

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

<p>Las prácticas lectoras y los modos de mediación de los docentes de la Provincia de misiones</p> <p>Una cartografía Posible (Parte II)</p>
--

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 aprehendieron 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

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).

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.

Otra autora que nos acompaña en nuestro tránsito de indagación es la Lic. Elba Amado quien señala que “*los modos de leer*” son construidos 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.

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.

Estación I

Esos modos aprendidos “mediadores de palabras, la lectura habilitada”

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 prácticas de lecturas vividas.

Relato Propio

Mi experiencia personal con respecto a la lectura comienza desde
 maduramente 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 graciosos, 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 el momento

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:

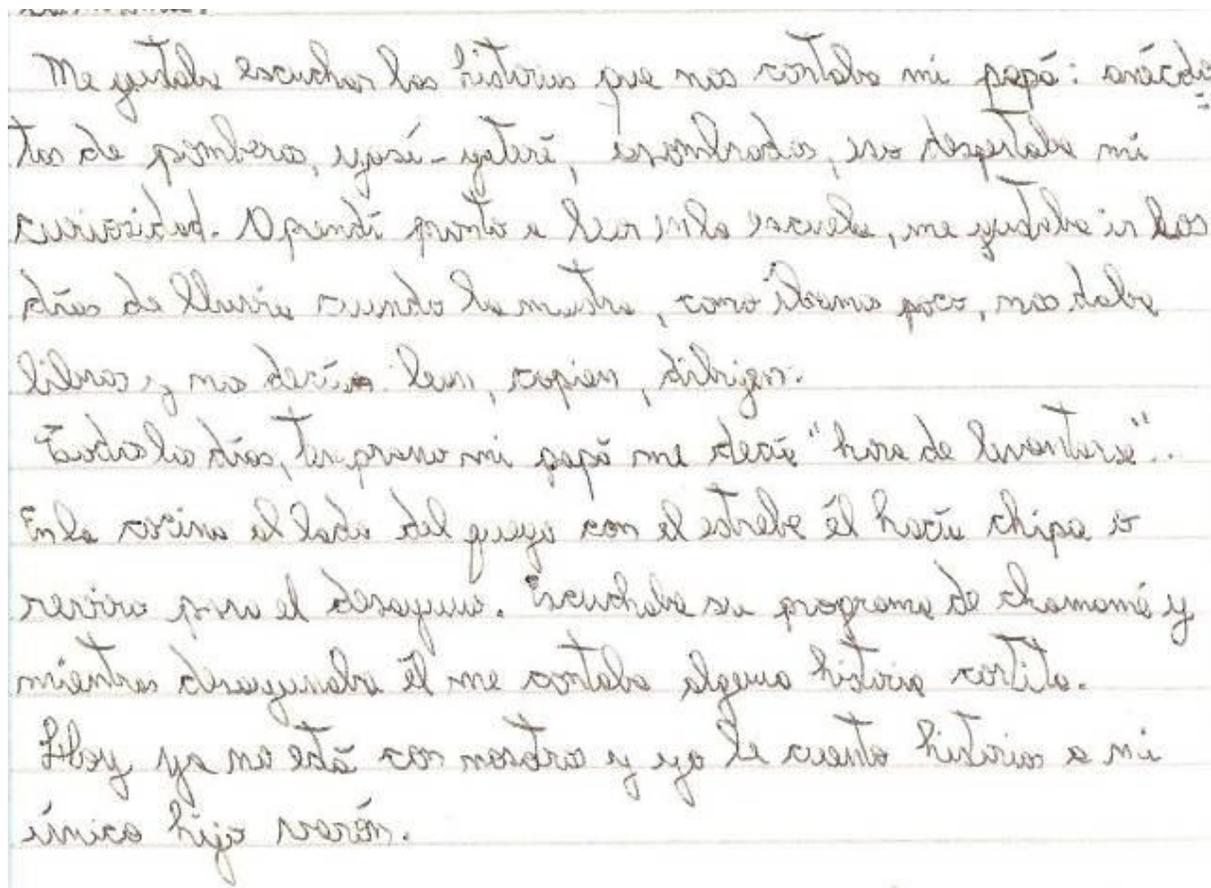
*"yo muy atenta llevaba un banquito y sentada escuchaba las historias/ casos y había
 veces en que me daba miedo" (...)*

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 (...)*

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
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.

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



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.

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.

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

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

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 abuelo Matilde la que contaba historias de seres mitológicos o 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 termine que cuente más y más historias.

Era unos de esos momentos agradables que compartíamos mi hermano y yo con mi abuelo Matilde que todavía cree 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 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*

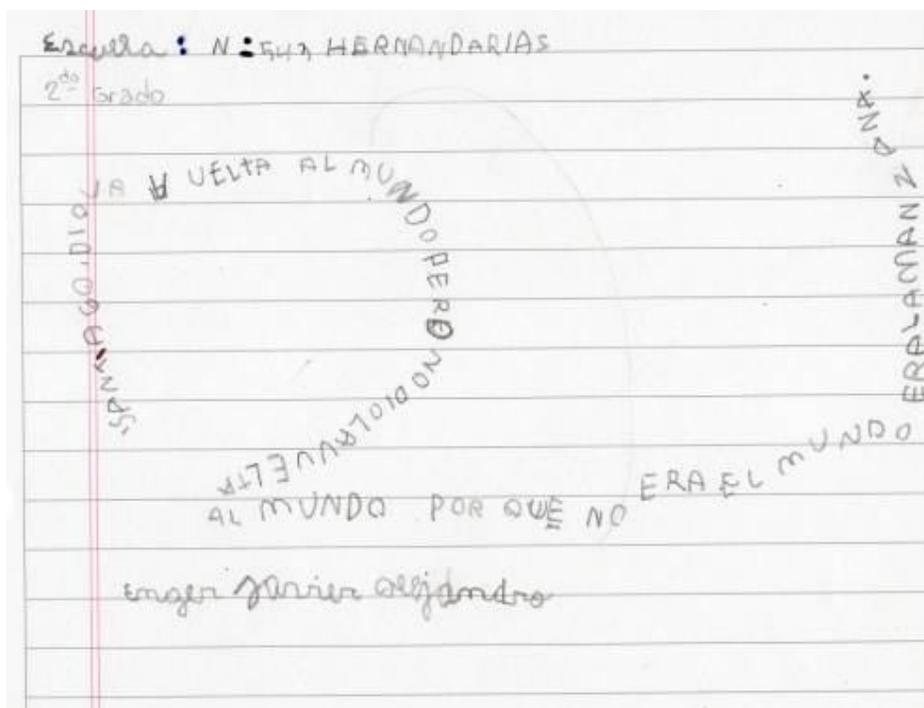
⁹ Retomaremos en profundidad a estos registros en el próximo informe, pues nos encontramos en proceso de recolección y de ampliación de nuestro corpus.

¹⁰ Ver anexos registros de las maestras.

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.

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.

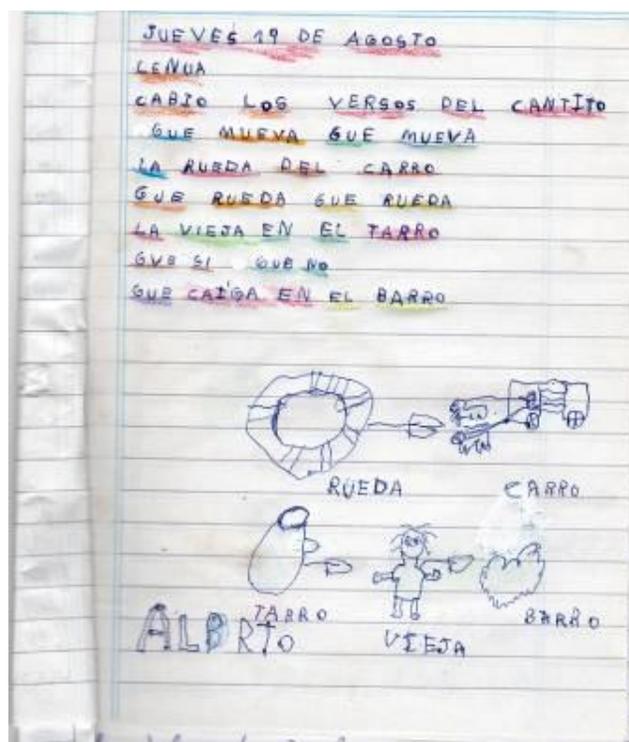
En este sentido, creemos que el **juego** se constituye en una experiencia que recupera otra faceta de la mente humana: la destinada a la imaginación que nos permite recrear sentidos y resignificar la experiencia. El proceso imaginativo propio de la dimensión lúdica articula en su complejidad las huellas 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 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.

¹¹ Ver anexo

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) *“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 dialogo 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

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 sígnicos fluidos –reales e imaginarios–: semiósferas, universos y horizontes dinámicos de 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.

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.

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

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 construcciones 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 conductas 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.

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 entendido 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.

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, 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

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-

espacio determinado construyendo una cadena de enunciados que entreteje 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

“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.

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 se 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.

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 suceda 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.

Cuando el aula se pone en marcha, en ella *la conversación* busca la unidad de sentido, lo que aparece como diverso, confuso, construye diferentes ejes que conforman una trama discursiva rica; pero para que ello sea posible los modos semióticos con que se aborde y se juegue la conversación serán fundamentales, a fin de permitir el fluir de enunciados inesperados y no pre estructurados.

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.

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 nos ponen en tensión, en estado de interrogación, sobre las maneras de actuar y la distancia entre las prácticas institucionalizadas y las innovadoras.

No podemos dejar de señalar que a pesar de tantos años de capacitación oficial¹⁹ en este campo el “rendimiento” escolar según las estadísticas sigue siendo deficitario, así lo cuentan las estructuras evaluacioncitas, para ellas somos los peores del ranking, discurso que se instala *a priori* en los docentes cuando hacen referencia a sus contextos y sus alumnos.

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, la falta de afecto etc. como si fueran estas condiciones privativas de las familias de bajos recursos, este *prejuicio*, determina los modos de mediación de los docentes, los criterios de selección y estrategias de mediación que eligen poner en juego en sus aulas.

¹⁹ <http://www.me.gov.ar/curriform/maslengua.htm>

Gadamer nos ayuda a desmadejar esta trama que se nos presenta compleja y nos posibilita pensarlas incluyendo el concepto de **prejuicio**²⁰, 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 ante lo no previsto, la escucha y la palabra del otro autorizada.

En este pequeño recorte, es interesante detenernos sobre la reflexión de la maestra, pues la niña, lee, infiere y la mae se sorprende lo llama *adivinar*, aquí la docente no puede reconocer eso que Gadamer explica como “el armazón cognitivo del individuo (...)” eso con lo que se llega a la escuela. Al mismo tiempo es importante, reflexionar desde donde la maestra lee su propia experiencia, volvemos a recurrir a Gadamer quien señala que una forma de autoridad que subyace y se manifiesta anónimamente es la **tradición**, esta determina las acciones, las que recibimos en el

²⁰ 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

proceso educativo y se hacen costumbres y nos determinan. Nos interrogamos entonces cuáles serían *las experiencias* y las estrategias posibles para producir extrañamiento en las prácticas y habilitar otros modos. En primer lugar necesitamos poner en cuestión la tradición que nos constituye y el conjunto de *prejuicios* con los cuales entendemos el proceso histórico que vivimos, y a partir de las cuales conferimos categorías a priori para comprender lo que sucede o significar los acontecimientos. Veamos otros pasajes:

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 alumnos²¹, ni tampoco lo hice en este trabajo. Considero que es falta de costumbre, pero me parece muy positivo.

