ejemplo la acción situada, el sujeto dialógico, la actividad cultural, los procesos comunicacionales, la creatividad, la vida cotidiana.

En este sentido el juego, como experiencia creativa, constituye para el futuro docente “una oportunidad para la exploración, la invención, un espacio para pensar, hablar y negociar.(...)” (Bruner:)

Compartimos que las escuelas construyen también representaciones colectivas que surgen a partir de las interacciones entre los sujetos sociales. Este tipo de representaciones existen en la medida en que se efectivizan en acciones concretas; en este caso, en las prácticas educativas.

Seguiremos profundizando esta mirada con los trabajos de campo que estamos realizando.

Estación III

El aula, un espacio dialógico, una práctica posible.

Parte de nuestro trabajo de investigación es la indagación teórica, en este punto hemos avanzado con la siguiente postura.

El aula es una zona de frontera¹² por considerar imposible descuajar las zonas críticas de la vida escolar, del campo general de la sociedad y la cultura. Para ello, seguimos a Bajtin ((2000:159)

¹² **Frontera:** Semiósfera es el espacio semiótico fuera del cual es imposible la existencia misma de la semiosis, aquí la frontera es un mecanismo bilingüe que traduce los mensajes externos al lenguaje interno de la semiósfera y a la inversa. Lotman, J. *Semiósfera I*. Edic. Cátedra 1996.

Las *fronteras* son, entonces, de múltiples órdenes: a) *político* (el poder de la administración - centros/periferias y sus territorializaciones de cuerpos y economías); b) *histórico* (las cronotopías coloniales/postcoloniales, del Estado Moderno y posmoderno); c) *sociocultural* (un mosaico/bricolaje semiótico de hábitos y constelaciones de signos, intercultural y plurilingüe, por las identidades locales y migratorias, en vecindades estables, móviles y de pasajes continuos); y, finalmente, c) fronteras de orden *teórico*: unas posiciones continuas/discontinuas de la semiosis infinita (Ch. Peirce) y de estados signícos fluidos –reales e imaginarios-: semiósferas, universos y horizontes dinámicos de

“Un sentido descubre sus honduras al encontrarse y toparse con otro sentido ajeno: entre ellos se establece una especie de diálogo, que supera el carácter cerrado y unilateral de ambos sentido, de ambas culturas”

Por eso el aula hablada, leída, dialogada, es el lugar posible para que las distintas prácticas de lecturas se constituyan el cruce donde lo oral se instala y se articula con otros códigos como una trama polifónica que vale la pena recuperar entre el mediador y los alumnos. El aula es un espacio de trama discursiva donde como dice Certau y Girard *“lo oral tiene un rol fundador en la relación con el otro”*.

Cuando el maestro pone en conversación las lecturas, las pone en juego, el aula se transforma en taller. La conversación tiene un papel importante en el juego del cruce intertextual: textos: hablados, visual-lingüísticos, apenas escritos que propiciaron modos de conocer y construir. El aula reconocida como trama textual es productora de imágenes, ritos, formas, logos, íconos, discursos que entran en diálogo con otros. Aquí recuperamos a Wells¹ cuando señala que:

“...la expresión”, vista desde la perspectiva de lo que se dice, es un artefacto de conocimiento que, en potencia, contribuye a la construcción colaborativa de conocimiento por parte de todos los copartícipes en la actividad. ...Mientras una persona pueda recordar lo que se ha dicho, por lo menos podrá volver a captar parte de la comprensión alcanzada en el decir...”

En su mayor parte la conversación, el recurso del relato oral y la memoria son para el docente los soportes a los que recurre para reconocer, en la zona de desarrollo próximo, las posibilidades de prácticas productivas. Al respecto Wells retoma a Barnes en cuanto a la importancia de lo que él llama *“habla exploratoria”* *“...aquí más que comunicar lo que se sabía, ofrecía los medios para llegar a conocer o compartir conocimiento”* (2001: 140.)

La escuela sigue atada a distintas prescripciones: la curricular propiamente dicha, la de los discursos escolares y las disciplinar, a ellas se tiene que sumar la fuerza prescriptiva de los discursos editoriales. Los formatos con los que los saberes llegan a las aulas (manuales, videos, revistas) forman un caleidoscopio de imágenes y color que pareciera querer dar cuenta más de la calidad gráfica que de conocimientos. Si bien no entraremos en este campo, es necesario señalarlo como un espacio de frontera, donde se construyen nuevas formas de conocer y de significar el mundo.

sentido. Umbrales (cronotopos de pasajes) y zonas estables de memoria y olvido. (Camblong,A. 2003). Extraído de UBA. Tesis: Fronteras Discursivas en una Región Plurilingüe -español y portugués en Misiones- Maestranda: Liliana Silvia Daviña. Directora: Elvira Narvaja de Arnoux. Buenos Aires, diciembre de 2003.

Es menester entonces trabajar desde el concepto de “acción mediada”¹³ para comprender las nuevas formas sociales de construcción de significado donde oralidad, escritura e imagen entretejen voces, géneros discursivos, a fin de que como actores sociales nos hagamos cargo del proceso de enunciación, su dialogicidad, su heterogenidad, en la cadena de comunicación verbal pues formamos parte de la misma.

El aula es el espacio por excelencia de la práctica docente. En ella, los *géneros narrativos*¹⁴ la reaniman, la reinventan a cada instante. Allí trazamos un mapa para recorrerla cotidianamente. Hacernos conciente de este trazado, nos obliga, al igual que a un cartógrafo, a observar y distinguir los modos en que se imbrican los lenguajes y saberes cotidianos, científicos, mediáticos y escolares.

Ahora bien la escuela, en su mayor parte, sigue presentando al espacio áulico como aquel en el que se deben fomentar prácticas hegemónicas¹⁵. En ella, los alumnos le siguen el juego al sistema y “pasan”. Muchas veces su única resistencia es no permitir que el conocimiento que se les ha brindado impacte en lo más mínimo en su visión del mundo.

Por esto es necesario ser conciente que el desarrollo de la práctica docente (como práctica social) debe ser entendida como práctica comunicacional, es decir que estamos refiriéndonos a poner en contacto nuestros sistemas interpretativos en interacción con los sistemas interpretativos de los demás. Iniciamos entonces un proceso de recodificación de lo anteriormente codificado, modificamos nuestra representación del mundo, ponemos en juego el proceso de metareflexión, el que nos permite crear, producir, cambiar, investigar y no reproducir estrictamente.

Para ello hablar, hipotetizar, ir y venir de la teoría a la acción permitirá apropiarse de lo que están conociendo e indagar sobre nuevas formas de plantearlo, para esto el docente debe estar parado en dicha frontera o umbral y jugar en esa interacción. El aula es un entramado de habla, escritura e imagen. Estas, como herramientas culturales mediadas en una acción precisa pueden posibilitar pensamiento reflexivo y crítico, pero son los docentes los que encontrarán intersticios, pasadizos a través de los cuales posibilitar apropiaciones reflexivas.

¹³ Acción o actividad mediada: el proceso de formación de conceptos están mediadas por signos El papel del mediador lo desempeñan los instrumentos psicológicos y los medios de comunicación interpersonal..Como los instrumentos materiales, los instrumentos psicológicos son cosnrucciones artificiales. Ambos son sociales por naturaleza pero mientras que los instrumentos materiales pretenden el control sobre los procesos naturales los instrumentos psicológicos dominan las formas naturales de conducata y cognición individuales...

¹⁴ géneros narrativos: un género existe en un texto, en su argumento, en su forma de narrar, existe como forma de dar sentido a un texto, como algún tipo de representación del mundo. Los géneros son formas culturalmente especializadas de proyectar y comunicar aspectos de la condición humana...No sabríamos cómo empezar a interpretar una narración si no fuéramos capaces de formular una hipótesis informada sobre género al que pertenece. (Bruner, 1997: 154).-Bruner destaca la necesidad de analizar la narración como un modo de pensamiento “paradigmático”. MacIntyre afirma que el hombre es en sus actos y en sus prácticas, así como en sus ficciones, esencialmente un animal que cuenta historias...La narración como herramienta cultural en las formas de acción mediada se propone representar el pasado. (Wertsch;1999:131)

¹⁵ Giroux, Los profesores como intelectuales. Paidós 1990. España.

Proponemos entonces que el aula sea un lugar de apropiación de interrelaciones dialógicas entre autor-productor, docente alumno, y viceversa, es decir una interrelación entre enunciados, voces, que den cuenta de acuerdos y desacuerdos donde el montaje sea posible entre la voz propia, las ajenas, y la representación icónica; a fin de que los discursos áulicos aparentemente monológicos y hegemónicos no sigan produciendo sujetos monosilábicos.

Será necesario entonces que dentro de las estrategias didácticas se redefina el concepto de comprender no como el espacio donde el alumno acepta la síntesis valorativa hecha por el docente o autor sino como aquel donde confluyen la multiplicidad de sentidos, donde los acuerdos y desacuerdos dan lugar a la palabra ajena y desde allí transforman la propia. Para ello, hará falta desarrollar en el escenario áulico discursos dialógicos que instalen las preguntas y sus respuestas como el lugar propicio para la comprensión y la construcción de significados y sentidos. *“El sentido es potencialmente infinito, pero sólo puede actualizarse al tocar otro sentido”* (Bajtín:368:1992). Justamente el alumno terminará de comprender o de aprender cuando el encuentro de sentidos producido en procesos dialógicos permita que enunciados diferentes construyan una nueva síntesis.

Por ello repensar la relación mente-cultura, desde el concepto de ZDP permite a los sujetos interactuar entre lo que se recuerda y lo que se espera, en actividades que se resuelven con contradicciones, no linealmente, en un interjuego entre materiales, tareas, modelos, participaciones de adultos y niños o jóvenes. Es menester entender que el adulto no siempre ayuda a progresar en una dirección sino que su función será regular, preguntar, hacer dudar, organizar, propiciar la creatividad a través de procesos dialógicos que construyen y reconstruyen los conceptos. Es entonces fundamental entender los modos de comprensión e interpretación que el sistema autoriza y cuales abriremos nosotros.

Podríamos posibilitar entonces, el encuentro de enunciados que den lugar al conocimiento dialógico, la comprensión desde los contextos pasados a los futuros.

Es el contexto, la cultura, la que nos conformará a partir de las palabras ajenas las que se reelaborarán en el proceso dialógico de enculturación, socialización, escolarización haciéndolas propias, dando lugar a que la conciencia creativa se vuelva monológica para luego abrir un nuevo diálogo fin de confrontar con diversos textos y así, poder iniciar el camino de reflexión y metarreflexión que habilita el pensamiento crítico y creativo para “los mundos posibles”.

