



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE LA PLATA

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Maestría en Escritura y Alfabetización

**Trayectorias lectoras de docentes noveles de escuelas primarias  
del Sur de Córdoba:**

**Formación lectora, representaciones sobre la lectura y prácticas  
lectoras de quienes enseñan a leer en la escuela.**

Tesis presentada para obtener el grado de Magíster en Escritura y Alfabetización

Romina Gisel Luna

Directora de Tesis: Alicia Inés Villa

Mayo/2020

## Agradecimientos

*A las mujeres de mi familia, que contaron y tejieron mi historia;*

*A Adriana por el hilo de la vida;*

*A Alberto por marcar el camino;*

*A Roberto por encontrarnos en el trayecto de este laberinto;*

*A Ayelen y a Andrea, hermanas de la sangre y de la vida.*

*A mis dos grandes maestros: Juan Ernesto y Dante León*

*A las autoridades y profesores de la Universidad Nacional de La Plata, a mis compañerxs de cursada de la Maestría, en especial a Camila Suárez por su compañerismo y camaradería.*

*A la Doctora Alicia Villa, mi directora, por su generosidad, guía y apoyo.*

*A lxs docentes noveles que prestaron su voz y que día a día luchan por una educación de calidad.*

*A la educación pública, siempre.*

*Y a Sergio Daniel Olivo "Pichu", el poeta con el que hacemos camino al andar.*

La historia del lector, que comienza, ya vimos, precozmente,  
cuando no es dueño todavía de la palabra (no digamos ya de  
la letra),  
es una historia sin fin (...) La historia de un lector se  
confunde con su vida.  
Siempre se estará "aprendiendo a leer".  
*La Gran Ocasión. Graciela Montes*

## **Resumen**

El presente trabajo busca aproximarse a las trayectorias lectoras de seis docentes noveles que se desempeñan en escuelas primarias de gestión pública de tres localidades del Sur de Córdoba (Alcira Gigena, Coronel Baigorria y Río Cuarto). Se pretende que los profesores puedan visitar sus propios recorridos lectores y reflexionar acerca de su función como mediadores de lectura.

La investigación de tipo cualitativa se llevó a cabo a partir de la narrativa de experiencias pedagógicas. A través de estos relatos se aventuraron una serie de líneas de interpretación infiriendo tópicos y recurrencias que se condensaron en categorías de análisis que hacen hincapié en la lectura en la formación de los sujetos, la relación entre la lectura y el currículum escolar, la promoción de la lectura en la escuela, el rol del docente como mediador de lecturas, las trayectorias lectoras, las representaciones sociales de la lectura, los docentes como sujetos lectores didácticos y las prácticas lectoras que llevan a cabo en el aula.

## **Abstract**

This work aims at approaching the reading trajectories of six new teachers working at public primary schools in three locations in the south of Córdoba: Alcira Gigena, Coronel Baigorria and Río Cuarto. The teachers are expected to revisit their own trajectories as readers, and reflect on their role as reading mediators.

The qualitative investigation is carried out departing from the narrative of pedagogical experiences. Through these narrations, a series of lines for interpretation is drawn so as to infer topics and recurrences condensed in categories of analysis. These categories are focused on reading in the subject's formation process, the relationship between reading and school curriculum, the promotion of reading at school, the role of the teacher as a mediator of readings, the reading trajectories, the social representations of reading, the teacher as a didactic reader, and the reading practices in class.

## ÍNDICE

<b>Introducción</b> .....	6
<b>Antecedentes</b> .....	9
La reconstrucción de la propia historia: narrativas biográficas de lxs docentes.....	9
Las voces de lxs docentes noveles.....	11
Acerca de las indagaciones sobre trayectorias lectoras docentes.....	12
<b>Marco Teórico</b> .....	17
1. La importancia asignada a la lectura.....	17
1.1 La lectura en el currículum escolar. Un recorrido histórico.....	17
1.2 La formación lectora en la escuela.....	20
2. Trayectorias lectoras.....	21
3. Representaciones <i>sobre</i> la lectura.....	22
3.1 El docente como mediador de lectura.....	24
3.1. 1 El sujeto lector didáctico.....	25
4. Prácticas Lectoras.....	26
<b>Problema de investigación</b> .....	27
Objetivos generales y específicos.....	27
<b>Resoluciones metodológicas</b> .....	28
Narrativas docentes.....	28
Lxs docentes noveles.....	29
Instrumentos de recolección de datos.....	32
Propuesta de análisis con el material recogido.....	33
<b>Capítulo 1</b> .....	35
La mediación lectora en los inicios de la lectura.....	35
Representaciones subyacentes a la lectura.....	37
<b>Capítulo 2</b> .....	40