(...)

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

son objetivamente determinantes”.

²¹ 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

(...)

El texto que leeremos será una traducción de “Lixo”, una crónica del escritor brasileño Fernando Veríssimo. Para ello he preparado fotocopias de material bajado de Internet, espero que lean en pares, luego lo haré yo en voz alta. Como se trata de un grupo pequeño de alumnos decidí que aprovecharemos la clase del día martes, donde tenemos los últimos 40 minutos antes de la salida.

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

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.

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 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. Para contextualizar la lectura les cuento que Fernando Veríssimo es un escritor brasileño contemporáneo que además de escribir cuentos también escribe poesías, obras de teatro; que el sentido del humor es característico de sus obras.

*Les pido que se sienten en dúos, les entrego una fotocopia del cuento.
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 tienta 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")

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...

Yohana - ...y ella había tomado pastillas.

Pregunto si se puede conocer a alguien por su basura.

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

Sí, ¿pero vieron CSI? Digo la sigla en inglés e intento relacionar con la serie de televisión donde como método para encontrar pistas o conocer sobre la rutina de alguien, revisan la basura de sospechosos o víctimas.

Yohana – ¡Ah, CSI! Repite las siglas en español.

(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?”.

Yohana – Que feo que a través de tu basura que es pública sepan de tu vida privada...

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

Toca el timbre de salida.

/N;C)

La lectura:

Una propuesta ¿Sin propuesta?

En cuanto llegó el turno de ponerme de acuerdo con la propuesta de lectura, pensé simplemente en llevar el texto, repartirlos y nada más. Pero el pánico se apoderó de mí: ¿Y si no lo leen? ¿Si no hacen nada con él? La posibilidad me asustaba. Asimismo no quería caer en lo que Claudia López llama “un modelo de lectura canibal”, donde esclavice al texto con actividades.

Así que resolví por lo simple: La consigna sería leer el cuento en grupo. No tenía una manera especificada de leer, pero sí que había que leerlo.

Para ello, saqué algunas fotocopias que iba a repartir entre los alumnos.

En realidad esta consigna puesta en juego, me tenía con muchas expectativa, ya que, saliendo hace poco de mi carrera “Profesorado en letras” no tenía incorporado cuentos fuera del “canon académico”, por lo cual todo se me presentaba como novedoso. Realmente tenía muchas ganas de probarlo.

Pensé que la reacción de los chicos iba a ser la de siempre: desinterés, apatía, y que iban a tratar el cuento como uno más de los tantos que les dí. Pero no fue así.

Ahora, quiero aclarar que este relato lo estoy haciendo en tiempo pasado, ya que la experiencia la realicé con la primera consigna del profesor Gustavo Bombini, y no escribí explícitamente la consigna, ni mis expectativas. Y la experiencia que realicé fue tan significativa para mí, que no quise suplantarla por una nueva, aunque cabe decir que ya abrí mis horizontes para nuevas lecturas y formas de leer en las clases.

Así que tomé mi primera experiencia, junto a la consigna de Gustavo Bombini y le dí una continuidad, adaptándolas a las nuevas consignas que nos presentó Claudia Lopez.

Relato y análisis de la propuesta

El día 12 de mayo se llevó a cabo la experiencia de lectura de una obra literaria infantil, cuyo título era “Cuento con ogro y princesa”. Esta experiencia se realizó en un segundo año de la secundaria, en una escuela CBS N° 5²²

Dicha actividad estaba pensada como la primera de las muchas que se iban a realizar. Dada mi inexperiencia y mis miedos latentes, pensé en comenzar por el grupo más complicado y complejo. Así, se planeó ir subiendo de nivel (según el grado de participación de cada curso) hasta encontrar alguno que realizase comentarios pertinentes para este trabajo.

Sin embargo, los resultados de esta experiencia fueron muy conmovedoras- en todos sus sentidos: en primer lugar provocó una gran admiración de lo que un cuento fuera del canon de lectura de educación media, pudo despertar en los alumnos; y en segundo lugar provocó un desacomodo de los “saberes académicos” aprendidos hasta hoy, que incitó un repensar las planificaciones dentro del aula (como si la misma princesa golpease a la puerta de las planificaciones)

La lectura comenzó con la consigna de armar una sola ronda para la lectura; para ello tuvieron que desarmar el esquema de la disposición de las mesas, y mientras lo hacían, escuché comentarios como: “¡Qué piola!” “¡Está re bueno!”. Luego se repartieron algunas copias para la lectura²³ y comenzaron a leer en voz alta entre silabeos y lecturas dificultosas.

A medida avanzaba la historia se comenzó a observar que los chicos empezaban a sentarse uno más cerca del otro, con el fin de seguir con la vista la lectura. Se escuchaban risas de maneras constantes, y, para el asombro de todos, los chicos con más dificultades de lecturas pidieron para leer.

Una vez terminada la actividad, Yonatan pidió que yo leyera de nuevo el cuento entero “Así entendemos bien”- argumentó. La idea no era que yo leyera, porque no podría registrar, pero ante los pedidos de muchos, cedí. Lo único que pude observar durante mi lectura fue que los chicos se me acercaron más, el círculo se redujo, hubo mucho silencio, y risas disimuladas.

Este pedido de repetición me recuerda al texto “El tesoro de la juventud”, en donde Alvarado y Masset comentan:

²² Para comprender el contexto leer *“Los protagonistas de una película sin público”*; ubicado al principio del trabajo

²³ Aproximadamente una copia por cada tres alumnos.

La repetición parece instalada en todos los términos (...) Para creerse la historia y para hacer su apariencia optimista pase a formar parte de su experiencia del mundo, el niño necesita oírla muchas veces (Bettelheim, 1998; 83)

Una vez terminada la segunda vuelta de lectura, los comentarios muchos; algunos de ellos fueron:

- *¡Aaala! Ñande yara profe!- Exclamó Guillermo.*
- *¿Será rico profe?- Preguntó Yoni*
- *¿Qué cosa?- Preguntó Vicente*
- *¡Y princesa al horno con papas! – Dijo Yonatan entre risas.*

Luego de otros comentarios, Kevin dijo:

- *Nada que ver ese cuento ¿Cómo el caballo le va a desatara a la princesa?*
- *¡Y con la boca!- le respondió Haidé con toda naturalidad.*
- *Pero profe- Pidió la palabra Luis- ¡Está re copado el cuento! El escritor cuenta y escribe a la vez- resolvió el alumno con tanta certeza.*

Me detengo acá para hacer mención a la simplicidad que muchos buscan y esperan de los cuentos infantiles con la intención de que puedan ser leídos y comprendidos por el público infantil; sin embargo este cuento introdujo un narrador narrando su proceso de escritura, personajes que se van introduciendo de manera conciente al cuento. Una historia con dificultados que muchos alumnos pudieron resolver sin dificultad alguna. Quizás aquí el problema sea lo que los “selectores de los cuentos infantiles” tenemos entendido como el nivel aprensible para los chicos.

Ahora, quiero hacer mención a la imagen invertida y ridiculizada que presenta la historia de la heroína romántica y el gallardo justiciero. Con estas figuras los chicos jugaron oralmente como masticando y sacándole el jugo a cada personaje: Por ejemplo, Luis empezó a repetir las palabras de una compañera suya, Soledad, como duplicando a la “tonta princesa”. Asimismo, empezaron a inventar un final más allá del final como “Y después de un año de abrir el local de manteles, la princesa se murió de un infarto”; Y Luis (tan fascinado con el juego del narrador personaje) comentó “ Se casó con el príncipe y se olvidaron del escritor ¡Hicieron lo que quisieron!”

Son muchos más los comentarios que se podrían analizar, pero terminaré que se podrían analizar, pero terminaré con el que realizó Kevin:

- *Profe ¿Podemos mañana traer diarios?*
- *¿Para qué?- Pregunté interesada.*

- *Algo con destino pppppprofe... Ya estamos en 2º año y este cuento es para mi hermanito....*

Ante este comentario, reaccioné y respondí.

- *Pero Kevin, si vos te reíste más que todos...*
- *Si profe, ¡estaba re bueno!... Debajo de la cama de Haidé hay muchos ogros.*

Con esto me gustaría cerrar, ya que me da un espacio para reflexionar en los contenidos que se están desarrollando en el aula. Asimismo, este comentario abrió mis ojos para repensar si estoy utilizando la literatura como una herramienta instrumental, ubicando la didáctica en el centro, en lugar de la literatura por excelencia, con el fin de “eliminar las imperfecciones” de estos niños de la calle.

Concluyo repensando todo. Un cierre que abre las puertas de mis pensamientos. Pensamientos que comienzan con el recuerdo de las palabras orales del doctor Gustavo Bombini: “Se debe dar más, donde hay menos”... Y esto aplicado al sentido completo de la periferia: Literatura desplazada que reclama su lugar, para alumnos desplazados esperando ser sorprendidos.

Estación V:

La cinta de moebius

*Todo lo que se refiere a mi persona, comenzando por mi nombre, llega a mí por boca de otros. (...) Al principio, tomo conciencia de mí mismo a través de los otros: de ellos obtengo palabras, formas, tonalidad para la formación de una noción primordial acerca de mí mismo (...) La muerte absoluta (el no ser) es permanecer sin ser escuchado, sin ser reconocido, sin ser recordado. **Mijail Bachtín***

Si entendemos a la cultura como la tensión dada entre la palabra²⁴ y el mundo²⁵, entonces comprenderemos a este último como un espacio desterritorializado que habitan personas cuyas vidas son capaces de *imaginar* para sí o para otros en el presente; *imaginar* será el puente necesario para

²⁴ *Palabra* abarca todas las formas posibles de expresión textualizada. (Appadurai. pp.66. 2001)

²⁵ *Mundo* puede significar desde los medios de producción y la organización de los mundos de la vida, hasta las relaciones de reproducción cultural globalizadas. Appadurai pp 66.2001

poder ir más allá de lo que conocemos, es decir la posibilidad de construir *metáforas*²⁶, entendiendo a éstas como instrumentos que añaden información y no que sustituyen, en síntesis que permitan delinear nuevos contenidos.