La situación dialógica del aprendizaje¹⁶ actualiza contenidos y problemas a partir de la confrontación de voces, enunciados para que el sujeto recorra desde la acción diferentes síntesis y posibles apropiaciones. Para ello es posible instalar el binomio *pregunta –respuesta* como categorías lógicas que posibilitan el diálogo, sobre todo entenderlo como un encuentro de concepciones espacio-temporales tanto de los que hacen las preguntas como de los que las contestan. Así se ponen en juego amplio y diversas significaciones o representaciones culturales, donde cada uno da lugar al entretrejo de argumentaciones cuyas síntesis estarán dadas por el lugar que los actores le brinden a la comprensión y la interpretación.

El aula puede ser entendida desde el concepto de “cronotopos” donde la condensación de significaciones espaciales y temporales converge en juegos discursivos permitiéndonos reconocerla como núcleo condensador de significados y reinterpretaciones sociales. Es el aula un catalizador, condensador de sentidos y competencias sociales que los actores ponen en juego en un tiempo y espacio determinado construyendo una cadena de enunciados que entretreje el espacio escolar. En él la acción docente será una bisagra que une a fin de comprender o resignificar concepciones culturales, donde realiza síntesis interpretativas a través de modelos vinculares a fin de dar pie o no a prácticas comunicacionales democráticas, demagógicas o autoritarias. Podemos pensar ese espacio y ese tiempo como la síntesis de un proceso metodológico donde la veracidad, la verosimilitud y sus comprensiones formen parte del juego posible que puede propiciar las condiciones para crear y pensar lo aún no dado.

Mientras nos sigamos aferrando a los enunciados preestablecidos y repitiéndolos sin poder construir los propios, sin propiciar procesos de asociación, comprensión e interpretación, de nada servirá la nueva tecnología, los trabajos grupales y las escuelas con talleres pues primero debemos entender que lo que hay que cambiar y propiciar es una forma diferente de mediar hacia la construcción de universos culturales amplios, para ello será necesario propiciar procesos dialógicos en el aula¹⁷. Al respecto Wells señala que

¹⁶ Para contribuir de una manera “progresiva” al diálogo en curso, uno tiene que interpretar la aportación anterior en función de la información que introduce y de la postura del hablante hacia esa información, comparar eso con la comprensión actual que uno tiene de la cuestión que se discute y luego formula una contribución que enriquezca la comprensión común alcanza hasta entonces en el discurso, ampliando, cuestionando o calificando lo que ya se ha dicho. En consecuencia cuando manifestamos una expresión, nuestro esfuerzo se centra en el decir, en producir significado para los demás. Por lo tanto, como decía Bakhtin, “se quiere decir ser para el otro y a través de él para uno mismo”. -La comprensión es la sensación de coherencia que se alcanza en el acto de decir: la impresión que uno tiene de que los elementos del problema o puzzle encajan formando una pauta significativa...como indica Bakhtin, comprender también es un incipiente decir en respuesta “toda comprensión real e integral es activamente responsiva y no constituye nada más que la fase preparatoria inicial de una respuesta (en cualquier forma en que se pueda plasmar). (1986 pag. 60). Wells, 2001: Pág. 122,123-

¹⁷ “...una concepción de la educación en función del aprendizaje semiótico, es decir, la oportunidad, mediante una participación guiada en formas de indagación basadas en disciplinas, de apropiarse de los instrumentos y las prácticas culturales para construir significados en la aplicación y la construcción de conocimiento en todas las áreas de la actividad humana. En esta empresa he otorgado un lugar especial al lenguaje, viendo en los diversos géneros de discurso hablado y escrito un instrumental que realiza una función doble, mediando en la participación en la actividad y al mismo tiempo, proporcionando un medio en el que la actividad se representa y en consecuencia se hace disponible para flexionar sobre ella. Wells, 2001, Pág.178- 268.

“la enseñanza al igual que el aprendizaje, es un proceso continuado de indagación donde el conocimiento que se construye sobre los estudiantes y el aprendizaje, tal como se encuentran en una situaciones particulares, transforma continuamente la manera que tiene el enseñante de comprender y actuar en el aula”. Wells (2001:178)

Será necesario poner en cuestión, revisar, problematizar aquellas matrices que dan sentido a la actividad cotidiana de producir o reproducir discursos. Volver la mirada hacia la historia biográfica, reconocer las prácticas que la constituyeron es uno de los caminos que permitiría objetivar los esquemas que intervienen a la hora de propiciar o no puentes hacia universos significantes más amplios. El docente es su enunciación, por ello sería necesario incorporar, desde su formación profesional actividades metarreflexivas donde pueda reconocer el lugar que ocupa el otro con relación a su palabra.

En síntesis, si pretendemos propiciar prácticas docentes donde se pueda ir “más allá de la información dada” será necesario conformar comunidades de indagación¹⁸ a fin de que recuperando los sentidos obtenidos desde los artefactos de la cultura, en una acción situada, se pueda orientar a nuevas comprensiones.

Entonces, los modos de intercambio entre docente y alumno forman parte de lo que hay que repensar dentro del campo de la indagación. Como ya lo hemos explicado, el aula determina un espacio y un tiempo institucionalizado para el aprendizaje; las pautas pedagógicas de comunicación en ella establecidas, tradicionalmente, tienen que ver con la invasión de la primera persona en el discurso áulico que ordena tiempo y forma presuponiendo dialogicidad al referirse a una segunda persona como destinatario; pero en pocas ocasiones esa interacción es realmente dialógica.

Pensamos entonces en la necesidad de priorizar un aula donde se produzca *conversación*, no como un hecho casual, sino como una estrategia que permite la construcción de un proceso discursivo y argumentativo que da lugar al entrecruzamientos de enunciados, y propicia redes discursivas; es en esta aula, en esta redefinición de espacio y tiempo donde será posible trabajar con otros conceptos de ciencia y de procesos cognitivos.

Entonces, no hay cosa más absurda que pensar en un aula donde en su práctica cotidiana el silencio, el monólogo, el murmullo sean el camino para construir pensamiento, pero para que esto no

¹⁸ Comunidades de indagación: indica una postura ante las experiencias y las ideas, una predisposición a interesarse por las cosas, a plantear preguntas, y a intentar comprender colaborando con los demás en el intento de encontrar la respuesta, el objetivo de la indagación no es el “conocimiento porque sí” sino la predisposición y la capacidad de emplear las comprensiones así obtenidas para actuar de una manera responsable y con fundamento en las situaciones que se pueden plantear tanto ahora como en el futuro” Well. 2001, 136.

sucedan no creemos en el espontaneísmo, sino en una currícula que vuelva a poner en escena los procesos concientes y complejos del habla para que desde la interacción, la argumentación y la contra argumentación puedan los integrantes de ese espacio institucional, construir, replicar, problematizar, indagar.

Como bien lo expresa Benveniste (1976) es en la condición de diálogo donde las personas se constituyen; por ello no considerarlo como un proceso dado, espontáneo y trabajarlo, desarrollarlo curricularmente es lo que propiciará sujetos críticos y creativos.

Estación IV

La memoria recupera sentidos en la trama social de la experiencia.

Como ya lo hemos expresado la autobiografía y los registros sobre los modos de intervención en cuanto a la mediación de lectura de literatura son para nosotros una manera de conocer y (re) conocer las representaciones y los modos de actuación de los docentes en sus contextos.

Estos registros ponen en tensión, en estado de interrogación, las maneras de actuar, las prácticas institucionalizadas y las no institucionalizadas. En este sentido llama la atención lo poco que se han modificado los datos sobre el “rendimiento” escolar en el campo de la lectura y la escritura, según las estadísticas internacionales los rendimientos siguen siendo deficitarios, así lo cuentan las estructuras evaluacioncitas, para ellas somos los peores del ranking. Datos que podríamos poner en discusión, en otra oportunidad, pero ahora lo que nos alerta es cómo esta información mediatizada instala sentidos, configura representaciones, a partir de las cuales se consolidan modos de actuación y mediación en las escuelas y con los alumnos.

Veamos:

En la escuela 857 “Sol Naciente” ubicada en el Barrio Fátima de la localidad de Garupá. Los alumnos que concurren allí, la mayoría son relocalizados de Yaciretá, son niños con muchas necesidades no solo económicas sino de falta de cariño, amor, comprensión por parte de la familia (...)

En casi todos los relatos se asimila la pobreza a la falta de ayuda de los padres, a familias desarticuladas o no convencionales, a la falta de afecto etc. como si fueran éstas condiciones exclusivas de las familias de bajos recursos. Este **prejuicio**, determina en gran medida los modos de

mediación, los criterios de selección y estrategias elegidos por los docentes a la hora de planificar su accionar áulico.

Gadamer nos ayuda a desmadejar esta trama que se nos presenta compleja y nos posibilita pensarlas incluyendo el concepto de **prejuicio**¹⁹, ya que a través de él se comprende la realidad histórica y se percibe el pasado y el presente en contexto. Como primer paso entonces se nos vuelve urgente repensar nuestro trabajo a partir de la tradición que configuran los conceptos de enseñar y de leer para luego consensuar la posibilidad de construir otros modos.

Veamos entonces qué sucede cuando los maestros y profesores se atreven a construir un aula dialógica:

“(...) hoy les voy a pedir que me vayan contando lo que van pensando, se que a veces los docentes exigimos silencio y que nadie interrumpa cuando se esta leyendo. Hoy les pido lo contrario, y me sonrío, unos con cara de asombro otros se sonríen con migo. “SÍ, MAESTRA” muy obedientes responden. ¿Realmente entenderán cada vez que responde “sí maestra”? Es mi pregunta del millón

¡Por fin comencé! Todos expectantes, por lo que podía leer en sus rostros.

“Cuando yo elijo un libro, como en este caso, es para fomentar la imaginación es decir para que hablemos de lo que escucharon o después puedan escribir algo a partir de lo que escuchamos (...)

“El globo” de Isol (...)

M– ¿de qué tratará el cuento?-

Contesta Milena –de una nena que juega con un globo rojo-

¡COMO HACE PARA ADIVINAR ESA CRIATURA!

El aula dialógica habilita la interrupción, la pregunta, deja abierta la puerta, se anima a poner en tensión una de las tradiciones del acto de leer “la lectura silenciosa y en silencio”, esta práctica lo primero que hace es permitirnos ver en primer plano al docente y sus interrogaciones, lo no previsto, la escucha y la palabra del otro autorizada desata sentidos, los despliega.