En el Nivel Inicial.....	40
En el Nivel Primario.....	41
En el Nivel Secundario.....	43
La formación lectora en la carrera docente.....	45
Las bibliotecas.....	47
<b>Capítulo 3.....</b>	<b>50</b>
Docentes lectorxs.....	50
La lectura en la práctica docente.....	51
La construcción del camino lector.....	54
<b>Capítulo 4.....</b>	<b>56</b>
Prácticas lectoras en las aulas.....	56
Prácticas de lectura frecuentes.....	58
Materiales de lectura.....	59
El sujeto lector didáctico.....	61
<b>Conclusiones.....</b>	<b>64</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>68</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>73</b>
Entrevista a Ailén.....	74
Entrevista a Paola.....	78
Entrevista a Josefina.....	82
Entrevista a Elisa.....	86
Entrevista a Alejandro.....	89
Entrevista a Daniel.....	95

## Introducción

Las reflexiones en torno a los caminos de lectura de lxs docentes han sido objeto de numerosas investigaciones (Petit, 2001; Colomer, 2001; Romero, 2007; Butlen, 2008; Cremim, 2011; Munita, 2014; Gaete Moscoso 2017). Leer y reconstruir los caminos lectores le da, según Petit (2014), un “trasfondo poético a la vida”, un trabajo psíquico acompaña a lxs lectorxs en esta práctica escribiendo así su propia historia entre las líneas leídas.

Siguiendo esta idea, el presente proyecto de investigación se origina pensando en la relevancia de reflexionar sobre las trayectorias lectoras de lxs docentes y de éstas en relación con la tarea docente.

Mi experiencia como Profesora en el Nivel Superior, específicamente en la formación de lxs profesorxs de Educación Primaria (Córdoba) me permitió trabajar con los ISFD (Institutos de Formación Docente) de la región sur de la provincia en relación a los recorridos lectores transitados por lxs estudiantes del profesorado<sup>1</sup>. A partir de este recorrido surgió la necesidad de conocer e indagar las experiencias de lectura de lxs docentes en ejercicio, específicamente de lxs docentes noveles quienes están dando sus “primeros pasos” en las escuelas enseñando a leer. Se selecciona esta población en particular ya que para Alliaud (2014)<sup>2</sup> las condiciones institucionales de las escuelas en la actualidad se hallan debilitadas “De este modo, enseñar hoy (intervenir sobre las personas hoy) es menos el cumplimiento de un rol que la construcción de una experiencia (idem, ibidem)” (Alliaud, 2014: 230). Esto hace que el inicio de la profesión docente resulte particularmente complejo. Por ende, dar la voz a estos actores “fortalecerá el oficio”, propiciando la reflexión sobre las propias prácticas favoreciendo su iniciación laboral.

Atendiendo a esta población, se trabajó con seis docentes noveles: Ailén, Josefina, Paola, Alejandro, Daniel y Elisa cuya franja etaria oscila entre los 25 y 28 años, lxs maestrxs transitaron su formación inicial entre los años 2009- 2013 en Institutos de Formación Docentes públicos y al momento de realizar las narrativas contaban con menos de cinco años de experiencia docente. Su desempeño profesional se desarrollaba en escuelas

---

<sup>1</sup> Aymar-Jure (2016) “La construcción del lector de discursos literarios en el contexto de la formación docente de educación inicial y de educación primaria”. PROMIIE (Proyectos Mixtos e Integrados) 2015-2016. UNRC (Universidad Nacional de Río Cuarto)-DGES (Dirección General de Educación Superior- Córdoba).