Revisar entonces, como ya lo hemos dicho, el espacio y el tiempo de las prácticas de lectura y escritura de literatura, implica necesariamente resignificarla desde el contexto social donde la instantaneidad, el movimiento permanente denota la ausencia de tiempo como factor de

Acontecimiento, y por consiguiente su ausencia como elemento de valor²⁷. Comprender lo educativo como un proceso de semiosis, que puede propiciar conocimiento por montaje permite construir espacios metodológicos, epistémicos en la formación docente donde se propicie conocimiento por montaje. Para esto, no se debe ignorar el protagonismo de la imaginación, de los mundos posibles, de los mundos imaginados, virtuales y reales que ocupan hoy una misma categoría de representación para los sujetos. Será necesario repensar la lógica que rige el proceso de enseñanza y dar lugar a otras lógicas: *la del montaje, la de la metáfora, la de la abducción, la de la interpretación, pues nuestra obligación será educar para ir más allá de la información dada.*

Hemos recorrido en estos años diversas prácticas de lectura donde las huellas biográficas desplegaron una miríada de sentidos que al ponerlas en juego, en diálogo permitió (des) construir²⁸ hubo allí un desplazamiento que nos implicó en todo el recorrido. Gerbaudo nos ayuda a explicar desde Derridá que este corrimiento es un acto político, pues *“hacer notar que aquello que se hace de un modo puede hacerse también de otra manera y que esa otra manera tal vez se ha excluido por mera rutina, inercia o automatización”*, nos admite seguir discutiendo el modo de escribirla, de transmitirla. De este modo nos ubicamos en un umbral, en un borde, donde se apuesta a (des) construir prácticas de lectura y escritura a fin de construir (nos) sin poder clausurar sentidos y dejando abierto el texto, en circulación.

Los maestros y profesores que nos han acompañado en talleres de lectura y escritura de literatura infantil y juvenil han construido con nosotros preguntas que solo tienen sentido si se recuperan en las respuestas que nos dejan los otros, en esas respuestas nos reconoceremos inevitablemente como extraños, ajenos, siendo políticamente incorrectos.

Las experiencias que pudimos montar con los docentes los descubren sujetos textuales y dialógicos entre sus alumnos, habilitados por la palabra en conversación:

²⁶ metáfora”...cuando usamos una metáfora, aparentamos afirmar algo; sin embargo, deseamos afirmar realmente algo verdadero más allá de la verdad literal...”Braga- La teoría semiológica de Eco.-La Crujía Bs.As. 1990 p. 190

²⁷ Bauman, Z. Modernidad líquida. Fondo de Cultura Económica- .Argentina 2004. Pag.126.

²⁸ Derrida, Jacques. “Carta a un amigo japonés”, en Derrida en Castellano.

http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/carta_japonés.htm.

“el maestro Germán con sus ojos negros y extrañados, me cuenta que después de la experiencia de lectura realizada, los chicos le dicen maestros ojos color cielo, porque nos hace ver lo que antes no veíamos” (alumnos de 4º grado Barrio Fátima Posadas Misiones).²⁹

Como bien lo expresa **Elsie Rockwell** la situación escolar define ciertos parámetros: un adulto que suele dirigir la actividad y un buen número de estudiantes en situación de ‘aprender a leer’. Ello delimita –aunque no determina del todo- los actos de lectura apropiados o posibles en este contexto. (...) Las maneras de leer en el aula no siempre propician la inclusión del alumno lector en el mundo de la escritura. A menudo acentúan la distancia entre lo escrito y su propia experiencia vital. Ciertas prácticas logran acostumbrarlos a no leer, a no buscar el sentido de lo que leen.

Por eso, estos años de trabajo respaldan nuestra sugerencia, pensar las biografías de los maestros/profesores como textos en construcción habilitando su re escritura en cada encuentro, donde las experiencias de lectura- en talleres vivenciales- dejen de ser planteadas como artefactos que bajan como recetas a ser aplicadas y nos permitamos (re) situarnos como sujetos entramados, recuperando huellas, como dice Claudia López, capaces de “levantar las voces de los otros” para volver a leer y escribir (nos) junto a la literatura. Restituir la lectura de la literatura, su carácter complejo, alejando las promesas de control a través de técnicas y estrategias, es un desafío político de reconstrucción del sujeto en la práctica situada.

²⁹ Experiencia de lectura en el marco de la tercera cohorte del postítulo de Literatura infantil y Juvenil del siglo XXI
UNaM

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.

- GERBAUDO, Analía (2007) *Derrida y la construcción de un nuevo canon crítico para las obras literarias*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, Universitas y Santiago Editor.
- ----- (2009/2010) “Archivos de tela, celuloide y papel. Insistencias del arte y de una teoría en (des)construcción”. *Telar*. Nº 7/8. ISSN 1668-3633. Revista del Instituto Interdisciplinario de Estudios Latinoamericanos. UNT. Tucumán. 2009-2010. 31-50 (*)
- Herbrad, Jean El aprendizaje de la lectura en la escuela y nuevas perspectivas. Bs As. Dossier Plan Nacional de Lectura 2000
- 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.
- 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.
- Ricoeur, Paul (1995) *Tiempo y Narración*. Vol. I y II Siglo XXI Madrid.1995.
- Ricoeur, 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, Marianela* 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	#56. N°52 29/05/09
<p>La primera impresión que recuerdo fue que en un caso siempre habían dicho "El territorio" y la necesidad de saber que decían las personas por de las historietas, una buena maestra que nos enseñó a leer en primer grado, y siempre en la escuela, pues mi papá era portero y siempre andaba dando vueltas por ahí, y lo último las revistas de historietas que me prestaban los vecinos y para saber que decían tuve forzadamente que aprender a leer.</p>	<p><u>Elles de lectura</u> 1° 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. Somos doce 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 pagar 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 solicheria del profesional, aunque al final les decía al Doctor veterinario para mí me parece que es tal cosa, y siempre con su rememiento o su oración solista del caso, al solo ir hasta 2do grado, decía, 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 acudía porque siempre aprendió y mucho sobre todo de elementos muy caseros o simpáticos para salvar vidas de animales - ya que el abuelo Felipe era muy observador, de la luna, el tiempo, las estaciones tenía una solicheria especial -

Dios que mi experiencia personal me llevo a iniciarme en la lectura superior 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 muchos meandros económicos, y el hecho de verlos y escucharlos a diario que tenemos que agotar los libros para que no seamos como ellos, me como una concientización / estímulo de salir de esa situación para llegar a tener una profesión.

¿fue como empecé a leerme parano 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 algún lápiz y un libro con imágenes que me gustaba leer.

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 en un momento muy sorprendente, lo que hizo que otros 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 compartíamos 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 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 graciosos, cuando comentaban las experiencias de los mitos y leyendas vividos o relatados por otros, amigos papá, tío etc., yo muy atenta llevaba un bñquito y sentada escuchaba las historias "casos" y había veces que me daba miedo. ~~En~~ ~~esta~~ ~~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 mi mamá 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 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 graciosos, cuando comentaban las experiencias de los mitos y leyendas vividos o relatados por otros, amigos papá, tío etc., yo muy atenta llevaba un bñquito y sentada escuchaba las historias "casos" y había veces que me daba miedo. ~~En~~ ~~esta~~ ~~manera~~

RELATO PERSONAL

A TRAVÉS DE RELATOS ORALES DE
 DIFERENTES SERES QUE R (DOS ABUELA)
 NOS COMENTABA EL RELATO DEL LAZARILLO,
 DE MAMÁ, A LA LUZ DE LA SIESTA,
 SI NO NOS QUEREMOS DORMIR, NOS
 VENDRÍA AGUSCAR "EL PUMERO", COMO
 ANDÁBAMOS DESCALZOS TENÍAMOS QUE
 IR A LABORNOS LOS PIES Y ACOSTÁRMOS
 OBLIGADAMENTE.

LOS RELATOS DE LA ABUELA ESCUCHABA
 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 COMENTABA SUS RELATOS,
 DESPUÉS EN LA ESCUELA, LA APRENTA, COMO LA
 LECTURA MODELO, COMO CADA COMSU EXPERIENCIA,
 COMO NOS ENSEÑABA LOS PUNTOS, TODOS LOS
 SE GUARDAMOS LA LECTURA.

En primer instancia aprendí de mi
 abuela del fardo, que nos relataba
 cuentos, charlotines, bailes, bailes,
 cantabamos, nos fuistate sur libros.
 Mi abuela me enseñó a leer.

Cuando fue al primer grado recibí
 mi primer libro de lectura. Fue yo. Yo
 aprendí a leer en un momento - curruco con
 muchos dibujos y colores que me
 llamaba la atención, mi maestra
 Silvia, con ella aprendí a leer, a escribir.

En esas reuniones 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 increíblemente, que eso, la llevó a descubrir que ella misma padecía una enfermedad incurable.

Desde ese momento ella comenzó a despedirse de la vida y aún más a mí a prepararme para cuando ella me faltara y fue así que para ir de por un rato lo angustiaba de perder el ser más importante "mi mamá" con quien yo leía y leía y estudiaba conmigo.

Fueron épocas difíciles en mi infancia. Las condiciones económicas, económicas mostraron que hubiera pasado por mí.

Mi papá sin un trabajo fijo, ayudaba como se llama llamando, las discusiones y peleas con mi mamá originadas por la misma, eran muy frecuentes.

Después del 6^{to} hijo de abuelita Total y hasta el momento más feliz me y haber amado bien a la escuela. Pero además me completaban de la misma.

Me gustaba escuchar las historias que me contaba mi papá: anécdotas de hombres, yipai-yipai, escombros, una desgracia mi curiosidad. Aprendí pronto a leer sola en la escuela, me gustaba ir los días de lluvia cuando la mamá, como decimos poco, me daba libros, y me decían leer, copiar, dibujar.

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

Hoy ya no está con nosotros y yo le cuento historias a mi único hijo varón.

Me gustaba escuchar las historias que me contaba mi papá: anécdotas de hombres, yipai-yipai, escombros, una desgracia mi curiosidad. Aprendí pronto a leer sola en la escuela, me gustaba ir los días de lluvia cuando la mamá, como decimos poco, me daba libros, y me decían leer, copiar, dibujar.

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

Hoy ya no está con nosotros y yo le cuento historias a mi único hijo varón.

Me gustaba escribir como las familias
 se organizaban y los pioneros se instalaban
 en el lugar donde vino, su forma de
 vida, costumbres, trabajos, etc.
 al estudio magisterio; profesión que sonó
 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, *Sal es así*
 que con mucha satisfacción rememora
 a indagar con los personas pues 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. por
 parte de futuras generaciones upon
 valorar todo el sacrificio y
 esfuerzo de nuestros abuelos y que
 se merecen ya no estén con nosotros.

PROMER.

- MI ABUELO GERÓNIMO FUE MI PAPA
 POR QUE DESDE PEQUEÑITA ME
 CONTABA CUENTOS, CANTABA CANCIO-
 NES DE SU PROPIA AUTORIA DEDICA-
 DAS 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 IDOLA-
 TRABA 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 clodornino, diciéndome
 ¿quién escuchas algunas cosas? y mis
 hermanos, primos y yo nos reíamos,
 junto al abuelo alrededor de un foper,
 en el suelo, y mientras él tomaba su
 patito mate haciendo pausa por
 sus más pausas y emoción.
 decía? y ahora les voy a contar algo
 que sucedió cuando yo fui ese papá
 y así nos relatase historias, por
 el "estigmo" y afirmaba si yo lo vi.
 era pequeño, grande, etc hacía una
 pausa, y seguía, entre los gallos
 o hacía los a los perros, (pausa) y
 también por los gatos, (pausa) y así
 continuaba. Cada vez con más historias
 y nosotros que éramos chicos, nos
 abamos, frotando cada vez más, y cuando
 de misdo, que después me ganaban
 ir cada afuera 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-yeche, el hombre
 de la bolsa, el conde bolsa, el
 chupasangre, la mujer de blanco
 que aparecía en los caminos,
 el hombre sin cabeza, las voces
 en la oscuridad, los fantasmas en
 las cosas etc.