La maestra se sorprende, *¡COMO HACE PARA ADIVINAR ESA CRIATURA!* lo llama *adivinar*, la niña lee, infiere, la docente no puede reconocer lo que Gadamer explica como “el armazón cognitivo del individuo” o bien como lo expresa De Certeau, cuando explica que la

¹⁹ Gadamer recupera el sentido constructivo del término prejuicio y lo coloca como parte importante de todo el armazón cognitivo del individuo, para él “prejuicio quiere decir un juicio que se forma antes de la convalidación definitiva de todos los momentos que son objetivamente determinantes”.

interpretación antecede al trabajo de desciframiento en la lectura, la producción de hipótesis de sentidos de un texto escrito antecede a la interrogación de los códigos.

Seguimos.

No me queda otra que decir: -bien, de qué otra cosa puede tratar-

-puede ser sobre globos aerostáticos- comenta alguien

Intervengo preguntando – ¿alguna vez vieron a su mamá así?

-no, yo nunca-

-yo sí, anda lavarte los pies si quieres dormir, mi mamá le reta a mi hermanito- dijo Celeste. Relacionó con el cuento que acabábamos de leer.

¡Bien! pensé.

(...)

(Maestra N.B) Realizar este trabajo me llevó a reflexionar, principalmente, sobre mí, sobre mi labor docente.

Realmente nunca pensé al planificar, qué podrían decir los alumnos²⁰, ni tampoco lo hice en este trabajo. Considero que es falta de costumbre, pero me parece muy positivo.

Notamos que las experiencias autorregistradas por los docentes, pensadas desde los guiones conjeturales habilitan proceso metarreflexivos por fuera de las prescripción, ponen en suspenso las representaciones, el deber ser, es decir se habilitan *experiencias significativas*

Por ejemplo

otros pasajes:

(...)

Unas de las preguntas que formulé al comienzo, y que más me preocupaba, era sobre la elección del texto y las actividades. Si considero lo que dice Marcela Carranza, en “La literatura al servicio de los valores, o como conjurar el peligro de la literatura”. Allí la autora expresa: “La literatura (como el arte en general) es plurisignificativa, es ambigua, inaprensible en sus posibilidades de significación. La selección de los textos debe por lo

²⁰ Aquí la docente se refiere al guión conjetural: La narración como organizadora de nuestra experiencia del tiempo y la estructura o el andamiaje de nuestra existencia supone, además, la captación conjunta de sujetos, acciones, intenciones y consecuencias de esas acciones en un contexto, narrar hace inteligible nuestras acciones para nosotros mismos y para los otros. Por eso el *guión conjetural* como un modo de narrar nuestras posibles acciones es una tarea compleja. Art. Inédito de *La práctica docente una conjetura posible*.

Mg. Claudia M Santiago

tanto privilegiar esta plurisignificación, favorecer esta libertad y apertura en la interpretación del lector

(...)

Aquí nos detendremos para pensar en la **experiencia**, dice W. Benjamin, cuando logramos borrar la frontera *entre lo que pasa y lo que nos pasa*, producimos sentido, cuando podemos escuchar lo que nos está sucediendo es porque estamos en un espacio y un tiempo de auto-formación, de trans- formación, dice Jorge Larrosa.

Para que esto sea posible es imprescindible diseñar nuestras prácticas: escribir nuestro guión conjetural, permitir que la conjetura haga lo suyo, pero sobre todo pensar en el /los otros y sus posibles voces, es el primer paso para producir extrañamiento y recuperar el sentido de la imaginación y la creatividad²¹

Otra experiencia que recuperamos:

El texto que leeremos será una traducción de “Lixo”, una crónica del escritor brasileño Fernando Veríssimo. (...)

Me inquieta una lectura muy abierta, sin cuestionarios que responder, sin mensaje (como diría Röner) para identificar. Es más, pienso que ir contra mis habitus de lectura podría ser hasta sospechoso. Si a leer no le siguen consignas que, bien respondidas, redunden en notas, ¿para qué leer²²?

Espero que el texto permita a los chicos la construcción de sus propios textos-lecturas, sus propias significaciones. Pero únicamente lo sabré luego de poner a rodar el texto. Digo, sabré de ello si logro hacer una lectura acertada de, valga la redundancia, la lectura.

La docente sabe que está haciendo un esfuerzo, se está distanciando de sus prácticas está objetivando sus **prejuicios**, no está segura

Registro de clase (P.M)

Llego al salón con 10 minutos de retraso, los chicos que ya estaban afuera (...esperando que ya no llegara) comienzan a ingresar al

²¹ Desarrollaremos estos dos conceptos en el próximo informe.

²² El subrayado es nuestro

salón, es la última hora de clases y están eufóricos por irse a casa. Me reciben diciendo “Profe.: hoy no vamos hacer nada si ya estamos saliendo, además el tiembre ya toca” (pienso en el encuentro con Claudia López donde charlábamos sobre la idea de lectura como sinónimo de “hacer nada”) Les digo que estoy de acuerdo, no haremos nada, únicamente leeremos un cuento y conversaremos. (...)Leen.

En cuanto leen en voz alta se ríen y hacen comentarios.

- *Weeee, no queré! revisando la basura.*
- *...vos revisás la basura!*

(Algunos vecinos del barrio son cartoneros o recolectan botellas plásticas que venden en centros de acopio)

Durante la lectura aparecen preguntas sobre palabras desconocidas o nombres:

Yohana - Profe ¿que significa “...sobre... de De Espíritu Santo?”.

Fernando - ¿Qué significa pololo? ¿Novio?...

Yohana – Entendí todo, menos la primera parte.

Ricardo – No ves que son dos basureros conversando.

Digo que no se me había ocurrido que fuesen dos basureros conversando... ¿porqué te parece eso? Pregunto.

(Me tiento decirle que no es posible esa interpretación del texto, pero trato de dar cabida a la posibilidad de que “el texto diga lo que el lector entiende”)

El esfuerzo que hace la docente por acallar sus hábitos y dar lugar a la **experiencia de lectura** no es otra cosa que permitir la construcción de sentido, como dice Larrosa aquí la lectura es hacer que el mundo suspenda por un instante su sentido y se abra a una posibilidad de re-significación

Ricardo – Porque dice que son dos bolsas de basura que se hablan en el área de servicio.

Rodrigo – Naaaaaaa...es la voz del narrador contando que dos vecinos se encuentran en el área de servicio.

Fernando – Es que son dos vecinos que solo se conocían por medio de la basura y ahora se conocen personalmente.

Rodrigo – Como van a ser dos basureros conversando si habla de que murió el papá...y que estuvo llorando por el pololo snif, snif...

Yohana – Me parece asqueroso meter la mano en la basura.

Rodrigo – Yo tenía un vecino que revisaba nuestra basura.

Pregunto ¿para que?

Rodrigo – No ve que mi papá suele tirar cosas que sirven en la basura, así que ellos revisaban por si encontraban algo que fuera útil.

(Pienso, ¿tendrá esto que ver con la lógica asociativa de la que habla Barthes? ¿Es un levantar la cabeza?)

Fernando – A través de la basura ellos sabían muchas cosas uno del otro.

Pregunto qué cosas.

Yohana – Que ella cocinaba, que había llorado por el novio, que su familia vivía en Espíritu Santo...

Elizabeth - ...que él todavía estaba enamorado de una novia...

Fernando - ...que él comía comidas enlatadas y fumaba...

(...)

(Trato de inducirlos hacia mi lectura. La respuesta o el silencio de los chicos lo interpreto como la prueba de que mi tejido de textos no es el mismo que el de ellos)

Rodrigo (hablándome bajito) – Profe, Alejandra no leyó.

Digo que me dí cuenta, pero que me alegra que él sí haya leído. Se lo digo porque siempre mis palabras hacia él son: “Rodrigo, Já fez a consigna?”: “Rodrigo, Quando você vai começar?”; “Rodrigo ¿desliga o celular!”. Y las de él hacia mí son: “Ya profe”; “Acá Aldana está haciendo para mí”, “No quiero profe”; “Posso ir ao banheiro?”.

(...)

(A contramano de Röner pienso: Oh, que bien, Johana identificó el mensaje del texto.)

Toca el timbre de salida.

Cuando el aula se vuelve dialógica, imprevisible; cuando la lectura forma parte de la *conversación* y da lugar a la pluralidad de sentidos entonces la imaginación como creadora de experiencia se instala para crear y conocer mundos posibles.

Estación reflexiva:

En esta nueva parada, nos prometemos seguir indagando sobre la lectura como formadora y transformadora de sentidos. Nuestra cartografía marca otras estaciones donde esperamos problematizar e indagar sobre el lugar de las experiencias de lectura como prácticas constructoras de sentidos, para ello seguiremos recompilando registros, guiones conjeturales y autorregistros pues estamos convencidos que ese proceso metarreflexivo nos muestra bordes, aristas que de otro modo no podríamos ver..

En el andén vamos rediseñando el viaje.

BIBLIOGRAFÍA:

- Arfuch, Leonor. El Espacio Biográfico Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires 2007
- Bajtn, M. Yo también soy. Taurus México 2000
- Bombini Gustavo- Prácticas usuales y nuevas urgencias para una agenda de la promoción de la lectura” Plan Nacional de Lectura. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (Argentina 2005).
- Bombini Gustavo- La lectura como política educativa. La Revista Iberoamericana de Educación es una publicación editada por la OEI . Abril 2008
- Bruner, Jerome, Acción, Pensamiento y Lenguaje, Edit. Alianza, 1995.
- Bruner, Jerome, Realidad Mental y Mundos Posibles, Edit. Gedisa, Barcelona, 1988.
- Colomer Teresa. La Formación del Lector Literario. Fundación Sanchez Rodriguez. Madrid 1998.
- Chambers Admas Conversaciones. Fondo de Cultura Económica. México 2008.
- Chartier Roger. Cultura escrita, literatura e historia. Fondo de Cultura Económica. México, 1999.
- De Certeau, Michel, La Invención de lo Cotidiano, Artes de Hacer, Unv. Iberoamericana.
- Devetach, Laura. La construcción del camino lector. Edit. Comunicarte. Buenos Aires. 2008-
- Egan, Kieran. La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje. Amorrortur, Bs. Ars. 1999
- Freire, Paulo, La importancia de leer y el proceso de liberación, Edit. Siglo XXI, Argentina 2004.
- Herbrad, Jean El aprendizaje de la lectura en la escuela y nuevas perspectivas. Bs As. Dossier Plan Nacional de Lectura 2000
- Larrosa, Jorge La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. Fondo de Cultura Económica. México 2007
- Lerner, Delia, Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario, Fondo de Cultura Económica, México, 2001.