<sup>2</sup> Reflexiones surgidas en el marco del Programa de Acompañamiento de Docentes Noveles en su Primera Inserción Laboral de Argentina, impulsado por el Ministerio de Educación Nacional desde el año 2005.

primarias públicas de tres localidades del sur de Córdoba: Alcira Gigena, Coronel Baigorria y Río Cuarto, en las que se encontraban en carácter de docentes suplentes o interinos<sup>3</sup>.

Para indagar y profundizar los relatos de lxs maestrxs, se emplearon entrevistas semi estructuradas durante los meses de febrero y marzo de 2019, esta técnica resultó óptima para la producción narrativa y como perspectiva analítica para comprender la práctica lectora y los modos de apropiación de ésta en la vida de lxs individuos. A través de una serie de preguntas, las entrevistas recuperan los relatos de lxs docentes en relación a las trayectorias lectoras y experiencias pedagógicas.

Se propone trabajar con las narrativas docentes como una particular reconstrucción de la experiencia (Ricoeur, 1995) mediante un proceso reflexivo que da significado a lo sucedido o vivido. De esta manera el relato narrativo (como modo de comprensión y expresión en el que está presente la voz del autor) resulta propicio para que los maestros y maestras pongan de manifiesto su forma de comprender y expresar su enseñanza favoreciendo de esta manera la formación, el desarrollo profesional y la reflexión sobre las propias prácticas lectoras.

A partir de las vacancias de investigaciones específicas en relación a lxs docentes noveles - en la región donde me desempeñé como docente- y específicamente en la indagación sobre sus concepciones acerca de las lecturas, se lleva a cabo este trabajo que apunta a contribuir en la reflexión de los recorridos de lectura de lxs profesores noveles considerando las significaciones atribuidas por ellxs a las prácticas lectoras y a su rol como mediadorxs de lectura.

A partir de esta investigación se pretende indagar en una temática inédita en el contexto escolar propuesto. Este estudio “dará lugar” a las voces de lxs docentes, implicando a lxs sujetos en un proceso reflexivo a partir de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas que proponen la sistematización y el análisis de estos relatos en tanto narraciones profesionales que problematizan el acontecer escolar y el trabajo pedagógico desde la perspectiva de sus actores (Suárez, 2014).

En el Capítulo 1 se indaga la figura del mediador de lecturas reconstruyendo a partir de los relatos de lxs sujetos, el reconocimiento de lxs mediadores familiares de lectura (Barbero y Lluch, 2011) presentes en los inicios de la trayectoria lectora. Luego se retoman las valoraciones asociadas a las mediaciones lectoras y la influencia de estas prácticas en la construcción de las representaciones de lectura de lxs docentes.

En el Capítulo 2 se hace hincapié en el recorrido escolar de lxs sujetos retomando su trayectoria en el nivel inicial, primario, secundario y superior como así también la presencia de la Biblioteca como institución destinada a la lectura.

---

<sup>3</sup> En el apartado de Resoluciones Metodológicas se describe en mayor detalle las características particulares de lxs sujetos que integraron la muestra de esta investigación.

El Capítulo 3 toma como premisa lo planteado por Ema Wolf, atendiendo a la idea de que antes que mediador, el docente debe reconocerse como lector. Por ende en este apartado, se intenta destacar cómo se caracterizan lxs docentes como lectorxs, cuáles son sus lecturas cotidianas y qué selección de lecturas llevan a cabo para el aula.

Finalmente, el Capítulo 4 aborda las prácticas de lectura evocadas por lxs docentes y llevadas a cabo en las aulas a partir de las situaciones que lxs maestros han considerado significativas en relación a la enseñanza de la lectura, las prácticas lectoras que identifican como frecuentes y los materiales de lectura seleccionados. A partir de estas indagaciones se pretende focalizar las figuras de lxs docentes como sujetos lectorxs didácticos.

Recorrer las trayectorias lectoras de quienes enseñan a leer en la escuela permitirá vislumbrar un conjunto de experiencias, para analizar en su pluralidad, los recorridos de lectura de lxs docentes nóveles, sus representaciones acerca de la lectura y sus propuestas de enseñanza.



## **Antecedentes**

Este apartado pretende dar cuenta de los diferentes estudios e investigaciones que han abordado la perspectiva biográfica desde los relatos docentes dando cuenta especialmente, de las líneas de investigación que indagan la relación de las concepciones de lectura del profesor y su rol docente.