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

manteníamos contacto con libros pero
 por nuestra situación económica no
 podíamos comprar.

Pero mi mamá cuando cuando 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 artículos y como pedía que lo lea yo, al tiempo era que yo me iba volviendo 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 con abuelo me obligaba lo cual hacía que me motivara más y leyere cada día mejor.

109

La iniciación a la lectura se produjo a partir del relato de un libro: *Mujercitas* 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, ambrador, cuentos populares como *Leperwhite hop* y *lobo*, *La Cenicienta* entre otros.

Lo he mencionado que en mi caso me contaban con libros; recién mis primeros contactos lo tuve en la escuela primaria, allí me llamaba la atención los dibujos de los cuentos que nos leían 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.

Los docentes de la provincia de misiones en diferentes instancias de capacitación
En el marco del Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil del siglo XXI.











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.

Planteo del Problema.

Desde las experiencias vividas en diferentes instancias de formación docente y capacitación observamos los múltiples obstáculos que siguen teniendo los docentes frente al mandato social de “formar lectores” y evitar el flagelo de “fracaso escolar”. Nos sigue preocupando analizar cómo, porqué y en qué situación se encuentran profesionalmente para abordar o construir alternativas de **mediación**³ a dicha demanda. Pero por sobre todo nos interesa reconocer desde la instancia de

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)

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

³ **mediación semiótica**: para comprender su importancia en unas ocasiones particulares debemos mirar los objetivos de la actividad en la que media “el instrumento media en la actividad y, en consecuencia, no sólo conecta a los seres humanos con el mundo de los objetos, sino también con otras personas”...” al participar con otros en las prácticas sociales de interpretar y crear textos en relación con las acciones materiales que se plasman en los textos, el individuo puede apropiarse de estos recursos culturales y emplearlos en la construcción de su comprensión personal.” pag. 67- 281.Wells.

capacitación y/o perfeccionamiento⁴ si los propios procesos metarreflexivos posibilitados permiten observar críticamente las prácticas y que otros modos habilitan las prácticas diversas en relación a su contexto.

Indagaremos en las *prácticas de lecturas*⁵, que reconocidas como constituyentes en el mapa provincial, puedan dar cuenta de su diversidad y significatividad en relación a la acción situada, más específicamente analizaremos las posibilidades y los modos “lectores⁶” habilitados en el contexto socio-educativo provincial.

El objeto de análisis será reflexionar sobre los **modos de mediación**, (qué, cómo y cuándo) se materializan escenas de lecturas valoradas o no por los docentes y reflexionar sobre las prácticas apreciadas y su relación con lo que denominamos pensamiento por **montaje**⁷, como acción constitutiva del pensamiento crítico.

Palabras claves:

Mediación, promoción, escenas de lecturas, andamiajes, narración, fronteras, espacios dialógicos, lector, montaje, objetos mediadores, modos lectores, lectura en contextos de diversidad, lectura.

Objetivos del proyecto

- Reflexionar sobre la incidencia de la matriz biográfica de los docentes en las prácticas lectoras escolares.
- Indagar de qué manera dichas matrices influyen o determinan modos lectores en la práctica docente.

⁴ Especialización en Literatura infantil-juvenil en el siglo XX. Programa de Semiótica. F.H. y Cs. Soc. UNaM

⁵ “...No hay lecturas afuera de las comunidades a las que estas pertenecen, son las comunidades las que nos permiten ser lectores...” Herbrad. pag.21. En tanto Petti afirma que “...de manera más amplia, aun cuando no lo lleve a uno a convertirse el escritor, la lectura puede, mediante un mecanismo parecido, hacernos un poco más aptos para enunciar nuestras propias palabras, nuestro propio texto, volvernos más los autores de nuestra propia vida.pag. 35

⁶ **lector** “el lector no es una página en blanco donde se imprime el texto: introduce su fantasía entre líneas, la entrelaza con el autor...” M Petti. pag. 31.

⁷ **Montaje**: El montaje es el proceso que permite armar, recuperar, recordar una historia, un acontecimiento, un relato y al mismo tiempo es una forma de pensar ... es la unidad caleidoscópica de una realidad representada por ejemplo: diálogos, fotos, textos, decorados, música etc. Santiago, Claudia Tesis de Maestría EL ESPACIO ESCOLAR ENTRE FRONTERAS DISCURSIVAS. UNaM

- Reconocer en las escenas lectoras narradas los géneros que el contexto cultural pone a disposición de los actores.
- Analizar modos de mediación semiótica de prácticas lectoras, generadas y propiciadas por los docentes en instancia de perfeccionamiento.
- Problematizar cómo la instancia de perfeccionamiento docente propicia la discusión reflexiva de los modos de mediación de lectura y observar si logra instalar constructivamente una revisión o construcción de las mismas.
- Promover y Coordinar a partir de micros radiales un espacio de socialización, y divulgación de los resultados parciales obtenidos en el trayecto de la investigación, tanto de su 1º etapa como de la 2º, como un modo de transferir conocimiento

Campos disciplinares a los que recurrimos: Semiótica, Análisis del Discurso,-Sociología- Antropología- Cs. Educación.

Justificación

Desde nuestra experiencia en diferentes instancias de formación y capacitación docente visualizamos algunos de los problemas que tienen profesores y maestros frente al mandato social de “formar lectores”: la lectura surge siempre circunscripta a la obligatoriedad, la evaluación, el concurso, la competencia o el déficit. La práctica lectora significada siempre como un deber del alumno y enmarcada en las metas curriculares, en tanto el docente no se visualiza como lector/mediador/ promotor sino como transmisor de conocimientos curriculares, ya que él no se reconoce como un “buen lector”. Observamos una débil articulación entre niveles del sistema educacional y de éste con su contexto y desde aquí distinguimos el escaso acceso a consumos culturales, que habilitan o enriquecen las prácticas lectoras. De esta manera destacamos la necesidad de investigar, analizar, reflexionar para proponer acciones concretas de capacitación en y desde las prácticas profesionales de los docentes en formación, como mediadores y promotores de lectura.

Algunos indicadores que hemos tenido en cuenta a la hora de priorizar nuestra elección sobre el campo de investigación, es la ofrecida por el ministerio de Educación de la Provincia de Misiones a través del Centro de Documentación y Estadística:

Porcentajes de Alumnos Repitentes por Departamento. AÑO 2009**Educación****Común****Fuente: RA2009**

Departamento	Primario		EGB3/C.Básico		Polimodal	
	Matric	% de repit	Matric	% de repit	Matric	% de repit
25 DE MAYO	5.466	9,9%	803	5,4%	641	5,9%
APOSTOLES	7.964	4,6%	1.723	12,1%	1.294	3,9%
CAINGUAS	10.456	5,4%	1.960	6,4%	1.448	5,3%
CANDELARIA	5.085	6,9%	1.181	18,8%	792	13,0%
CAPITAL	52.293	5,3%	13.534	9,1%	10.678	4,2%
CONCEPCION	1.928	5,8%	393	3,8%	302	8,9%
ELDORADO	13.606	10,2%	2.863	8,4%	2.326	3,6%
GRAL. MANUEL BELGRANO	8.640	11,0%	1.348	8,1%	761	5,0%
GUARANI	13.829	8,6%	1.993	3,4%	1.196	6,9%
IGUAZU	15.620	8,7%	3.386	10,2%	2.415	9,9%
LDOR. GRAL. SAN MARTIN	7.935	7,4%	1.926	11,1%	1.685	5,0%
LEANDRO N. ALEM	8.121	6,7%	1.698	9,2%	1.492	4,0%
MONTECARLO	7.327	9,4%	1.468	6,9%	1.275	6,7%
OBERA	19.296	5,7%	4.127	8,8%	3.236	6,3%
SAN IGNACIO	11.263	9,2%	2.538	11,1%	1.779	4,5%
SAN JAVIER	4.085	1,0%	820	8,9%	522	5,2%
SAN PEDRO	6.863	7,8%	974	5,0%	687	3,8%
TOTAL General	199.777	7,1%	42.735	9,0%	32.529	5,4%

Tasa de RETENCION, ABANDONO y PROMOVIDOS. POR DEPARTAMENTO_AÑO 2009									
Educación Común									
Fuente: RA2010									
Departamento	Primaria			EGB3/medi			Polimodal		
	Retención	Abandono	Promovidos	Retención	Abandono	Promovidos	Retención	Abandono	Promovidos
25 DE MAYO	95,6%	4,4%	86,0%	92,1%	7,9%	78,3%	92,6%	7,4%	82,7%
APOSTOLES	96,5%	3,5%	91,6%	91,3%	8,7%	64,7%	96,2%	3,8%	82,7%
CAINGUAS	97,3%	2,7%	89,6%	93,2%	6,8%	78,9%	95,6%	4,4%	86,0%
CANDELARIA	97,0%	3,0%	85,9%	89,0%	11,0%	62,6%	93,4%	6,6%	75,5%
CAPITAL	98,6%	1,4%	89,3%	91,9%	8,1%	70,7%	93,7%	6,3%	74,6%
CONCEPCIO	97,0%	3,0%	92,8%	91,6%	8,4%	63,4%	91,8%	8,2%	72,8%
ELDORADO	97,4%	2,6%	84,7%	90,9%	9,1%	65,0%	96,8%	3,2%	75,0%
GRAL. MAN	94,4%	5,6%	82,6%	88,8%	11,2%	66,4%	95,9%	4,1%	76,6%
GUARANI	95,5%	4,5%	85,2%	94,6%	5,4%	81,8%	91,7%	8,3%	76,0%
IGUAZU	97,7%	2,3%	83,4%	90,2%	9,8%	59,9%	89,2%	10,8%	59,5%
LDOR. GRAL	97,8%	2,2%	85,9%	93,5%	6,5%	71,2%	92,8%	7,2%	74,2%
LEANDRO N	97,7%	2,3%	88,9%	93,8%	6,2%	79,6%	96,3%	3,7%	81,9%
MONTECAR	96,5%	3,5%	84,3%	90,1%	9,9%	61,2%	92,5%	7,5%	66,1%
OBERA	96,9%	3,1%	89,0%	91,5%	8,5%	71,4%	93,7%	6,3%	78,1%
SAN IGNACI	98,1%	1,9%	87,3%	93,1%	6,9%	72,8%	94,2%	5,8%	71,8%
SAN JAVIER	98,7%	1,3%	97,4%	93,7%	6,3%	75,7%	100,6%	-0,6%	88,9%
SAN PEDRO	96,3%	3,7%	86,5%	91,2%	8,8%	77,9%	94,0%	6,0%	83,1%
Total	96,3%	3,7%	86,5%	91,8%	8,2%	70,6%	93,9%	6,1%	75,3%

Estos indicadores muestran de manera general los porcentajes sobre los resultados de un proceso que poco se explica. Hemos solicitado información del orden cualitativa, que explicara más sobre las dificultades del área de lengua, considerada uno de los principales problemas, .muy poca información hemos podido obtener.