-
- Lotman, Iuri, *La Semiósfera III*, Edit. Cátedra, Madrid, 2002.
 - Lulú coquette. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura* .Nº 4 Mayo 2008.
 - Mac Laren, Meter, *Pedagogía crítica, resistencia cultural y La producción del deseo*, Aique grupo Editor, Argentina, 1994.
 - Montes, Graciela, *La Frontera Indómita*, Fondo de Cultura Económica, México, 1999.
 - Peroni, Michel, *Historias de Lectura. Trayectorias de vida y de lectura*, Fondo de Cultura Económica, México, 2003.
 - Petit, Michel, *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*, Fondo de Cultura Económica, México, 2001.
 - Petit, Michel, *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, Fondo de Cultura Económica, México, 1999.
 - Ricour, Paul (1995) *Tiempo y Narración. Vol. I y II Siglo XXI* Madrid. 1995.
 - Ricour, Paul (1999) *La lectura en tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid Arrecife.
 - Romano-Sued, S., *Consuelo del lenguaje. Problemáticas de traducción*, Córdoba, Ferreira Editor, 2005, pág. 25.
 - Santiago, Claudia (2006)- *El Espacio Escolar entre Fronteras Discursivas. Un estudio de caso en un aula taller de video en una escuela urbana de la ciudad de Posadas.- Tesis de la maestría en Docencia Universitaria, UNaM.*
 - Stubb, M (1984) *Lenguaje y escuela*. Bs. As. Cincel- Kapeluz.
 - Vigotsky y Bajtin, *La organización Semiótica de la conciencia*, Edit. Anthropos, España, 1993.
 - Vigotsky, L., *La imaginación y el arte en la Infancia*, Edit. Fontamara, México, 1997.
 - Wells, Gordon, *Indagación Dialógica*, Edit. Paidós, Barcelona

Anexo

Escenas de lectura

1) Escuela N° 670 Paraje Cascabel (Concepción de la Sierra)

Lo que recuerdo en mi infancia como primeros acercamientos a la lectura es a mi papá leyendo o recitando algunos versos de Martín Fierro, sobre todo los días de lluvia, cuando hacía frío sentados frente a la cocina a leñas y recuerdo mi primer libro de lectura “Yo solito”.

2) Escuela N° 130 Gobernador Roca:

Recuerdo mi infancia, cuando leía las historietas del pato Donald, primero las escuchaba a mi madre, en sus momentos en que no tenía muchos quehaceres, luego cuando ya era más grande leía, en las tardes de lluvia que no podía salir a jugar al patio; me fascinaban esas historietas, hasta ahora, tal es así que cuando puedo las vuelvo a leer, porque tengo algunas de aquella época.

3) Escuela N° 136 Concepción de la Sierra

Tesoros de la juventud E. Antonio Velásquez

Hay momentos de la vida que nos van mareando y despertando la curiosidad por conocer, los primeros recuerdos son los clásicos cuentos de la abuela, aquellos en que la luna nos mostraba a San José, María, el niño Jesús y el burrito, hacía volar nuestra imaginación y queríamos saber qué más pasaba, preguntábamos, conocíamos, aprendíamos y eran los primeros disparadores para querer leer y ver de dónde venían tantas historias, tantas cosas maravillosas.

Otro momento marcante es la sabiduría de mi padre, con 6° grado “de los de antes” tenía un conocimiento admirable”: *Las mil y una noches, El conde de Montecristo, Los miserables* y por supuesto *El Martín Fierro* que recitaba de memoria y parecía estar viendo las escenas que contaba, yo quería conocer el mundo de las palabras, entonces con un antiguo y gordo diccionario enciclopédico que encontré en mi casa, me encerraba y divertía conociendo términos, significados y formas de las palabras.

No puedo olvidar a mi “vieja” profesora de historia del 1° año de secundaria, cuando nos invitó a subirnos a su barca imaginaria para en ella llevarnos a través del tiempo y conocer el pasado, valorar el presente y planificar el futuro. ¡Cómo soñaba! Cerré los ojos y me dejé llevar por sus relatos y aprendí que leyendo y estudiando podía trasladarme en el tiempo y ser protagonista de esas maravillosas historias que tanto me entusiasmaban.

4) Escuela N° 130 Gobernador Roca

Director

Mi recuerdo con la lectura en mi infancia, nace cuando como todo mi no quiere dormir la siesta, entonces mi madre me mandaba a dormir con mi padre, él siempre acostado leía el diario, antes de dormir la siesta. Curioso tendría 4 o 5 años, y colgado sobre sus espaldas, miraba las fotos del diario y lo atormentaba a preguntas para que me diga que decía debajo de las fotos. Un día cansado de que le interrumpiera con su tranquila lectura me dijo que buscara una revista, que él me iba a leer para mí, entonces fui a buscar un *Patoruzito*, ese fue mi primer libro de cuentos; que mi padre me leía hasta que yo me dormía; y a partir de ahí me hice adicto a la lectura y a la siesta. Ya grande, docente rural, tardé más de dos semanas para leer *Don Quijote de la Mancha* que me prestó un amigo.

5) Escuela N° 328 Paraje Monyolito (Municipio Tres Capones) Concepción

Nancy Mabel, maestra de grado titular

Nunca me contaron, ni leyeron cuentos. Recuerdo a mi abuela contando historias de Ucrania en las vacaciones de verano cuando la visitaba en su casa ya que vivía en su casa mi bisabuela.

Era muy chica ...

Cuando fui a la Escuela teníamos una biblioteca llena de hermosos libros que durante el recreo lo leíamos.

Ahora como mamá compro todo lo que veo, cuentos infantiles, videos de esos cuentos, revistas, etc.

6) Escuela N° 670 Aula Satélite – Paraje Inocencio Cué (Concepción de la Sierra)

Adriana

Bueno recuerdo mis vacaciones en casa de mis abuelos cuando nos contaban como era su infancia allá en Ucrania y nos pronunciaban algunas palabras en su idioma, nos cantaban canciones en ucraniano, pero nunca pude aprender.

7) Escuela N° 136 Concepción de la Sierra

Recuerdo las noches, antes de dormir, mi papá, inventaba (está tachado), me contaba un cuento de su invención, se llamaba *El gallo Pilón*, cada día el cuento era diferente, y yo quería volver a escuchar el mismo que la vez anterior y le decía *así no es, ya estás inventando* y yo volvía a renarrar lo que había escuchado antes.

8) Escuela N° 50 “Islas Malvinas” – Corpus

Delia

Puedo recuperar las vivencias desde mi biografía personal, hace mucho tiempo en la chacra cuando vivíamos con mis padres, hermanos y una tía. Los días de frío y lluvia nos sentábamos cerca de la cocina a leña en ronda, cuando un hermano Raúl comenzaba cantando y luego nos contaba pausadamente leyendas y anécdotas que hasta hora no sé si son ciertas, pero él les hacía tan, pero tan creíble que nos imaginábamos cómo transcurría la historia a veces temblábamos no sé si de frío o de miedo, pero quedábamos anonadados con los cuentos del Yasí-tere o del Pombero que siempre volvía con los mismos personajes pero en diferentes apariciones.

Me quedó tan profundo en mis recuerdos que hoy parece que vuelvo a revivir esos momentos.

También recuerdo que solía leer a las noches, en silencio para que pudiera concentrarme más ya que no tenía mucho tiempo porque las velas se consumían rápido y el petromax a gas, alumbraba fuerte a mis hermanos querían dormir – cuando mis ojos se me cerraban y leí VALI-GAS- en ese farol cuando cabeceaba. Me iba a dormir porque al otro día me tenía que levantar temprano.

9) De mi infancia, recuerdo más que lecturas, los relatos de mi abuela, sentada junto a ella en el campo, escuchaba historia de las estrellas y constelaciones, todas tenían nombres, sabía porque se juntaron los siete cabritos, que si me perdía en la noche debía buscar la cruz del sur y caminar hacia ella, encontrábamos el manto de la Virgen –no recuerdo si yo, verdaderamente veía todo lo que ella me mostraba, si recuerdo que mirábamos el cielo y leíamos las estrellas.

Quien me leía cuentos más que cuentos leyendas, era mi madrina que era maestra –me enseñaba a leer con las revistas *Billiken* las grandotas. Me encantaba leer, RECIÉN COMPRADA. Me impresionó y lo recuerdo siempre, las lecturas de Robinson Crusoe.

En mi adolescencia *María*, *Mariana* y versos de Martí me hacían soñar, también las fotonovelas que leía escondida en el baño y luego ya señorita grande los Corintellado los comía dos o tres por día. También *Mafalda*, *Patorusek*, *Pato Donald*.

10) De mi infancia, recuerdo las historias que me contaba mi abuela materna, creaba cuentos fantásticos pero los contaba de tal manera que parecían reales. Siempre esperábamos el fin de semana para ir a pasear a la casa de los abuelos, salir a caminar y escuchar alguna nueva historia. Lo que despertó mi interés por la lectura fue cuando quería mamá leer novelas y me daba curiosidad por saber que era lo que le interesaba.

Al fallecer una tía, llevaron a mi casa en baúl lleno de libros de novela, jugábamos con ellos y cada vez que comenzaba a leer uno no paraba hasta terminar, porque me interesaba saber como iba a terminar la historia.

En la escuela, un momento muy importante lo marcó mi maestra de 3° grado y las lecturas que hacíamos del libro *Acuarelas*, me animo a decir que todavía me acuerdo de esas lecturas.

Anexo3

29/05	29/05/09
<p>La primera impresión que recuerdo fue que en un caso siempre habían dicho "el territorio" la necesidad de saber que decían las personas por de las historietas, una buena maestra que nos enseñó a leer y a escribir en primer grado, y siempre en la escuela, pues mi papá era portero y siempre estaba cuando me traían por ahí, y lo último las revistas de historietas que me prestaban los vecinos, y para saber y decían que aprendí a leer.</p>	<p>El día de la lectura 1º encuentro</p> <ul style="list-style-type: none"> Creo que en mi caso aprendí solo, o fui incorporándome a la lectura de a poco, o a medida que fui creciendo, debido que en casa papá sabía leer pero lo hacía para él (en silencio). Mamá no sabe leer ni escribir. Soy de diez hermanos de los cuales yo fui la única que quise estudiar, los demás apenas terminaron la primaria. Conté con solo el permiso de papá para ir a estudiar, trabajar, y proseguí mis estudios. No tuve la oportunidad de conocer a mis abuelos.