Seguidamente, se retomarán los trabajos investigativos en relación a las voces de lxs docentes noveles en nuestro país como vía para la formación de los docentes y como estrategia para la reconstrucción del saber pedagógico.

Finalmente se reconstruirán los aportes de los estudios que han indagado las voces de lxs docentes en la propia reconstrucción de su trayectoria lectora y las experiencias ligadas a las narrativas como modo de reflexión de la tarea pedagógica.

### La reconstrucción de la propia historia: narrativas biográficas de los docentes

Para pensar cómo construyen y reconstruyen sus recorridos lectores lxs docentes, se retoma a González Monteagudo (1996) quien ha realizado una revisión de las líneas más relevantes en relación al enfoque biográfico en investigaciones sobre profesores. Entre ellas destaca una línea de investigación sobre el ciclo vital donde se indagan los estudios de Huberman (1989) que establece fases en la carrera docente delimitando las siguientes etapas: entrada a la carrera, estabilización, experimentación o diversificación, cuestionamiento de la carrera, serenidad y distancia afectiva, fase de conservadurismo y quejas y la ruptura del compromiso. En esta línea, Oja (1998) presenta estudios de profesores situados en diferentes etapas (edad del sujeto y años de experiencia docente) y estadios (relacionados con las características evolutivas cognitivas de los profesores).

En relación a la vida y el trabajo de los profesores González Monteagudo (1996) también destaca los aportes de Goodson (1984; 1991; 1992; 1994; Goodson y Goodson y Walker, 1990) que considera a las historias de vida en una función indispensable en la investigación social. También, los estudios de Butt y colaboradores (1989; 1990; 1992), trabajaron la autobiografía colaborativa y el desarrollo profesional planteando cinco líneas a favor de la investigación biográfica: el conocimiento de lxs profesores no es algo fijo y por ende puede beneficiarse de este enfoque; la ampliación de la perspectiva a través de los puntos de vista de lxs docentes; la mejora del desarrollo profesional; la resignificación del papel del profesor y la redefinición de las relaciones entre conocimiento y poder.

El rastreo de los estudios de Pajak y Blase (1989) avanza en una línea diferente a la de Butt relacionando el impacto de la vida personal de lxs profesores en su carrera docente. En este sentido, Knoweles (1992) tomando como antecedente a estas investigaciones, intenta conceptualizar las influencias biográficas sobre el rol docente.

La perspectiva biográfica también está presente en los estudios de Kelchtermans (1993) quien afirma que la conducta profesional docente está delimitada no sólo por el contexto organizativo sino por la historia vital y las experiencias ligadas a esa historia. Los estudios de Smith (1986; 1992) valiéndose del método de historias de vida harán hincapié en las trayectorias evolutivas del profesorado. El foco de estas investigaciones será el estudio del origen, naturaleza, evolución y transformación de los sistemas de creencias de lxs sujetos investigados.

González Monteagudo (1996) registra una serie de investigaciones en la que se utiliza el diario del profesor como documento personal biográfico. Entre estos destaca los de Holly y Mcloughlin (1988); Yinger y Clark (1988) y en el ámbito español Montero (1986) y Zabalza (1988).

En Argentina, los trabajos de Feldman (1999; 2002), también abordan la carrera de lxs profesores desde la voz de sus protagonistas señalando la necesidad de estudiar en los resultados obtenidos: el papel de las narrativas, las reconstrucciones biográficas, la reflexión y la reconstrucción del conocimiento tácito.

En este recorrido de investigaciones ligadas a los relatos biográficos de lxs docentes, Dávila (2011) ha abordado los sentidos pedagógicos, en este caso, de colectivos de docentes e investigadores a través de un abordaje reflexivo e interpretativo del mundo de la escuela y de sus prácticas mediante la escritura y la lectura de relatos pedagógicos. A partir de este dispositivo se indagó sobre el reposicionamiento de sujetos, saberes y conocimientos pedagógicos que se disponen a escribir, leer, interpretar, reflexionar, comentar, conversar y deliberar en torno a sus relatos.