Sin embargo hemos recurrido en estos años a la indagación boca a boca, indagando sobre el mismo cuerpo docente ¿Cuáles considera él son las causas que explican la dificultad de adquirir los conocimientos mínimos en el campo de la lectura y la escritura?

Los docentes- maestros y profesores de la provincia de misiones que hemos contactado en nuestro trayecto de capacitación e investigación- señalan que los “chicos no pueden apropiarse de la lengua” y las explicaciones se dan sobre esta imposibilidad son dificultades económicas de los grupos familiares que empujan a los adolescentes a abandonar tempranamente la escuela para iniciarse en un mercado de trabajo precario y sin las competencias requeridas. En otros casos, las carencias materiales se traducen en la baja calidad de la tarea escolar y redundan finalmente en logros insuficientes. Si bien estas argumentaciones tienen asidero no las consideramos arto suficiente para explicar la permanencia del fracaso o el abandono escolar sobre todo si nos centramos específicamente en lo que sucede en el contexto de aprendizaje áulico.

A esto se agrega una cuestión de imaginario social, donde en los últimos años de la EGB/PRIMARIA se va agotando la percepción familiar positiva del mantenimiento de la escolarización deslizándose el centro de interés hacia la incorporación de estos jóvenes al mercado

de trabajo, sobre todo si su rendimiento escolar es visualizado como no enteramente satisfactorio. Las numerosas dificultades de comprensión lectora desalientan el deseo de leer de los niños: estas dificultades pueden residir, por un lado en que los propios docentes han ido abandonando la lectura o no están lo suficientemente capacitados para estimular con éxito a los niños, y por otro lado se advierte que las *didácticas de la lectura* que se vinieron llevando a cabo no dieron los mejores resultados.

Si bien en los últimos años los diseños curriculares vigentes han re incorporado, el espacio destinado a la lectura de literatura, todavía no es una práctica totalmente recuperada, ya que hace falta más que un cambio curricular para que ella se produzca.

Si bien estas explicaciones dan cuenta en algo de las causas sobre el deterioro permanente en el campo de la lectura y la escritura Creemos entonces, necesario poner énfasis en la falta de respuestas adecuadas del sistema educativo, más específicamente de la formación docente, la práctica docente-profesores y maestros- a la pluralidad lingüística, etaria, cultural, geográfica, económica y social que ha traído como consecuencia “bajos logros en la calidad de los aprendizajes”, “altas tasas de repitencia que han incrementado la heterogeneidad de edades en la sala de clases” por ello entendemos que más allá de los datos estadísticos se desconoce en los actores educativos y sociales las posibilidades concretas para apropiarse de las herramientas que le permiten ser un ciudadano incluido o con posibilidad de serlo.

7. LISTA DE ACTIVIDADES REALIZADAS DURANTE EL PERÍODO

Se profundizó el trabajo en campo recopilando registros, relatorías, de escenas de lectura.

Se organizó el II Simposio de Literatura Infantil y Juvenil del Mercosur- 3,4 y 5 de octubre del 2012.

Se Organizó y aprobó el Centro de Mediación, Indagación sobre las Prácticas de lectura, escrituras y Literatura Infantil y Juvenil. RHCD- 233/12.

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 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

En proceso

2. Vinculación y Transferencia

Se está Desarrollando el Postítulo- Especialización en Literatura infantil y Juvenil como Transferencia de las etapas anteriores a esta investigación. Desarrollamos la tercera cohorte del postítulo y contamos con 30 docentes becados de tres escuelas periurbanas, en donde también estamos implementando 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

En el marco del postitulo y vinculado a los proyectos de extensión y a futuros proyectos de investigación se han sumado a este trabajo: Cristian Díaz, Gabriela Dimas, Micaela Arece, Verónica Ruiz.

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.

Asistimos al 1º Simposio de LIJ del Mercosur como integrantes del comité académico y al VII Congreso de didáctica de la Lengua en la Univ. De Salta. 2011 (aquí hemos presentado la ponencia)

Organizamos el II simposio de Literatura Infantil y Juvenil del MERCOSUR en octubre del 2012 (aquí hemos presentado la ponencia....)

6. Trabajos inéditos

7. Síntesis para la difusión de los resultados en Internet

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 representaciones⁸ 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 un nuevo contexto: el proyecto de *Especialización en Literatura infantil-juvenil en el siglo XXI*. Aquí pretendemos poner en tensión las prácticas lectoras desde los trayectos cronotópicos⁹ donde los sentidos se constituyen, como dice Bakhtin, *comprender también es un incipiente decir en respuesta que solo se posibilita si tiempo y espacio están disponibles*.

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 sentidos¹⁰, que producidos en procesos dialógicos permitan que enunciados diferentes construyan nuevas síntesis.

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.

⁸ **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)

⁹ **cronotopos** : para Bajtín, el centro organizador de los eventos narrativos fundamentales de una novela. A ellos les pertenece el sentido que le da forma a la narrativa. El cronotopo hace visible el tiempo en el espacio y permite la narración del suceso: es el vehículo de la información narrativa.

¹⁰ "El sentido es potencialmente infinito, pero sólo puede actualizarse al tocar otro sentido" Bajtin:368:1992.

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. Bombini¹¹, 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.

Otra autora que nos acompaña en nuestro tránsito de indagación es la Lic. Elba Amado quien señala que “*los modos de leer*” son construidos 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 Chartier¹², 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.

¹¹ 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).

¹² **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.

Estación I

Esos modos aprendidos “mediadores de palabras, la lectura habilitada”

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 conformamos, 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 son para nosotros la posibilidad de significar el umbral entre las representaciones y las prácticas de lecturas vividas.

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 banquito y sentada escuchaba las historias "casos" y había veces que me daba miedo. ~~Es el mome~~

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*¹³ 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:

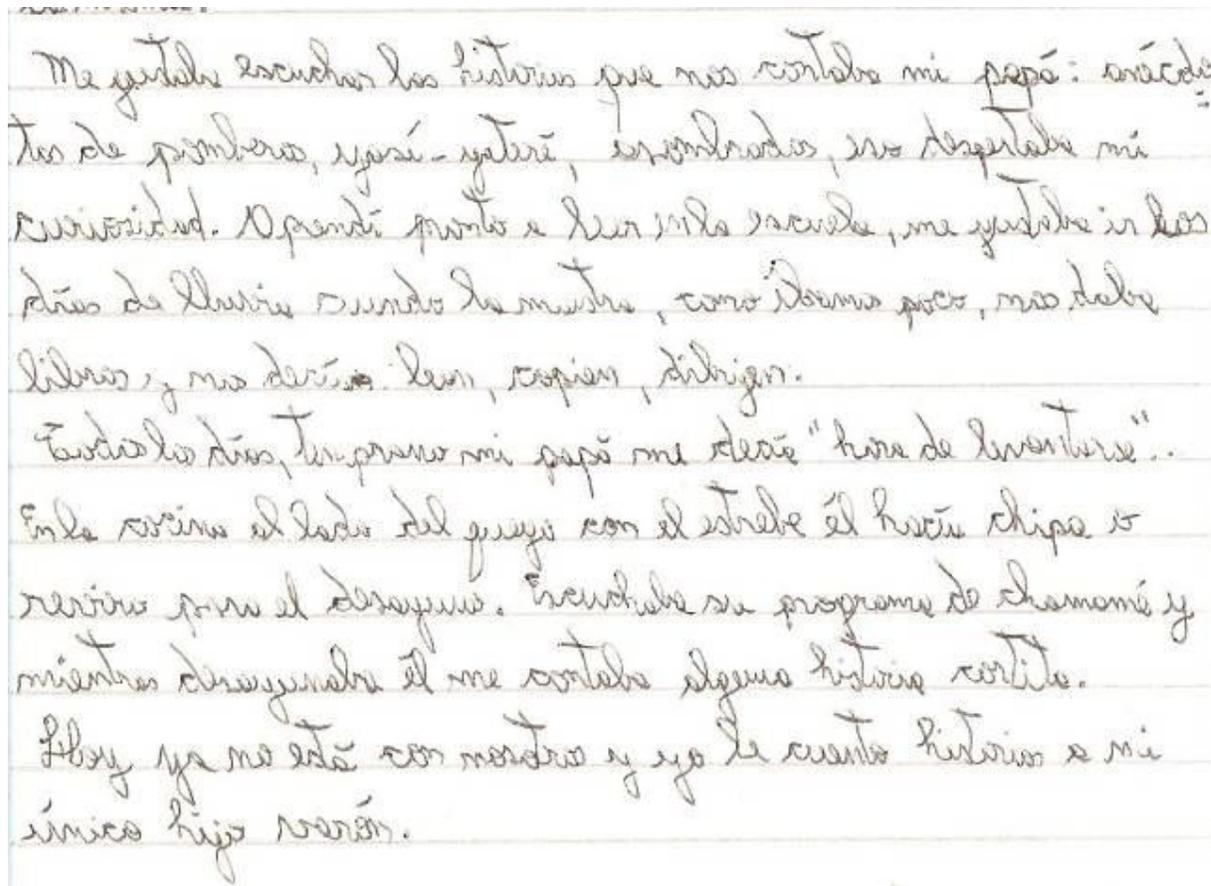
"yo muy atenta llevaba un banquito y sentada escuchaba las historias/ casos y había veces en que me daba miedo" (...)

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 (...)"

¹³ *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 *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.

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.¹⁴



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 identidad¹⁵.

¹⁴ Estamos procesando el corpus y ampliando nuestra lectura teórica, este será un capítulo para nuestro informe final.

¹⁵ Valeria Sardi. Escritura, narrativa e imaginación. Una aproximación a otros modos de apropiación del conocimiento.

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

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.¹⁶

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”

¹⁶ 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 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 abuelo matilde la que contaba historias de seres mitológicos siempre a la hora de la siesta o cuando quedabamos una noche a dormir para que exclusivamente nos cuente, nos relate esas historias lo escuchabamos muy ansiosos, expectante y queriamos con mi hermano Nicolás y yo que no termine que cuente más y más historias.

Era unos de esos momentos agradables que compartiamos mi hermano y yo con mi abuelo matilde que todavia cree y cuenta esas historias.

No podre olvidar nunca a mi abuelo "machino" todos los manana con el Piano y a la hora del almuerzo o en algún momento del día criticando y relatando lo que habia leído en algún titular.

Mi abuelo machino fue el que me dijo que estaba muy orgulloso de mi 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.

Hilda

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.¹⁷

La recuperación de las escenas de lectura, de sus historias de vida, de sus representaciones de lectura y prácticas de mediación, fueron puestas en valor en la *Especialización en literatura Infantil y Juvenil del siglo XXI*¹⁸, valoradas para ser practicadas en el aula-fueron el dispositivo único y suficiente- para que las prácticas dieran un vuelco significativo, los maestros y profesores, se sentían respaldados por nosotros, por el simple hecho de enunciar a sus superiores que sus prácticas estaban amparadas en el trabajo que estaban desarrollando en el marco de la especialización.

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.