El abuelo Felipe fue un solista, cuando se necesitaba consejos para alguna enfermedad de un animal, buscaba un veterinario para conversar del tema y escuchar hasta donde estaba la soliduría del profesional, aunque al final les decía al Doctor veterinario para mí me parece que es tal cosa, y siempre con su remiendito o su oración solista del peso, al solo ir hasta 2do grado, leía, contaba y por sobre todo tenía mucha memoria, se acordaba de anécdotas muy antiguas de los animales, el veterinario cuando los visitaba por algún tema, siempre acordaba porque siempre aprendió y mucho sobre todo de elementos muy caseros o simpáticos para salvar vida de animales - yo que el abuelo Felipe era muy observador, de la luna, el tiempo, las estaciones tenía una soliduría especial -

Dios que mi experiencia personal me llevo a iniciarme en la lectura sugerida o guiada por mi maestra del segundo grado. Quien a traves de exigencias y a manera de no sentirme avergonzada lo practicaba. Pero de igual modo debo ser sincera que no soy muy amante de las lecturas si me encantan escucharlas, todo lo que sea cuentos y apariciones, leyendas, etc.

29/05/09

La lectura leída realmente me remonto a mi infancia.

mi familia con muchas promesas y amenazas, y el hecho de verlos y escucharlos a decir que tenemos que aprender los libros para que no seamos como ellos, me como una concientización / estímulo de salir de esa situación para llegar a tener una profesión.

Si fue como empecé a tomarme cariño a los libros.

29/05/09

Salón de lectura

Considero que mis primeros comienzos en la lectura y por ende en la escritura, tienen que ver con mi mamá, puesto que ella estudiaba magisterio y enseñaba a alumnos particulares y yo que tenía alrededor de 5 años más o menos cuando la acompañaba y llevaba siempre en mi mochila un cuaderno con alguna lápiz y un libro con imágenes que me decía cuál era.

Después a medida que fui creciendo y por influencia de docentes me fui inclinando más por la lectura y por el hábito de leer, también por conocidos o amigos que me iban recomendando leer tal o cual libro.

Uno de los otros medios que me llevaron a la lectura fueron los relatos de mi padre que vivía en un lugar muy recóndito de lo que al Euzko. Todo lo contaba como su mundo muy sorprendente, lo que hizo que atisara de diferentes textos que interiorizara de lo que él me contaba. Así fue que desde ese momento me interesé por los cuentos, leyendas, etc.

FECHA 29/05

En mi infancia no muy lejana era mi abuelo matilde que contaba historias de seres mitológicos siempre a la hora de la siesta o cuando quedábamos una noche a dormir para que exclusivamente nos cuente, nos relate esas historias lo escuchábamos muy ansiosos, expectante y queríamos con mi hermano Nicolás y yo que no terminara que cuente más y más historias.

Era unos de esos momentos agradables que compartamos mi hermano y yo con mi abuelo matilde que todavía vive y cuenta esas historias.

No podré olvidar nunca a mi abuelo "machino" todos los mañanas con el Piano y a la hora del almuerzo o en algún momento del día criticando y relatando lo que había leído en algún didular.

mi abuelo machino fue el que me dijo que estaba muy orgulloso de mí cuando comencé a trabajar en la escuela rural en donde trabajo, ese sentimiento de orgullo fue mutuo para los dos a la vez fue la gran despedida.

Abuelo

Relato Propio

Mi experiencia personal con respecto a la lectura comienza dramáticamente a los 7 años, cuando en algunas noches entre mate y mate se reunían mi tío con mi padre y comenzaban de la siguiente manera, "Sabes Manuel, te voy a contar un caso" y relato había momentos muy gracioso, cuando comentaban las experiencias de los mitos y leyendas vividos o relatados por otros, amigos parientes etc. yo muy atenta llevaba un bdnquito y sentada escuchaba las historias "casos" y había veces que me daba miedo. ~~En~~ esa manera despertó mi interés por la lectura. a través del relato oral, luego en la escuela, con historietas que intercambiando con un amigo y luego con su madre que me prestaba revistas de novelas y jugaba más lindo que me traía miedo era la revista ANTEOJITO.

Relato Propio

Mi experiencia personal con respecto a la lectura comienza dramáticamente a los 7 años, cuando en algunas noches entre mate y mate se reunían mi tío con mi padre y comenzaban de la siguiente manera, "Sabes Manuel, te voy a contar un caso" y relato había momentos muy gracioso, cuando comentaban las experiencias de los mitos y leyendas vividos o relatados por otros, amigos parientes etc. yo muy atenta llevaba un bdnquito y sentada escuchaba las historias "casos" y había veces que me daba miedo. ~~En~~ esa mane

RELATO PERSONAL

A TRAVÉS DE RELATOS ORALES DE
 DIFERENTES SERES QUÉRIDOS (ABUELA)
 NOS COMENTABAN EL RELATO DEL LOBO
 DE MAMÁ, A LA LUZ DE LA SIESTA,
 SI NO NOS QUERÍAMOS DORMIR, NOS
 VENDRÍA A BUSCAR "EL PUMERO", COMO
 ANDÁBAMOS DESCALZOS TENÍAMOS QUE
 IR A LABORNOS LOS PIES Y ACOSTÁRMOS
 OBLIGADAMENTE.

LOS RELATOS DE LA ABUELA PASABA
 BA CUANDO ME JUA A LA CASA DE ELLE,
 A LA NOCHE NOS SONDÁBAMOS EN SU
 PATIO Y A LA LUZ DE LA LUNA DE LAS
 ESTRELLAS, NOS COMENTABAN SUS RELATOS,
 DESPUÉS EN LA ESCUELA, LA APRENTIA, COMO LA
 LECTURA MODELO, COMO CADA UNO CON SU EXPERIENCIA,
 COMO BUSCÁBAMOS PUNTOS, TODOS LE
 SEGUIAMOS LA LECTURA.

En primer instancia aprendí de mi
 mamá del folclore, quien nos relataba
 cuentos, chachincolinos, bailarines,
 cantabamos, nos prestaba sus libros.
 Mi mamá ~~me~~ me prestaba sus libros.

Cuando fue el primer grado recibí
 mi primer libro de lectura fue Yo y
 cuando empezé en imprenta - curules con
 muchos dibujos y colores que me
 llamaba la atención, mi mamá
 me prestó, con ella aprendí a leer, a escribir.

En recuerdo los días más felices de mi infancia, cuando ella con su rostro sonriente leía y luego me comentaba sobre las enfermedades y sus posibles tratamientos o curas y que increíble todo, que eso, la llevó a descubrir que ella misma padecía una enfermedad incurable.

Desde ese momento ella comenzó a despedirse de la vida y animó a mí a prepararme para cuando ella me faltara y fue así que para dudar por un rato la angustia de perder al ser más importante "mi mamá" comenzó a leer y leer y estudiar una gaceta.

Fueron épocas difíciles en mi infancia. Las condiciones económicas, económicas me enseñó que hubiera deseado para mí.

Mi papá sin un trabajo fijo, ayudaba como vendedor ambulante, los descuentos y ellos con mi mamá trabajaban por la misma, eran muy precarios.

Uno de los hijos de abuelo total y hasta el momento más fuerte me y he conocido bien a la escuela. Me adelanté me completaron el mismo.

Me gustaba escuchar las historias que me contaba mi papá: anécdotas de pambros, ypsí-yatere, escombros, era despertaba mi curiosidad. Aprendí pronto a leer sola en la escuela, me gustaba ir los días de lluvia cuando la mamá, como decimos por, me daba libros, y me decía leer, copiar, dibujar.

Todos los días, temprano mi papá me decía "hora de levantarse". En la cocina al lado del que con el estufa el fuego chipa se reviró para el desayuno. escuchaba su programa de chamamé y mientras desayunaba él me contaba algunas historias cortas.

Hoy ya me está con mamá y yo le cuento historias a mi único hijo varón.

Me gustaba escuchar las historias que me contaba mi papá: anécdotas de pambros, ypsí-yatere, escombros, era despertaba mi curiosidad. Aprendí pronto a leer sola en la escuela, me gustaba ir los días de lluvia cuando la mamá, como decimos por, me daba libros, y me decía leer, copiar, dibujar.

Todos los días, temprano mi papá me decía "hora de levantarse". En la cocina al lado del que con el estufa el fuego chipa se reviró para el desayuno. escuchaba su programa de chamamé y mientras desayunaba él me contaba algunas historias cortas.

Hoy ya me está con mamá y yo le cuento historias a mi único hijo varón.

Me gustaba estudiar como las familias, el organización y los pioneros se instalaron en el lugar donde vivo, su forma de vida, costumbres, trabajos, etc. al estudio magisterio, profesión que sigo desde la infancia pues con los amigos siempre jugábamos a la escuela como trabajo práctico debíamos redactar dos libros, mi interés principal fue el de la historia de mi pueblo, así es así que con mucha satisfacción comencé a indagar con las personas que no existía en el municipio información escrita alguna, y realmente fueron sorprendentes los relatos de los ancianos los cuales fueron escritos y sirven como material de lectura y conocimiento de mi familia, hijo y comunidad en general para que las futuras generaciones sepan valorar todo el sacrificio y esfuerzo de nuestros abuelos y que se mantenga ya no sólo con nosotros.

PRIMER.

- MI ABUELO GERÓNIMO FUE MI PAPA PORQUE DESDE PEQUEÑA ME CONTABA CUENTOS, CANTABA CANCIONES DE SU PROPIA AUTORIA DEDICADAS PARA MI. PERO SOBRE TODO ME LLAMABA LA ATENCION COMO LEÍA, LO HACÍA TODOS LOS DÍAS A LA MAÑANA AL MEDIO DÍA Y A LA NOCHE MIENTRAS TOMABA MATE. SIEMPRE LO MIRABA Y LO IDOLATABA PENSANDO QUE: "MI PAPA ES UN GRANDE, EL SABE TODO, PORQUE LEE MUCHO Y HASTA PUEDE SER EL MEJOR PRESIDENTE PERO EN REALIDAD SOLAMENTE HIZO PRIMER GRADO.