Como aporte a la construcción y reconstrucción de las trayectorias docentes también se retoma a la historia docente desde el "espacio biográfico", descrito por Leonor Arfuch (2002) y los aportes de Suárez (2007; 2009, 2010, 2011 y 2012) en nuestro país, quien realiza un extenso recorrido en relación a las prácticas narrativas en el campo de la educación mediante diversos proyectos de documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Suárez (2014) contribuye en este sentido a la expansión de las prácticas narrativas (auto)biográficas en la emergencia de nuevxs sujetos, experiencias y discursos pedagógicos que disputan sentidos y legitimidad respecto de cómo nombrar, hacer y pensar la educación y la formación (Suárez y Argnani, 2011).

Siguiendo los aportes de investigaciones específicas en nuestro país, los antecedentes retomados por el Dossier del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires destaca a la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, un programa de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil (SEUBE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA) que sostiene la exploración de la narración de la

experiencia educativa desde la perspectiva de quienes la viven y hacen, así como sus posibles contribuciones al campo de la investigación educativa, la formación de docentes y la intervención colectiva crítica en el campo de la pedagogía” (2017: 43).

El Dossier recupera las experiencias de investigación de Castañeda y Morales (2017) quienes desde la perspectiva narrativa han realizado actividades ligadas a la investigación y a la intervención en el ámbito de la formación de profesionales de la educación a partir de la narrativa como forma de indagación. Su trabajo se ha centrado tanto en las acciones de formación de docentes en servicio, como las relativas a la formación de profesionales de la educación; mediante acciones de formación de profesores en servicio y elaboración de historias de casos para detenerse, pensar e implementar acciones de mejora o para analizar las formas de construcción narrativa de lxs sujetos en sus trayectos de formación.

Reconstruir las contribuciones que han dado lugar a la perspectiva biográfica como construcción narrativa de lxs docentes permite pensar la configuración de experiencias, discursos y narrativas habilitando puentes de contacto y articulación para indagar cómo se miran, se reconocen y se piensan como lectorxs y formadorxs.

#### Las voces de los docentes nóveles

Desde una perspectiva biográfica, tal como se detalló anteriormente, este trabajo plantea la indagación en las narrativas lectoras de lxs docentes noveles. Para esto se retoman los aportes de Alliaud y colaboradores que constituyen un precedente para pensar la reconstrucción sobre la historia y formación de lxs docentes, a partir de las voces de sus protagonistas.

El trabajo a partir de las representaciones sobre lxs docentes nóveles ha sido abordado en la tesis doctoral de Alliaud (2004) que centra su estudio en lxs docentes noveles a partir del pasado escolar de quienes son maestrxs en el presente. Esta indagación incursionó en la historia vivida en las escuelas por este colectivo particular. La autora reconoció como un área de vacancia: las investigaciones empíricas que se destinen a abordar sistemáticamente el tema de la biografía escolar; es decir, a la experiencia escolar que lxs maestros vivieron en las escuelas siendo alumnos ya que indagar en esas trayectorias es importante por su impacto en el desempeño profesional de lxs docentes.

Alliaud afirma que “la formación docente se entiende como un proceso que comprende las etapas escolares en las que los docentes fueron alumnos, continúa en lo que se denomina la formación profesional propiamente dicha, y aún, luego de ella, sigue en las escuelas donde los docentes se insertan a trabajar” (Alliaud, 2007: 8) asimismo menciona el “alto impacto” que tienen las experiencias biográficas en la práctica profesional, fundamentalmente en los primeros desempeños.

El trabajo con docentes noveles resulta fundamental para la autora ya que identifica grandes dificultades en sus primeros accesos a las instituciones educativas. Alliaud atribuye estas dificultades a la debilidad institucional escolar propia de los tiempos actuales que desafían al docente a construir con los otros el “lugar de” maestro o profesor.

Alliaud y Vezub (2012) conciben la formación docente como un proceso complejo y de larga duración, que se despliega en diferentes fases de la trayectoria de lxs sujetos.