¹⁷ Retomaremos en profundidad a estos registros en el próximo informe, pues nos encontramos en proceso de recolección y de ampliación de nuestro corpus.

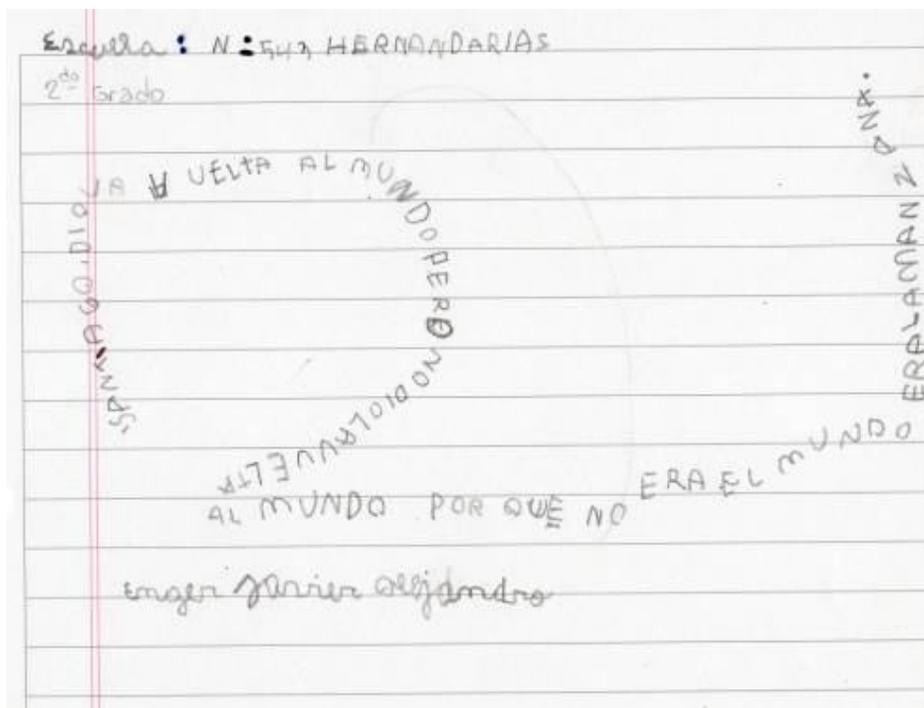
¹⁸ Especialización de Literatura Infantil y juvenil del siglo XXI. Facultad de Humanidades y Cs. Sociales Universidad Nacional de Misiones.RHC 290/09

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 palabras¹⁹:

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.

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.

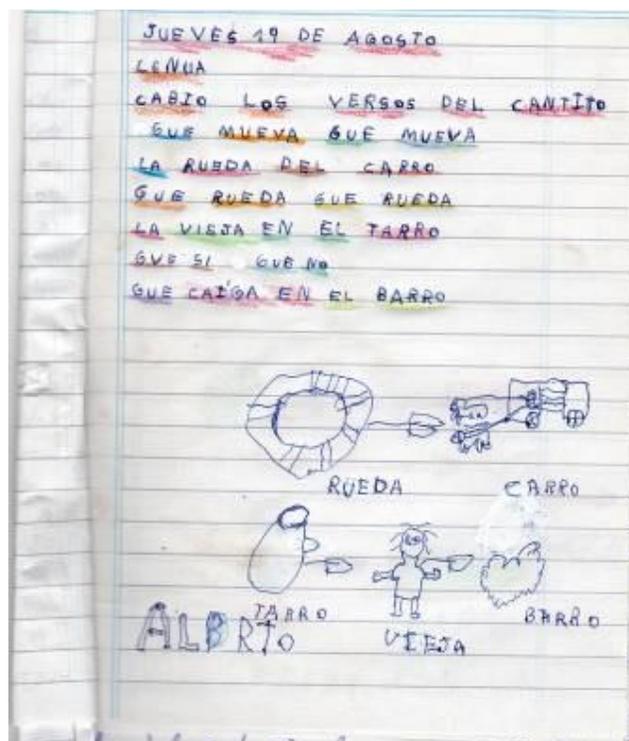


¹⁹ Ver anexos registros de las maestras.

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 maestras²⁰ 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 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.

²⁰ Ver anexo

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 frontera²¹ 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) *“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 dialogo 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

²¹ **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 sígnicos fluidos –reales e imaginarios–: semiósferas, universos y horizontes dinámicos de 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.

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.

Es menester entonces trabajar desde el concepto de “acción mediada”²² 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*²³ 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 hegemónicas²⁴. En ella, los alumnos le siguen el juego al

²² 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 construcciones 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 conducta y cognición individuales...

²³ 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

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 entendido como práctica comunicacional-conversacional-dialógica, 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.

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.

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)

²⁴ Giroux, Los profesores como intelectuales. Paidós 1990. España.

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 es fundamental entender los modos de comprensión e interpretación que el sistema autoriza y cuales abriremos nosotros.

Podríamos posibilitar, 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 aprendizaje²⁵ 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 entretejido 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 entreteje el espacio escolar. En él la

²⁵ 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-

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 aula²⁶. Al respecto Wells señala que

“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 indagación²⁷ a fin de que recuperando los sentidos obtenidos desde los artefactos de la cultura, en una acción situada, se pueda orientar a nuevas comprensiones.

²⁶ “...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.

²⁷ 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

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 suceda 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.

Cuando el aula se pone en marcha, en ella *la conversación* busca la unidad de sentido, lo que aparece como diverso, confuso, construye diferentes ejes que conforman una trama discursiva rica; pero para que ello sea posible los modos semióticos con que se aborde y se juegue la conversación serán fundamentales, a fin de permitir el fluir de enunciados inesperados y no pre estructurados.

Nuestra propuesta fue entonces definir una metodología de trabajo en el marco de la Especialización a fin de construir una práctica metareflexiva dialógica, que nos permita pensar desde la experiencia²⁸ así como la entiende Jorge Larrosa. En los talleres de lectura y escritura, en cada uno

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.

²⁸ Larrosa Jorge: (...) la experiencia tiene que ver, también, con el no-saber, con el límite de lo que ya sabemos, con el límite de nuestro saber, con la finitud de lo que sabemos. Y con el no-poder-decir, con el límite de lo que ya sabemos decir, de lo que ya podemos decir, con el límite de nuestro lenguaje, con la finitud de lo que decimos. Y con el no-poder-pensar, con el límite de lo que ya sabemos pensar, de la que ya podemos pensar, con el límite de nuestras ideas, con la finitud de nuestro pensamiento. Y con el no-poder, con el no-

de los módulos desarrollados, se propusieron experiencias de lectura, de escritura, donde el canon y las practicas eran puestas en discusión en el mismo proceso de construcción de las mismas, estas experiencias se replicaron en las distintas escuelas y grupos de trabajos; los registros y reflexiones de los docentes muestran más tarde no sólo cómo han podido resignificar el modo de mediar sino de justificar ante otros qué, cómo, con qué y para qué elementos enfrentan sus acciones. Apropriados ya de su rol protagónico en el aula, dueños de la palabra deciden, optan, disfrutan del corrimiento logrado, pero por sobre todo ponen en tensión su recorrido de formación docente. Nos detendremos aquí:

Hay aquí algo del orden de las tradiciones pedagógicas, esas configuraciones de pensamiento y acción de las que habla Davini: la obediencia, la repetición, el valor de la palabra puesta solo en la autoridad, la estructura piramidal que ubica el saber hacer solo en el que dirige y corre de la escena a los docentes y sus alumnos; pudimos discutir desde la misma experiencia dichas representaciones y fue posible que los maestros rearmaran sus configuración, la pudieran resignificar a partir de resignificarse ellos mismos como lectores y escritores, al fin dueños de la palabra.

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 nos ponen en tensión, en estado de interrogación, sobre las maneras de actuar y la distancia entre las prácticas institucionalizadas y las innovadoras.

No podemos dejar de señalar que a pesar de tantos años de capacitación oficial²⁹ en este campo el “rendimiento” escolar según las estadísticas sigue siendo deficitario, así lo cuentan las estructuras evaluacioncitas, para ellas somos los peores del ranking, discurso que se instala *a priori* en los docentes cuando hacen referencia a sus contextos y sus alumnos.

saber qué- hacer, con nuestra impotencia, con el límite de lo que podemos, con la finitud de nuestros poderes.(..). **Sobre la experiencia** Jorge Larrosa Universidad de Barcelona

²⁹ <http://www.me.gov.ar/curriform/maslengua.htm>

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, la falta de afecto etc. como si fueran estas condiciones privativas de las familias de bajos recursos, este **prejuicio**, determina los modos de mediación de los docentes, los criterios de selección y estrategias de mediación que eligen poner en juego en sus aulas.

Gadamer nos ayuda a desmadejar esta trama que se nos presenta compleja y nos posibilita pensarlas incluyendo el concepto de **prejuicio**³⁰, 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 ante lo no previsto, la escucha y la palabra del otro autorizada.

En este pequeño recorte, es interesante detenernos sobre la reflexión de la maestra, pues la niña, lee, infiere y la mae se sorprende lo llama *adivinar*, aquí la docente no puede reconocer eso que Gadamer explica como “el armazón cognitivo del individuo (...)” eso con lo que se llega a la escuela. Al mismo tiempo es importante, reflexionar desde donde la maestra lee su propia experiencia, volvemos a recurrir a Gadamer quien señala que una forma de autoridad que subyace y se manifiesta anónimamente es la **tradicón**, esta determina las acciones, las que recibimos en el proceso educativo y se hacen costumbres y nos determinan. Nos interrogamos entonces cuáles serían *las experiencias* y las estrategias posibles para producir extrañamiento en las prácticas y habilitar otros modos. En primer lugar necesitamos poner en cuestión la tradición que nos constituye y el conjunto de *prejuicios* con los cuales entendemos el proceso histórico que vivimos, y a partir de las cuales conferimos categorías a priori para comprender lo que sucede o significar los acontecimientos. Veamos otros pasajes:

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.

³⁰ 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”.

Realmente nunca pensé al planificar, qué podrían decir los alumnos³¹, ni tampoco lo hice en este trabajo. Considero que es falta de costumbre, pero me parece muy positivo.

(...)

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

(...)

El texto que leeremos será una traducción de “Lixo”, una crónica del escritor brasileño Fernando Veríssimo. Para ello he preparado fotocopias de material bajado de Internet, espero que lean en pares, luego lo haré yo en voz alta. Como se trata de un grupo pequeño de alumnos decidí que aprovecharemos la clase del día martes, donde tenemos los últimos 40 minutos antes de la salida.

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 leer?

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.

³¹ 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

El registro del docente sobre su tarea y el análisis de ella es más que claro que hemos en parte logrado situar otra práctica, al decir de Derridá explicado por Gerbaudo³² una práctica donde “una lectura, ...intente volver a colocar al texto literario como actor principal de la puesta, por contraste con la epistemología estructuralista que parecía haberlo relegado al sitio de mera conformación de sus propias teorías, de simple ejemplo o caso”

Justamente la palabra sobre lo leído y actuado ya no es nuestra, está en escena.

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 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. Para contextualizar la lectura les cuento que Fernando Veríssimo es un escritor brasileño contemporáneo que además de escribir cuentos también escribe poesías, obras de teatro; que el sentido del humor es característico de sus obras.