En mi experiencia personal, puedo ver a mi abuelo clodomiro, diciéndome ¿quién escuchas algunas cosas? y mis hermanos, primos y yo nos reíamos. Junto al abuelo cabredichos de un papel en el suelo, y mientras el donato se reía mate haciendo pause por sus mis respuestas y emoción. decía? y ahora les voy a contar algo que sucedió cuando yo ~~era~~ era pequeño y así nos relataba historias, por ejemplo: "el lechigón" y afimicho si yo lo vi. era peludo, grande, etc hacía una pause. y seguía, entre otros gallinas se hacía ladras a los perros, (pause) y lamimicho por los fallos, (pause) y así continuaba. Cada vez con mis historias y nosotros que éramos chicos, nos abamos, fufufufu cada vez más, y cuando de misdo, que después me ganaban ir por afimicho a buscar, agua o alguna cosa que estaba allí.

porque teníamos miedo que nos
 apareciera ese personaje de la historia
 y así aparecían otras historias
 como: el Yasi-Getse, el hombre
 de la bolsa, el conde bolsa, el
 chupasangre, la mujer de blanco
 que aparecía en los caminos,
 el hombre sin cabeza, los voces
 en la oscuridad, los fantasmas en
 las cosas etc.

También debió detener las historias
 de mi abuelita Luciana, que nos
~~había~~ relataba - hechos que decía ella.
 eran cosas que le sucedió a
 fulano o con tal o a mí o la
 tía "Lili" etc. y siempre seguían
 diciendo el abuelo lo dijo, la abuelita
 lo decía etc.

manteníamos contacto con ellos para
 la misma situación económica no
 podían comprar.

Pero mi mamá acordó conmigo a.

La iniciativa que tuve para empezar a leer fue con mis abuelos, ya que todos los días compraba el diario y lo leía pero a veces me encontraba sus antepasados y como pedía que lo lea yo. El tema era que yo no sabía leer bien, es por ello que me propuse practicar lectura. Esta etapa de mi vida fue en los primeros años de escolaridad, y a medida que mejoraba mi lectura mis abuelos me obligaban lo cual hacía que me motivase más y leyere cada día mejor.

109

La iniciación a la lectura se produjo a partir del relato de un libro. Mejoré por parte de una compañera en la escuela primaria. En ese momento no tenía acceso a ese tipo de libros, posteriormente pude leer el libro y me gustó mucho, me pareció más rico que el relato de mi compañera.

En mi niñez me gustaba escuchar relatos de diferentes maneras, ahí estuvieron mis padres quienes me envolvían mis oídos con diferentes historias y de apariciones, amonados, cuentos populares como, Leprechaun, hop, lobo, La Cenicienta entre otros.

Le he mencionado que en ese caso no contaba como con libros; recién mis primeros contactos lo tuve en la escuela primaria, allí me llamaba la atención los dibujos de los cuentos que me leía la maestra de 1º grado, lo asociaba con los que me contaban mis padres, allí volaba mi imaginación (asociando el dibujo con el relato).

Creo que los cuentos infantiles junto con los relatos de mi infancia fueron lo que me llevaron a la lectura.

Anexo I 2011

Norma Belloni

Introducción

El presente trabajo corresponde al Módulo I del Postítulo “Especialización en literatura infantil y juvenil del siglo XXI.

El mismo consta de cuatro partes, donde se relata “la propuesta de lectura para el aula”. En la primera “**El lugar los actores**” se describe tanto la Institución donde se realizó la actividad, como a sus actores, familias, alumnos y docente que realizó la experiencia.

En la segunda, “**El texto**” se fundamenta el interés de realizar este postítulo. Los objetivos y expectativas que se tienen en cuenta en las clases de lecturas, la bibliografía que se utiliza, el tiempo, las actividades realizadas con otros libros, el por qué de la elección del texto seleccionado, “El Globo”.

La tercera, “**Relato y reflexión de la clase de lectura**”, como bien lo expresa el título, narra la clase de lectura realizada y a la vez se reflexiona ante las situaciones presentadas.

Y finaliza con una breve reflexión de la experiencia realizada.

El lugar, los actores

La Escuela N° 521 “José Gervasio Artigas” se encuentra ubicada en el barrio “Virgen de Fátima” Garupá, localidad del departamento Capital, de la Provincia de Misiones, que posee una superficie de 82,5 has. Dentro de los cuales se construyeron 1.366 viviendas destinadas a personas afectadas por la Represa Binacional Yaciretá y que fue inaugurada en el año 2.004.

La mayoría de las personas que viven, en este barrio, perciben planes sociales, otras se dedican a la recolección de cartones y hacen trabajos ocasionales como carga y descarga de camiones, corte de césped, albañilería etc. Algunas mujeres trabajan en casa de familias como empleadas domésticas, como así también vendedoras ambulantes; las cuales cuentan con la colaboración a sus hijos en esta tarea para el sostenimiento familiar.

La Escuela es amplia y cómoda. Esta dividida en 6 sectores. El primer sector, a la entrada a mano izquierda, esta la dirección, vise-dirección y secretaría, con sus respectivo baño. A mano derecha, la sala de maestros con su baño y una improvisada cocina, la sala de informática con 9 computadoras, la biblioteca y el salón de artística.

Un largo y ancho pasillo lleva a los otros sectores.

A la derecha un inmenso salón de actos, la cocina, depósito y baño, kiosco. Además está el gabinete de Psicopedagogía. A la izquierda, el tercer sector, 6 salones de clases, baño de niñas, varones y baño para discapacitados que utilizan los docentes, todo eso alrededor de un salón, que se denomina patio cubierto, el mismo da al patio exterior donde están los mástiles.

Siguiendo por el pasillo, con grandes puertas de vidrios que comunican a los patios externos, a la izquierda está el cuarto sector parecido al tercero, y hacia la derecha otro sector igual pero este comunica con el patio donde esta la ventana del kiosco.

Al final del pasillo esta el laboratorio y dos aulas más que solo es utilizada por el turno noche.

Además, la escuela cuenta con una cancha de futbol, con una pequeña tribuna y dos canchas de basquetbol.

Por atraparte, el sector de los Jardines de Infantes está fuera del predio. Al parecer en un principio iban a tener su propia directora.

En particular, la actividad solicitada para el primer taller, se realizará con uno de los 7º grados del turno tarde de dicha Escuela. El mismo cuenta con 16 alumnos, de los cuales 5 son varones. Sus edades oscilan entre 11 y 14 años. Puedo decir que es un grupo medianamente tranquilo, la mayoría demuestra mucho entusiasmo ante el aprendizaje. Es la primera promoción de la Escuela, es decir, estos alumnos comenzaron su escolaridad (salita de 5 años) en esta Institución.

En cuanto a mi, estoy en la escuela desde un comienzo, al igual que los alumnos. Siento que es “mi escuela” que ellos son el resultado de 8 años de esfuerzo, de dedicación, por más que sea este el primer año que los tengo a mi cargo, los conozco y ellos a mí (ellos me conocen más, ya he tenido algunos de sus hermanos). Por otro lado, y para cumplir con el requisito solicitado, debo aclarar que además de mi titulo de Profesora de Enseñanza Primaria, soy Profesora de Filosofías y Ciencias de la Educación (hice una que otro suplencia) y el año pasado me gradúe como Licenciada en Ciencias de la Educación. Me encanta hablar con mis alumnos, filosofar, suelen salir temas muy interesantes en el momento menos esperado.

El texto

Para realizar el trabajo, tuve en cuenta el Proyecto Anual de Lectura, que vengo desarrollando con los alumnos. Este último es el que despertó en mí muchas dudas e interrogante que me llevaron a realizar este postítulo. Algunos de estos interrogantes son: ¿Habré elegido bien el libro? ¿Será que va a gustar? ¿Con ese libro realmente le despertaré el interés y el placer por la lectura? Hace años que enseño que todo cuento tiene principio, nudo y desenlace, pero por otro lado se que algunos cuentos o relatos no se dan así. También se que no todo relato tiene un conflicto y su posible ayudante y oponente. La escuela tiene una cantidad de libros nuevos, que no presentan esas características, que me enseñaron en el magisterio y que se repite en algunos manuales.

Como bien dice Iván Carrasco: “Cada día aparecen nuevos textos que pretenden ampliar, alterar o trasgredir las normas de construcción verosímil de la literatura...”

Y me surgen más interrogantes: ¿Por qué sigo enseñando eso y no muestro otra cosa? ¿Por qué este año pienso eso? ¿Por lo que me pasa como ser humano? (angustias, dolor, alegrías, mis 50 años) ¿será por que la licenciatura me cambió la manera de ver la vida, de ver y analizar mi profesión? Tantas dudas y preguntas...

Con dicho Proyecto se espera que el alumno aprenda a seguir un argumento, ayudado por la posibilidad de volver atrás, releer un párrafo, analizar las intenciones del autor o su estrategia comunicativa. También que desarrolle argumentos y razonamientos porque los procesos de pensamiento racionales y conceptuales se aprenden en el lenguaje. *“Es en y por el lenguaje como el hombre se constituye como sujeto”* Emile Benveniste

El globo”

Este cuento lo elegí por dos motivos. Uno, por que el profesor Bombini sugirió que podría trabajarse con uno de los libros que se ocupó durante el desarrollo de la clase.

El otro, y principalmente, por que consideré el ámbito familiar de mis alumnos, el cual esta cargado de mucha violencia familiar.

Pensé que les sería significativo, que podrían liberar tensiones y reflexionar sobre algunos comportamientos de sus padres que les desagradan. A principio de año había trabajado un texto que cuenta sobre unos niños que tienen una madrastra que los maltrata, y que su padre la echa y se queda con ellos, y viven felices para siempre. Este texto abrió al diálogo y a la reflexión de sus vidas.

Pensé que con el cuento “El globo” podría trabajar la violencia verbal, no solo de las familias sino entre los compañeros. Como bien lo expresa Michele Petit: *“Cuanto más capaz es uno de nombrar lo que vive, más apto será para vivirlo, y transformarlo.”*

Actividades sugeridas

Prelectura

¿De qué tratará el libro según el título? ¿Quién o quienes serán sus personajes?

Lectura

Por parte de los alumnos, dialogada. Con preguntas que lleven a la reflexión y rompan con el canon que vengo desarrollando

¿Cuál será el deseo de Camila? ¿Quién será esa señora? ¿Tuviste alguna vez el deseo que tu mamá desaparezca? ¿Por qué? ¿Alguna vez tu mamá se puso así de mala? ¿Por qué? ¿Por qué el Globo es rojo y no de otro color? ¿Por dónde busca Camila a su madre? ¿Por qué patea al perro? ¿Alguna vez deseaste que tu mamá sea como la mamá de tu amiga? ¿Qué opinas de la última oración?

Poslectura

¿Te gustó el cuento? ¿Por qué?

Dialogaremos sobre los deseos que tienen, haciendo hincapié en la planificación de su futuro.

Redacción: “cuando sea grande...”