“En este marco, el pasaje por la institución formadora constituye uno de los momentos de este proceso, etapa crucial pero a la vez de alcances limitados que debe situarse, por lo tanto, en la perspectiva del desarrollo profesional, sentando las bases de la formación permanente y proporcionando la primera identidad profesional” (Alliaud y Vezub, 2012: 13)

Entre los estudios destacados por Alliaud (2014) se retoma a McEwan (1998) quien hace hincapié en la importancia de trabajar con historias contadas por lxs propixs docentes acerca de lo que hacen, para avanzar en la producción teórica sobre la enseñanza. En esta línea de trabajo, Alliaud (2004), Bolívar y Domingo (2006), Rivas Flores (2007), Oliveira Bueno (2006) han empleado la investigación biográfica y narrativa como vía para la formación de lxs docentes y como estrategia para la reconstrucción del saber pedagógico.

Siguiendo estas líneas de investigación se puede enunciar, tal como sostienen Alliaud y Vezub (2012) que en la fase inicial de la carrera, lxs docentes noveles suelen estar atravesados por: las inseguridades y temores propios de los comienzos, la falta de experiencia en el rol docente; el sentimiento de responsabilidad por estar al frente de una clase y el desajuste que se produce entre los esquemas teóricos e ideales aprendidos en las instituciones y el funcionamiento de la realidad escolar (Alliaud y Vezub, 2012). Estas dificultades junto con los rasgos y experiencias singulares que lxs noveles vivencian obligan, para Alliaud y Vezub (2012), a interrogarse sobre las acciones específicas que se puedan diseñar con el propósito de ayudar a este grupo profesional durante sus primeros años de inserción.

En este sentido el presente trabajo apunta a indagar en las experiencias lectoras de lxs docentes noveles comprendiendo que las narrativas propuestas contribuyan a la reflexión, el análisis y la práctica educativa en relación a las propuestas de lectura que llevan a cabo en las aulas.

#### Acerca de las indagaciones sobre trayectorias lectoras docentes

Ema Wolf asegura que antes que mediador, el docente debe pensarse como lector. Es por esto que diversas Investigaciones recientes, retoman esta premisa haciendo hincapié en la voz de lxs docentes desde las trayectorias lectoras de lxs formadorxs.

Entre estos estudios, Munita (2014) ha trabajado en el rol de lxs docentes como mediadorxs y promotorxs de lectura a partir de sus recorridos lectores. En su tesis doctoral, trató de:

“indagar en la incidencia que tanto los hábitos lectores del docente como sus creencias sobre la lectura literaria pueden tener en sus prácticas mediadoras en torno a la literatura (...) la identidad lectora del mediador complementaba con un aspecto vital para la comprensión de la actividad del profesor: sus creencias y representaciones sobre aquello que enseña” (Munita, 2014: 14).

Munita (2014) retoma a Robine (2001) quien a través de un recorrido histórico estudia el desarrollo de la mediación cultural en Francia (1955-2001) y alude en este sentido a “la invención del lector” movimiento que reposa en la progresiva formación de un corpus de conocimientos acerca de las formas de apropiación cultural de lxs sujetos particulares, de sus representaciones de la actividad de la lectura, o de los múltiples caminos de simbolización que se ponen en juego al leer.

Esta invención del lector implicó una reconfiguración de las trayectorias lectoras que hasta el momento se definían por perfiles lectores “fuertes”, “medianos” o “débiles” (Hersent, 2000; Signorini, 2002; Larrañaga, Yubero y Cerrillo, 2008; FGEE 2011).

Retomando estas indagaciones, este proyecto de tesis supone la superación de los paradigmas basados en la caracterización y definición de los perfiles lectores sino que apunta a retomar las trayectorias lectoras desde la propia voz de lxs sujetos en pos de reconstruir su recorrido lector.

Gaete Moscoso (2017) identifica, en este sentido un giro en las investigaciones referidas a las trayectorias lectoras, especialmente en la década de los '80 donde ciertos estudios se caracterizaron por preguntar directamente a lxs usuarixs de la lectura por sus prácticas lectoras y, por describir y analizar esas prácticas siguiendo una perspectiva diacrónica y abordando los significados explícitos que leer tenía para lxs individuos entrevistados. Entre ellos destaca el estudio de Peroni (2003) que intentó problematizar la relación que algunas personas tenían con la lectura viviendo ciertas condiciones particulares. Para Peroni el problema no estaba en la frecuencia y la cantidad leída sino en las formas de abordar el problema de la lectura que, hasta ese entonces se focalizaba en esos indicadores cuantitativos sin adentrarse en las prácticas mismas, así afirma que “las razones para leer no pueden separarse de quienes las encarnan” (Peroni, 2003)

“En ese camino, uno de los movimientos más reveladores fue constatar que los sujetos viven sus prácticas lectoras, o la ausencia de éstas, en relación a su trayectoria biográfica y a las

representaciones colectivas compartidas en su mundo social en torno al uso de lo escrito” (Munita, 2014: 54).