Les pido que se sienten en dúos, les entrego una fotocopia del cuento. 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.

³² Gerbaudo, A. Derrida y la construcción de un nuevo canon crítico para las obras literarias.pag. 485.Tesis de Posgrado. Universidad Nacional de Córdoba.

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”)

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...

Yohana - ...y ella había tomado pastillas.

Pregunto si se puede conocer a alguien por su basura.

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

Sí, ¿pero vieron CSI? Digo la sigla en inglés e intento relacionar con la serie de televisión donde como método para encontrar pistas o conocer sobre la rutina de alguien, revisan la basura de sospechosos o víctimas.

Yohana – ¡Ah, CSI! Repite las siglas en español.

(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?”.

Yohana – Que feo que a través de tu basura que es pública sepan de tu vida privada...

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

Toca el timbre de salida.

Los maestros se permiten ir y venir de nuestros diálogos en clase, los textos teóricos y sus propias prácticas, la trama está tejida, representaciones, ilusiones sobre el deber ser y la posibilidades de reencontrarse con otro modo de construir saber y autoridad no tiene otro espacio que el de autorizarnos a hacer, es sobre esto que volveremos la experiencia deja huellas cuando entre yo y el otro es posible algo diferente, ajeno, que se constituye como nuevo.

/V;C)

La lectura:

Una propuesta ¿Sin propuesta?

En cuanto llegó el turno de ponerme de acuerdo con la propuesta de lectura, pensé simplemente en llevar el texto, repartirlos y nada más. Pero el pánico se apoderó de mí: ¿Y si no lo leen? ¿Si no hacen nada con él? La posibilidad me asustaba. Asimismo no quería caer en lo

que Claudia López llama “un modelo de lectura canibal”, donde esclavice al texto con actividades.

Así que resolví por lo simple: La consigna sería leer el cuento en grupo. No tenía una manera especificada de leer, pero sí que había que leerlo.

Para ello, saqué algunas fotocopias que iba a repartir entre los alumnos.

En realidad esta consigna puesta en juego, me tenía con muchas expectativa, ya que, saliendo hace poco de mi carrera “Profesorado en letras” no tenía incorporado cuentos fuera del “canon académico”, por lo cual todo se me presentaba como novedoso. Realmente tenía muchas ganas de probarlo.

Pensé que la reacción de los chicos iba a ser la de siempre: desinterés, apatía, y que iban a tratar el cuento como uno más de los tantos que les dí. Pero no fue así.

Ahora, quiero aclarar que este relato lo estoy haciendo en tiempo pasado, ya que la experiencia la realicé con la primera consigna del profesor Gustavo Bombini, y no escribí explícitamente la consigna, ni mis expectativas. Y la experiencia que realicé fue tan significativa para mí, que no quise suplantarla por una nueva, aunque cabe decir que ya abrí mis horizontes para nuevas lecturas y formas de leer en las clases.

Así que tomé mi primera experiencia, junto a la consigna de Gustavo Bombini y le dí una continuidad, adaptándolas a las nuevas consignas que nos presentó Claudia Lopez.

Relato y análisis de la propuesta

El día 12 de mayo se llevó a cabo la experiencia de lectura de una obra literaria infantil, cuyo título era “Cuento con ogro y princesa”. Esta experiencia se realizó en un segundo año de la secundaria, en una escuela CBS N° 5³³

Dicha actividad estaba pensada como la primera de las muchas que se iban a realizar. Dada mi inexperiencia y mis miedos latentes,

³³ Para comprender el contexto leer “Los protagonistas de una película sin público”; ubicado al principio del trabajo

pensé en comenzar por el grupo más complicado y complejo. Así, se planeó ir subiendo de nivel (según el grado de participación de cada curso) hasta encontrar alguno que realizase comentarios pertinentes para este trabajo.

Sin embargo, los resultados de esta experiencia fueron muy conmovedoras- en todos sus sentidos: en primer lugar provocó una gran admiración de lo que un cuento fuera del canon de lectura de educación media, pudo despertar en los alumnos; y en segundo lugar provocó un desacomodo de los “saberes académicos” aprendidos hasta hoy, que incitó un repensar las planificaciones dentro del aula (como si la misma princesa golpease a la puerta de las planificaciones)

La lectura comenzó con la consigna de armar una sola ronda para la lectura; para ello tuvieron que desarmar el esquema de la disposición de las mesas, y mientras lo hacían, escuché comentarios como: “¡Qué piola!” “¡Está re bueno!”. Luego se repartieron algunas copias para la lectura³⁴ y comenzaron a leer en voz alta entre silabeos y lecturas dificultosas.

A medida avanzaba la historia se comenzó a observar que los chicos empezaban a sentarse uno más cerca del otro, con el fin de seguir con la vista la lectura. Se escuchaban risas de maneras constantes, y, para el asombro de todos, los chicos con más dificultades de lecturas pidieron para leer.

Una vez terminada la actividad, Yonatan pidió que yo leyera de nuevo el cuento entero “Así entendemos bien”- argumentó. La idea no era que yo leyera, porque no podría registrar, pero ante los pedidos de muchos, cedí. Lo único que pude observar durante mi lectura fue que los chicos se me acercaron más, el círculo se redujo, hubo mucho silencio, y risas disimuladas.

Este pedido de repetición me recuerda al texto “El tesoro de la juventud”, en donde Alvarado y Masset comentan:

La repetición parece instalada en todos los términos (...) Para creerse la historia y para hacer su apariencia optimista pase a formar parte de su experiencia del mundo, el niño necesita oírla muchas veces (Bettelheim, 1998; 83)

Una vez terminada la segunda vuelta de lectura, los comentarios muchos; algunos de ellos fueron:

- ¡Aaala! Ñande yara profe!- Exclamó Guillermo.
- ¿Será rico profe?- Preguntó Yoni

- *¿Qué cosa?- Preguntó Vicente*
- *¡Y princesa al horno con papas! – Dijo Yonatan entre risas.*

Luego de otros comentarios, Kevin dijo:

- *Nada que ver ese cuento ¿Cómo el caballo le va a desatara a la princesa?*
- *¡Y con la boca!- le respondió Haidé con toda naturalidad.*
- *Pero profe- Pidió la palabra Luis- ¡Está re copado el cuento! El escritor cuenta y escribe a la vez- resolvió el alumno con tanta certeza.*

Me detengo acá para hacer mención a la simplicidad que muchos buscan y esperan de los cuentos infantiles con la intención de que puedan ser leídos y comprendidos por el público infantil; sin embargo este cuento introdujo un narrador narrando su proceso de escritura, personajes que se van introduciendo de manera conciente al cuento. Una historia con dificultades que muchos alumnos pudieron resolver sin dificultad alguna. Quizás aquí el problema sea lo que los “selectores de los cuentos infantiles” tenemos entendido como el nivel aprensible para los chicos.

Ahora, quiero hacer mención a la imagen invertida y ridiculizada que presenta la historia de la heroína romántica y el gallardo justiciero. Con estas figuras los chicos jugaron oralmente como masticando y sacándole el jugo a cada personaje: Por ejemplo, Luis empezó a repetir las palabras de una compañera suya, Soledad, como duplicando a la “tonta princesa”. Asimismo, empezaron a inventar un final más allá del final como “Y después de un año de abrir el local de manteles, la princesa se murió de un infarto”; Y Luis (tan fascinado con el juego del narrador personaje) comentó “ Se casó con el príncipe y se olvidaron del escritor ¡Hicieron lo que quisieron!”

Son muchos más los comentarios que se podrían analizar, pero terminaré que se podrían analizar, pero terminaré con el que realizó Kevin:

- *Profe ¿Podemos mañana traer diarios?*
- *¿Para qué?- Pregunté interesada.*
- *Algo con destino pppppprofe... Ya estamos en 2º año y este cuento es para mi hermanito....*

Ante este comentario, reaccioné y respondí.

- *Pero Kevin, si vos te reíste más que todos...*
- *Si profe, ¡estaba re bueno!... Debajo de la cama de Haidé hay muchos ogros.*

³⁴ Aproximadamente una copia por cada tres alumnos.

Con esto me gustaría cerrar, ya que me da un espacio para reflexionar en los contenidos que se están desarrollando en el aula. Asimismo, este comentario abrió mis ojos para repensar sí estoy utilizando la literatura como una herramienta instrumental, ubicando la didáctica en el centro, en lugar de la literatura por excelencia, con el fin de “eliminar las imperfecciones” de estos niños de la calle. Concluyo repensando todo. Un cierre que abre las puertas de mis pensamientos. Pensamientos que comienzan con el recuerdo de las palabras orales del doctor Gustavo Bombini: “Se debe dar más, donde hay menos”... Y esto aplicado al sentido completo de la periferia: Literatura desplazada que reclama su lugar, para alumnos desplazados esperando ser sorprendidos.

Los docentes lograron tejer una trama de sentidos no habituales entre las reflexiones producidas en las aulas de la especialización y sus prácticas situadas, allí también los docentes se recuperaron como lectores activos de literatura, como escritores creativos, pues a fin de cuentas ellos también pertenecían junto a sus alumnos al mismo grupo de subordinación a los dictámenes de la institución escolar moderna.

Nuestra metodología de trabajo enmarcada en la *investigación- acción*³⁵ ha permitido no solo observar sino comprender desde la acción situada la resignificación posible de los protagonistas en estos encuentros.

Al conformar una red dialógica entre la especialización- el aula- la institución-los docentes y los alumnos las prácticas se vieron modificadas no por mandato sino por convicción de sus actores.

³⁵ La investigación-acción Elliott (1993) define la investigación-acción como «un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma». La entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes de sus problemas prácticos. Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas.

Estación V:

La cinta de moebius

*Todo lo que se refiere a mi persona, comenzando por mi nombre, llega a mí por boca de otros. (...) Al principio, tomo conciencia de mí mismo a través de los otros: de ellos obtengo palabras, formas, tonalidad para la formación de una noción primordial acerca de mí mismo (...) La muerta absoluta (el no ser) es permanecer sin ser escuchado, sin ser reconocido, sin ser recordado. **Mijail Bachtín***

Nuestro trabajo de investigación nos permitió aproximarnos a los sistemas de referencias de los docentes de la provincia de misiones que cursaron la especialización entre las cohortes del 2010 y 2011, quienes comenzaron a poner en cuestión tanto sus prácticas educativas como sus modelos de pensamiento apprehendidas mediante la escolaridad primaria y de formación de grado, en este proceso observar y reflexionar sobre las posibilidades de ***poner en diálogo dichas representaciones y las prácticas sobre los modos de leer.***

Esto fue posible porque se puso en tensión la palabra³⁶ y el mundo³⁷, este último como un espacio desterritorializado que habitamos los que somos capaces de *imaginar* para sí o para otros en el presente; pudimos generar en cada encuentro el puente necesario para *poder ir más allá de lo que conocemos*, construir *metáforas*³⁸, entendiendo a éstas como instrumentos que añaden información y no que sustituyen, en síntesis que permitan delinear nuevos contenidos.