Relato y reflexión de la clase de lectura

Como todos los martes, después de entrar al grado y saludar, los alumnos me preguntaron si iban a seguir con la tarea que quedó pendiente de la semana pasada, (confección de un glosario a partir de un cuento que leímos “Historias del indio Garabito”). Ese comentario me hizo pensar. Los niños saben que a veces los docentes cambiamos de rumbo. Y no se equivocaron. ¿Esta bien eso? O sea... ¿Esta bien cambiar de rumbo en el aprendizaje de los alumnos? Si bien era una actividad de lectura como todos los martes. ¿Por qué no seguí con el mismo libro? Por que pensé en mí, pensé como alumna que debe cumplir con el trabajo.

De todas maneras le gustó la propuesta: “hoy vamos a ir a la sala de informática a leer un libro de cuentos digital”. No terminé de decir toda la oración que ya se pararon y preguntaron si era necesario llevar carpeta y lápiz. Se los veía entusiasmados, felices, les encanta hacer actividades con la computadora (solo 2 alumnos tienen computadoras en sus casas)

Al llegar al salón se ubicaron de manera correcta, sin peleas, suele haber, hay pocos equipos y deben trabajar dos alumnos juntos. Se me presentó un problema. ¡No estaba conectado el proyector! ¿y ahora?...

Intenté, pero sin éxito. Dejé que un par varones traten de conectar, los jóvenes tienen más ingenio en lo tecnológico, y no tienen miedo, no piensan en que se puede romper, como los mayores. Tampoco tuvieron éxito.

Así es que cambié de actividad nuevamente. ¡Pobres criaturas! el lío que les ocasiono.

Envié a un alumno a buscar del salón, entre mis cosas otro libro, libro que también había pensado en trabajar con ellos, pero otro día.

El libro que trabaje se llama “**¡Papá!**”. Si bien no la había planificado de manera escrita, sí había pensado cómo hacerlo, siguiendo el canon que esta de moda hoy en día (prelectura, lectura y poslectura) y por supuesto preguntas para tratar de reflexionar las vivencias.

Me parece bueno comentar, que este último libro trata sobre un sueño que tiene un niño luego de leer un libro, sueña que un dinosaurio esta en su cama y se asusta al verlo; pero al dinosaurio le ocurre lo mismo que a el, o sea se asusta del niño que esta en su cama. Sus respectivos padres hacen lo mismo para apaciguar el susto. Terminan los dos personajes durmiendo abrazados. Elegí este cuento pensando en uno de mis nietos que tiene mucho miedo a dormir, a causas de pesadillas, cosa que me preocupa y quisiera revertir. Eso también me llevó a pensar que lo mismo, posiblemente, pueden estar pasando algunos de mis alumnos, y sería un buen tema para escribir, pensando además que suelen gustarles cuentos de misterios

Les pedí que se acerquen a la mesa, que esta en medio del salón. Es una mesa grande, donde se pueden sentar perfectamente 12 personas a su alrededor. Algunos alumnos se mantuvieron parados y otros se sentaron de a dos.

Les dije que iba a grabar la clase, que necesitaba hacerlo por que estoy haciendo un curso de capacitación. No tuvieron problema, un alumno preguntó si después podían escucharse. Contesté que sí.

Además, dije, hoy les voy a pedir que me vayan contando lo que van pensando, se que a veces los docentes exigimos silencio y que nadie interrumpa cuando se esta leyendo. Hoy les pido lo contrario, y me sonrío, unos con cara de asombro otros se sonríen conmigo. “SÍ, MAESTRA” muy obedientes responden. ¿Realmente entenderán cada vez que responde “sí maestra”? Es mi pregunta del millón

¡Por fin comencé! Todos expectantes, por lo que podía leer en sus rostros.

“Cuando yo elijo un libro, como en este caso, es para fomentar la imaginación es decir para que hablemos de lo que escucharon o después puedan escribir algo a partir de lo que escuchamos. Por que puede haber niños, alumnos que tengan vergüenza de hablar.

Entonces después vamos a escribir algo, de lo que se le ocurra, de lo que escuchamos de esta lectura.”

-¿Cómo se llama el libro?

-“Papá”- responden en coro

Doy vuelta el libro y pregunto - ¿cómo se llama esta parte del libro? Para confirmar el aprendizaje de la clase anterior.

-contratapa-

-¿y que se ve en ella?-

-un dinosaurio-

Nuevamente muestro la tapa y pregunto ¿y este nenito donde esta?

-en la cama- responden la mayoría.

-en el hospital- contesta una niña.

-¿de qué se tratará el cuento?

- por ahí esta soñando con el dinosaurio que esta en la contratapa- responde Milena con gran acierto.

- o tiene pesadilla- dice Juan.

En ese momento fui yo la sorprendida, no supe que contestar, que pregunta hacer para seguir con su imaginación. Si me quedaba con sus respuesta se me terminaba la clase, los otros niños no iban a decir lo que pensaban, lo que se imaginaban, y yo quiero que todos se puedan expresar.

Solo atine a decir, sí. ¿Y qué más puede ser?

-o quiere un juguete-

-o tiene miedo-

-esta gritando papá-

Ahora me doy cuenta que de estas propuestas me tenía que haber prendido para seguir su imaginación: ¿Qué juguete? ¿Miedo a qué, por qué un niño puede tener miedo? ¿En qué ocasiones, por qué un niño puede gritar PAPA?

Al escuchar la grabación me doy cuenta que Milena grita, en voz baja, ¡Papá! Cómo no haber preguntado y vos en qué ocasiones gritas Papá. O, por qué te dio ganas de gritar. Seguimos con la lectura.

Y pregunté ¿comenzamos a leer? Todos respondieron moviendo sus cabezas, sí.

Apoyé el libro sobre la mesa. Abrí el libro. Silencio. Asombro. Todos con la cabeza estirada al máximo para ver mejor.

Y pregunté, también yo asombrada. ¿Qué raro esto no? Pasando la mano sobre las hojas. –Ven como a mí se me ocurren cosas, pero yo las expreso- me miran y se sonríen.

-es raro que un libro tenga sus primeras hojas en color, y es un lindo color, por lo menos me parece que a varias les gusta, hay dos niñas que tienen sus camperas de color lila. Risas.

Tal vez podía haber preguntado que sensación da ese color. O por qué habrán elegido ese color.

Doy vuelta la página –aquí esta el niño parado-

Comienzan los comentarios espontáneos ¡aleluya!

-esta tranquilito-

-parece un marciano- risas...

-un viejo-

Como no pregunté por qué.

Continuo. –Y miren acá- prosigo mostrando.

-esta leyendo un cuento.-

-una historieta.-

-o por ahí leyó un cuento y estaba soñando con lo que leyó- Nuevamente Milena que persiste con su hipótesis. Pero esta vez no la dejo sola – ¿y a vos por qué se te ocurre esta idea?

-por que esta en la cama y tiene un libro y en la contratapa hay un dinosaurio, seguro que sueña con él.

Silencio...

Otra página, fue mi salida.

-ah sí, soñó con el dinosaurio- confirma Juan.

Risas. Caras alegres.

-el dinosaurio se asustó del nenito- dijo una niña.

-¿Y el nenito? Pregunto.

-se asustó del dinosaurio. Contestan a coro.

-¿quién esta gritando Papá?

-el nenito y el dinosaurio- contestaron varios.

-y entonces quién esta soñando- pregunto para abrir un debate.

Uno contesta- los dos-

Y Juan muy seguro responde- NO, el nenito.

Otra niña agrega –sueña que al dinosaurio le pasa lo mismo que a él-

-¿alguna vez ustedes tuvieron alguna pesadilla?

Todos quieren contar su historia, no sabía a quien escuchar.

Ni en la grabación se distingue, es un solo murmullo y voces superpuestas.

-sí, parece en serio-

- mi tía, maestra, vio un hombre todo de negro al lado de su cama, ella le contó a mi mamá.

-lo que uno sueña después le aparece.-

-sí, eso es verdad- responden la mayoría.

-a mi hermanita uno le molestaba, no se qué le molestaba- cuenta Roberto con cara de preocupado.

-no eras vos- dijo José

Risas.

Roberto sigue con su relato- a la tardecita ella limpiaba la pieza, y cuando barría bajo la cama se asustaba, decía que veía algo. No se que es lo que veía, pero se asustaba, lloraba.

Pregunto para tratar que relacionen la cama como el lugar que se tiene pesadilla, sueños. -¿Por qué será que justo cuando limpiaba debajo de la cama?- pero no tuve éxito con mi pregunta.

-por que es oscuro y da miedo la oscuridad- respondió Roberto.

-o había un gato y se asustó- dice Milena.

-o estaba Roberto debajo de la cama, para asustar a su hermana.-

Risas.

Silencio.

-¿Doy vuelta? Pregunto, al sentir que no había más que preguntar, mejor dicho yo no sabía más que decir.

Asombro. Exclamaciones al ver los dibujos. Todos hablan al mismo tiempo, no se entiende. Pongo orden. -¿haber quién lee?... ¿Pongo orden? me parece que anulé la imaginación.

Varios leen al mismo tiempo –Papá, papá hay un moustro en mi cama.-

Juan continúa la lectura. Se dieron cuenta que no se entendía si leían todos al mismo tiempo.

-huy nada que ver, el dinosaurio era real.-

-el nenito esta quietito.-

Se ven desorientados, intervengo preguntando -¿Cómo será que un dinosaurio ve a una persona?

-como comida- sugiere Milena.

-como amenaza-

-¿y porqué?

-por que no es de la misma raza.-

-¿Y un dinosaurio, un mono o cualquier animal, será que se puede asustar de nosotros?

Todos –sí-

-Sí, si ven que tenemos algo en la mano, para dispararle o lastimarle, ellos se asustan-

Juan

Proseguimos con la lectura -aquí qué dice- pregunto.

Lee Roberto, por propia voluntad, se equivoca. Leen todos al mismo tiempo.

-¿Qué están haciendo los dinosaurios? ¿Cómo se los ve? ¿Malos tal ves, agresivos? -

Pregunto.

-no- dicen todos en coro.

-están contentos-

-uno tiene un arito- risas

-parece una fiesta de disfraces- sugiere Milena

-¿una fiesta de disfraces de personas o de dinosaurios? La interrogo.

Surgen distintas opiniones. Dudas. Pero interviene Juan y todos se quedan con su opinión. –son personas, maestra, y él se imagina que son dinosaurios.-

Milena –pero hay muchas clases de animales-

-Entonces- pregunto- son todos dinosaurios o son distintos animales- queriendo que se interprete el texto, y no dejando que su imaginación fluya, reflexiono ahora.

Alguien comenta lo que se ve en el dibujo – hay mono, elefante, cerdo, una gaviota, un toro y ese que tiene el cuerno blanco-

Risas.

-Entonces, ¿fiesta de qué?

-de animales- responden.

Doy vuelta la página. Prosigue Juan. Esta sentado a mi lado y facilita la lectura. Al leer que el dinosaurio come “una tarta de cien pies” Carla hace cara de asco, frunce su nariz y boca.

La otra página leen todos juntos, jamás intervine designando quién leía, eso fue espontáneo.

-lo que la mamá dinosaurio dice a su hijo, alguna vez sus mamas se lo han dicho -
Pregunto.

- sí- contesta la mayoría.

-mi mamá nos dice, “si no te lavas los pies no te acostas- dice Celeste.

Risas.

-a mi hermanita, a mi no, yo ya sé.-

-estas cosas se acuerdan por qué yo les pregunto o se acordaron cuando leyeron-
pregunto

Risas.

- sí maestra nos acordamos cuando leíamos. Dice Celeste.

-parece que uno esta en el cuento- agrega Milena.

Me dirijo a Cristian, el mayor del grupo, un adolescente que nunca habla, sentado atrás de todos, como desinteresado, pero veía que estiraba su cabeza para ver los dibujos. – ¿y a vos Cristian que te hace pensar?– Silencio -¿te gusta? ¿Si o no? Contestame moviendo la cabeza- mueve la cabeza diciendo no, sin mirarme pero sonriendo. Es un niño que jamás habló en clases, en toda su primaria. Creo que le hice pasar vergüenza. Tengo que buscar otra estrategia, me preocupa, pero cuál. Voy a preguntar a la profesora de teatro como se desempeña en su área, o qué podemos hacer para que se suelte, se desinhiba.

Seguimos con la lectura. Lee Juan. Risas. Prosigue Jenifer.

-el nene dice y hace lo mismo que el dinosaurio- comenta alguien.

-parece que cambiaron de puesta- Milena.

Siguen leyendo Celeste y Juan. Celeste deja de leer, continua Juan.

Risas. Silencio. Caras de dudas. –¿Y aquí que pasa?

-lo mismo que le pasó al dinosaurio-

-hay una fiesta, hay mucha gente-

-están en una reunión, en un salón-

Sigue la lectura Jenifer.

Risas.

-¿y cuando el dinosaurio se fue a dormir estaba el nenito?- Pregunto regresando a la otra escena del cuento. Tratando que hagan comparaciones, pensé en ese momento, no se si esta bien, pero bueno, así lo hice. La cosa es que en nenito no aparece en la escena del dinosaurio.

Regresamos a la lectura, leen todos juntos. Corrijo la lectura, la expresión con los signos de admiración y pregunto -¿Quién es el otro?

-el dinosaurio-

-no, el nenito- interviene Juan, y lo que dice Juan es palabra santa, al parecer.

Todos asienten. Prosigue Juan la lectura.

Entra una colega al salón. Ella tenía que entrar con sus alumnos a la sala de informática. Se “pincha la lectura” a mi parecer. Ellos contentos por que esa colega entiende más que

yo la conexión de las computadoras, ellos son los que me piden que ella conecte. Lo hago. Más de uno se levanta para ver como se conecta.

Les pido que terminemos de leer pero fue todo a las apuradas.

-¿Cómo termina el cuento?

-los dos juntitos-

-los dos juntos abrazados-

-los dos juntos durmiendo, maestra-

-¿Les gustó, chicos?

Todos juntos o por lo menos la mayoría. –Sí-

-¿por qué les gustó, qué les gusto?- pregunto

-por que era animado- Roberto

-Por que las dos personas soñaron lo mismo- dije Juan

Nuevamente interrumpe la colega diciendo que ya conecto y que siga con la clase.

Ellos contentos querían ver el otro cuento en la pantalla grande, lo nuevo les atrae.

Insistieron tanto que acepte.

Luego de pelearme un copo con la tecnología, aparece el título del libro en la pantalla.

“**El globo**” de Isol, muestra, con dibujos sencillos y pocas oraciones, a una niña frente a su madre que grita desafortunadamente ante cualquier situación. Camila, la protagonista, tiene el deseo que su madre se convierta en un globo. Deseo que se cumple y hace feliz a Camila, quien sale a pasear con su “Globo mamá”, para finalizar con una frase moralista que dice: “no se puede tener todo en la vida”

Al leer el título pregunto lo mismo que en el otro – ¿de qué tratará el cuento?-

Contesta Milena –de una nena que juega con un globo rojo-

¡COMO HACE PARA ADIVINAR ESA CRIATURA!

En ese momento entendí las palabras de la profesora Claudia López. Milena es evangélica, tiene mucha experiencia en interpretar textos.

No me queda otra que decir: -bien, de qué otra cosa puede tratar-

-puede ser sobre globos aerostáticos- comenta alguien

Seguimos.

Risas, exclamaciones de asombro, pregunto porqué.

-por la cara y el color de la señora-

-no, es la sombra de la nenita-

-por como grita la señora-

-es la mamá-

Intervengo preguntando –¿alguna vez vieron a su mamá así?

-no, yo nunca-

-yo sí, anda lavarte los pies si quieres dormir, mi mamá le reta a mi hermanito- dijo Celeste. Relacionó con el cuento que acabábamos de leer. ¡Bien! pensé.

Silencio. Seguimos. -¿Y aquí qué pasa?- Más silencio, al ver que la mamá se convirtió en globo. Caras de desconcierto. -¿Pensaron alguna vez que su mamá desaparezca?-

-yo no- contesta alguien, en voz baja.

Siguiente. Leo y pregunto ¿Y aquí qué pasa?

Juan enumera los lugares en donde la niña busca a su madre.

Siguiente. Roberto ríe y exclama sorprendido. Le pregunto y me contesta por lo fea que esta la mamá.

Lee Celeste. Agrega imitando un grito pero a la vez risueña – ¡Se quemooo la comiida! Huy la pobre cara de ese perrito.-

Siguiente. Nuevamente mucho silencio. Siguiente.

-ah!! la mamá se convirtió en globo- dice Juan

Silencio. Siguiente. Comienzan a leer todos juntos.

Risas al ver a Camila con su globo. Pregunto –Aquí qué pasa-

Alguien dice: -el perro quiere jugar con el globo por eso lo pateo-

-ella esta contenta-

Siguiente. Más de uno dice: –las dos quieren lo que la otra tiene-

Pregunto: -¿Suele pasar eso, uno a veces quiere lo que otro tiene?

-sí- responden a coro.

Siguiente. Risas. Leo la última oración.

Milena agrega: -eso es verdad, esta muy bien, no se puede tener todo en la vida-

Siguiente. Risas.

-esta feliz-

-sí, se ríe-

A diferencia de la otra lectura, en esta era yo la que leí más, por más que todos podían ver mejor. Otra diferencia fueron los pocos comentarios que realizaron. Muchos silencios cómo se puede observar en la lectura del relato. Pensé que iba a ser diferente ¿será por el cuento? ¿No reflejó su ambiente, no le fue significativo? ¿Por qué tanto silencio? ¿Qué significa su silencio? ¿No pudieron encontrar las palabras adecuadas?

Terminan las imágenes. Se acomodan en sus sillas y alguien pregunta -¿y ahora maestra? ¿Escribimos?-

-No esperen. Primero vamos a hablar un poco. En lo personal este cambio de planes a causa de la tecnología me hizo pensar a mil por segundo. No quería equivocarme. Pero no sabía qué decir, qué hacer. Y me salió preguntar -¿Qué cuentos les gustó más?-

Roberto dijo, según recuerdo (no tengo registro de este momento, no se por qué pero apagué el grabador): -¿a mi este, se entiende más?

Pero a la mayoría le gusto el primero. Para ese libro como trabajo de producción escrita había pensado que relaten una pesadilla. ¿Pero ahora...? ¿Cómo unía los dos libros? O será que no importa y hago lo que había planeado. **¡Qué problema el problema de la práctica!** Bien dice María Davini en una conferencia de CePA: *“Los espacios de la práctica son espacios de construcción de la realidad y es un espacio de emergencia de los problemas”*

Y dije: ¿cuál es el tema del primer libro? ¿De qué trataba?

-que el nene tiene un sueño, una pesadilla.-

-¿Y el segundo libro?- Pregunto.

-que Camila tiene un deseo- alguien respondió

- hay relación entre tener un sueño y tener un deseo.

Alguien respondió que sí, a lo que yo dije algo así como: “muy bien, tener un sueño, tener un deseo es querer tener algo que nos cuesta tener, que queremos tenerlo pero no es fácil, por ejemplo a mi me gustaría tener un auto, pero me cuesta, tengo que ahorrar mucho. Sueño con irme al mar, sueño despierta, tengo un deseo. ¿Me explico?

Escriban un relato, un cuento sobre “algún deseo o sueño que tengan”

Comenzaron con sus redacciones. Al ratito tocó el timbre del recreo, sus producciones quedaron para la próxima clase.

Conclusión

Realizar este trabajo me llevó a reflexionar, principalmente, sobre mí, sobre mi labor docente.

Realmente nunca pensé al planificar, qué podrían decir los alumnos, ni tampoco lo hice en este trabajo. Considero que es falta de costumbre, pero me parece muy positivo.

Por otro lado, siempre soluciono los problemas de la práctica en el momento, nunca los analizo. Considero a partir de este trabajo, que siempre hay que prever los posibles inconvenientes, en este caso, lo tecnológico, o tras veces he tenido inconvenientes con la fotocopidora que no funciona, y siempre soluciono el problema utilizando otro libro, pero la clase no sale como uno la había planeado, y arriesgaría a decir que los chicos se dan cuenta, pues no trabajan con esmero.

Unas de las preguntas que formulé al comienzo, y que más me preocupaba, era sobre la elección del texto y las actividades. Si se considero lo que dice Marcela Carranza, en “La literatura al servicio de los valores, o como conjurar el peligro de la literatura”. Allí la autora expresa: *“La literatura (como el arte en general) es plurisignificativa, es ambigua, inaprensible en sus posibilidades de significación. La selección de los textos debe por lo tanto privilegiar esta plurisignificación, favorecer esta libertad y apertura en la interpretación del lector.”* Mantengo en dula la elección del texto, pero considero que favorecí la libre interpretación de mis alumnos, tanto en lo oral como en la producción escrita.

Pero si considero las palabras de Jorge Luis Borges: *“Un libro es una cosa entre las cosas,... hasta que da con su lector, con el hombre destinado a sus símbolos”*. Solo me preocupa tratar de mostrar a mis alumnos la mayor cantidad posibles de textos, así tengan la posibilidad de encontrar “su libro”.