El trabajo en red, situado y dialógico ayudó al colectivo a comprender lo educativo como un proceso de semiosis, donde las diversas prácticas de lecturas fueron construidas desde las huellas biográficas desplegaron una miríada de sentidos que al ponerlas en juego, en diálogo permitió (des) construir³⁹ hubo allí un desplazamiento que nos implicó en todo el recorrido. Gerbaudo nos ayuda a explicar desde Derridá que este corrimiento es un acto político, pues “*hacer notar que aquello que se hace de*

³⁶ *Palabra* abarca todas las formas posibles de expresión textualizada.(Appadurai. pp.66. 2001)

³⁷ *Mundo* puede significar desde los medios de producción y la organización de los mundos de la vida, hasta las relaciones de reproducción cultural globalizadas .Appadurai pp 66.2001

³⁸ *metáfora* “...cuando usamos una metáfora, aparentamos afirmar algo; sin embargo, deseamos afirmar realmente algo verdadero más allá de la verdad literal...”Braga- La teoría semiológica de Eco.-La Crujía Bs.As. 1990 p. 190

un modo puede hacerse también de otra manera y que esa otra manera tal vez se ha excluido por mera rutina, inercia o automatización”, nos admite seguir discutiendo el modo de escribirla, de transmitirla. De esta manera nos ubicamos en un umbral, en un borde, donde se apuesta a (des) construir prácticas de lectura y escritura a fin de construir (nos) sin poder clausurar sentidos y dejando abierto el texto, en circulación.

Los maestros y profesores que nos han acompañado en talleres de lectura y escritura de literatura infantil y juvenil han construido con nosotros preguntas que solo tienen sentido si se recuperan en las respuestas que nos dejan los otros, en esas respuestas nos reconoceremos inevitablemente como extraños, ajenos, siendo políticamente incorrectos.

Las experiencias que pudimos montar con los docentes los descubren sujetos textuales y dialógicos entre sus alumnos, habilitados por la palabra en conversación:

“el maestro Germán con sus ojos negros y extrañados, me cuenta que después de la experiencia de lectura realizada, los chicos le dicen maestros ojos color cielo, porque nos hace ver lo que antes no veíamos” (alumnos de 4º grado Barrio Fátima Posadas Misiones).⁴⁰

La escucha, la recuperación de la voz de los lectores formó parte sustancial de las prácticas desde las cuales desarrollaron diversas «artes de leer» y mostraron 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, eso es lo que en mayor parte se ha logrado.

Como bien lo expresa **Elsie Rockwell** la situación escolar define ciertos parámetros: un adulto que suele dirigir la actividad y un buen número de estudiantes en situación de ‘aprender a leer’. Ello delimita –aunque no determina del todo- los actos de lectura apropiados o posibles en este contexto. (...) Las maneras de leer en el aula no siempre propician la inclusión del alumno lector en el mundo de la escritura. A menudo acentúan la distancia entre lo escrito y su propia experiencia vital. Ciertas prácticas logran acostumbrarlos a no leer, a no buscar el sentido de lo que leen.

Por eso, estos años de trabajo respaldan nuestra sugerencia, pensar las biografías de los maestros/profesores como textos en construcción habilitando su re escritura en cada encuentro, donde las experiencias de lectura- en talleres vivenciales- dejen de ser planteadas como artefactos

³⁹ Derrida, Jacques. “Carta a un amigo japonés”, en Derrida en Castellano.
http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/carta_japonés.htm.

⁴⁰ Experiencia de lectura en el marco de la tercera cohorte del postítulo de Literatura infantil y Juvenil del siglo XXI
UNaM

que bajan como recetas a ser aplicadas y nos permitamos (re) situarnos como sujetos entramados, recuperando huellas, como dice Claudia López, capaces de “levantar las voces de los otros” para volver a leer y escribir (nos) junto a la literatura. Restituir la lectura de la literatura, su carácter complejo, alejando las promesas de control a través de técnicas y estrategias, es un desafío político de reconstrucción del sujeto en la práctica situada.

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.
- GERBAUDO, Analía (2007) *Derrida y la construcción de un nuevo canon crítico para las obras literarias*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, Universitas y Santiago Editor.
- ----- (2009/2010) “Archivos de tela, celuloide y papel. Insistencias del arte y de una teoría en (des)construcción”. *Telar*. Nº 7/8. ISSN 1668-3633. Revista del Instituto Interdisciplinario de Estudios Latinoamericanos. UNT. Tucumán. 2009-2010. 31-50 (*)
- Herbrad, Jean El aprendizaje de la lectura en la escuela y nuevas perspectivas. Bs As. Dossier Plan Nacional de Lectura 2000
- 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.
- 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.
- Ricoeur, Paul (1995) Tiempo y Narración. Vol. I y II Siglo XXI Madrid. 1995.
- Ricoeur, 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*, *Marianela* 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

F.S.C. N° 52

29/05

La primera impresión que recuerdo fue que en mi casa siempre había diarios "El Territorio", la necesidad de saber que decían los personajes de las historietas, una buena maestra que nos enseñó a mirar libros en un mes grado, y siempre fui en la escuela, pues mi papá era portero y siempre andaba blando suelta por ahí, y lo último las revistas de historietas que me prestaban los vecinos y para saber si decían true horrozosamente que aprendí a leer.

29/05/09

El arte de la lectura 1º encuentro

- 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. Somos doce hermanos de los cuales yo fui la única que quise estudiar lo demás apenas terminaron, le primario, conté con solo el permiso de papá para ir a estudiar, trabajo, y pagué mis estudios. No tuve la oportunidad de crecer 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 remonta a mi infancia.

mi familia con muchas necesidades económicas, y el hecho de verlos y escucharlos a diario "que tenemos que agarrar 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 enseñaba a leer.

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 es el Euzo. Todo lo contaba como su mundo muy sorprendente, lo que hizo que atienda 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 materno 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 compartíamos mi hermano y yo con mi abuela 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 diccionario.

Mi abuelo machino fue el que me dijo que estaba muy orgulloso de mí cuando comencé a trabajar en la escuela rural en donde trabajé, 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

ATRAVÉS DE RELATOS ORALES DE NUESTROS SERES QUERIDOS (ABUELA) NOS COMENTABA EL RELATO DEL LOBO, DE MAMÁ A LA LUNA DE LA SIESTA SI NO NOS QUERAMOS DORMIR, NOS VENDRÍA AGUSCAR "EL PUMERO", COMO ANDÁBAMOS DESCALZOS TENÍAMOS QUE IR A LABORNOS LOS PIES Y ACOSTÁRMOS OBLIGADAMENTE.

LOS RELATOS DE LA ABUELA PASABA CUANDO ME JUA A LA CASA DE ELLE, A LA NOCHE MAS SONDÁBAMOS EN SU PATIO Y A LA LUZ DE LA LUNA DE LAS ESTRELLAS, NOS COMENTABA SUS RELATOS DESPUÉS EN LA ESCUELA, LA PRÁCTICA, COMO LA LECTURA MODELO, COMO CADA COMSU EXPERIENCIA, COMO LAS ESCUCHABA LOS PARENTOS, TODOS LE SEGUIAMOS LA LECTURA -

En primer instancia aprendí de mi mamá del folclore, que nos relataba cuentos, charlotines, bailes, cantabamos, nos fuistate sur libros. Mi mamá me enseñó a leer.

Cuando fue al primer grado recibí mi primer libro de lectura. Fue yo. Yo aprendí a leer en un primer curso con muchos dibujos y colores que me llamaba la atención, mi mamá me enseñó a leer, a escribir.

En aquellos 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 increíblemente, que eso, la llevó a descubrir que ella misma padecía una enfermedad incurable.

Desde ese momento ella comenzó a despedirse de la vida y aún más a mí a prepararme pero cuando ella me falló y fue así que por culpa por un acto la angustia de perder el ser más importante "mi madre" comenzó a leer y leer y estudiar una gaceta.

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

Mi papá sin un trabajo fijo, trabajaba como vendedor ambulante, de descuentos y giraba con mi mamá algunas cosas por la misma, pero muy precario.

Dejó de ser hijo de ochos total y hasta el momento más fuerte me y he vivido bien en la escuela. Más adelante me completaron el mismo.

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

También los días, temprano mi papá me decía "hora de levantarse". En la cocina al lado del queyo con el estufa el horno chipa se recibía para el desayuno. escuchaba su programa de chamomé 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 hombres, ypsí-yatari, escombros, eso despertaba mi curiosidad. Aprendí pronto a leer solo en la escuela, me gustaba ir los días de lluvia cuando la madre, como decimos por, me daba libros, y me decía: leer, copiar, dibujar.

También los días, temprano mi papá me decía "hora de levantarse". En la cocina al lado del queyo con el estufa el horno chipa se recibía para el desayuno. escuchaba su programa de chamomé 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 escribir. Como los familiares
 se organizaban y los pioneros se metieron
 en el lugar donde vivo, en forma de
 vida, costumbres, trabajos, etc.
 al estudio magisterio; profesión que sonó
 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, *Sal es así*
 que con mucha satisfacción rememora
 a indagar con los personas pues no
 existía en el municipio información
 escrita alguna, y realmente fueron
 sorprendentes. los relatos de los
 ancianos los cuales fueron escritos
 y consignados como material de lectura
 y conocimiento de mi familia,
 hijo y comunidad en general. por
 parte de futuras generaciones. y por
 valorar todos el sacrificio y
 esfuerzo de nuestros abuelos y que
 se merecen ya no sólo con nosotros.

PROMER.

- MI ABUELO GERÓNIMO FUE MI PAPA
 POR QUE DESDE PEQUEÑITA ME
 CONTABA CUENTOS, CANTABA CANCIO-
 NES DE SU PROPIA AUTORIA DEDICA-
 DAS 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 IDOLA-
 TRABA 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 clodornino, diciéndome
 ¿quién escuchas algunas cosas? y mis
 hermanos, primos y yo nos reíamos.
 Junto al abuelo alrededor de un fogón,
 en el suelo, y mientras el donato se
 abría mate haciendo pause, por
 esas mis pausas y emoción.
 decía? y ahora les voy a contar algo
 que sucedió cuando yo fui ese papá
 y así nos relatábamos historias, por
 "el testigo" y afirmaba si yo lo vi.
 era pequeño, grande, etc haciendo
 pause. y seguía, entre los gallinas
 se hacía andar a los perros (pause) y
 también por los gallos. (pause) y así
 continuaba. Cada vez con mis historias
 y nosotros que éramos chicos, nos
 abramos, hablando cada vez más, y cuando
 de miedo, que después me querían
 ir solo a buscar, agua o
 alguna cosa que estaba allí.

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

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

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

Pero mi mamá cuando cuando 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 artículos 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 motivara más y leyere cada día mejor.

109

La motivación a la lectura se produjo a partir del relato de un libro: Mujercitas 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 escuché con mis padres quienes me envolvían mis oídos con diferentes historias y de apariciones, embrujados, cuentos populares como Lepusculito hijo y lobo, La Cenicienta entre otros.

Lo he mencionado que en mi caso me contaban como con libros; así como 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 los que me llevaron a la lectura.

Los docentes de la provincia de misiones en diferentes instancias de capacitación
En el marco del Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil del siglo XXI.