Por lo tanto, la relación con el contexto de socialización como la trayectoria lectora del sujeto definirán qué representaciones se tienen de la lectura y de sí mismo como lector.

En relación a los estudios del sujeto lector con profesorado en ejercicio Munita (2014) rastrea investigaciones que nacen a partir de este interés común: en España, Romero (2007) indaga acerca de los hábitos lectores de lxs docentes concluyendo en que un tercio de la población estudiada no asiste a bibliotecas ni a librerías. En consonancia con este estudio Cremim (2011), en el contexto inglés, señala que el 20% de lxs docentes entrevistados no asiste a bibliotecas y tampoco comparte este espacio con lxs estudiantes. Esta tendencia para Munita (2014) plantea un “patrón diferencial” ya que en su amplia mayoría los docentes se perciben como lectores comprometidos aludiendo leer diariamente, destacando entre los materiales de lectura más asiduos: periódicos, revistas y páginas de internet. En cuanto a la lectura literaria, investigaciones como las de Tenti Fanfani (2005) en Latinoamérica demuestran que menos de un tercio de lxs docentes de la muestra (constituida por maestros de Argentina, Brasil, Uruguay y Perú) son usuarios de la biblioteca, es decir que poco más de 1 sobre 10 leen habitualmente literatura de ficción.

Retomando a Castrillón (2004) desde sus investigaciones en el contexto iberoamericano, reafirma que la relación con la lectura no suele darse desde el ámbito familiar por ende cuando la lectura entra en el espacio escolar se convierte no sólo en una cuestión social sino que deviene en asunto pedagógico.

Ahora bien, desde la etnografía de la lectura surgen otros interrogantes que plantean el paso de la experiencia privada de lxs profesores al espacio público, es decir al encuentro con lxs lectorxs en formación. Como señala Colomer “hace tiempo que la investigación a partir del recuerdo de lectores adultos confirma una experiencia común: la de la importancia del contagio, de la presencia de profesores o adultos claves en el descubrimiento y afición a la lectura” (2005:147).

Las investigaciones centradas en la reconstrucción de las trayectorias lectoras de los docentes plantean una estrecha relación entre la autopercepción lectora y las prácticas de lectura que llevan a cabo lxs docentes en sus aulas. Por ende, este trabajo retoma como un punto de indagación en la propuesta de investigación, la relevancia de la relación entre el plano individual y pedagógico de lxs docentes lectorxs se pone en evidencia “como andamiaje para vehiculizar una experiencia propia, individual, que se pretende sea también una experiencia compartida. Así, ese espacio privado de interrogación y construcción de sentido deviene en estos casos un motor de las prácticas docentes” (Munita, 2014: 75).

Especificando la búsqueda de investigaciones que se orienten en este sentido a las lecturas de lxs docentes noveles, Butlen (2008) focaliza la lectura previa y personal realizada por el profesorado sobre las obras que luego serán llevadas al aula:

“se trata del predominio (legítimo) del cuestionamiento didáctico y pedagógico desde este punto de vista (...) la tendencia frecuente de los jóvenes colegas es lanzarse a un activismo para evitar confrontar la dificultad de la lectura personal que parece aplastada por preocupaciones utilitarias (...) instrumentalizadas rápidamente en un propósito pedagógico. El deseo de proponer actividades, en gran medida, tiene prioridad sobre la definición precisa de los objetivos literarios<sup>[1]</sup>” (p. 205)

La investigación realizada con maestrxs jóvenes muestra una resistencia real para participar en una lectura personal de los textos que ofrecerán a los estudiantes. Los relatos de lxs docentes noveles a través de entrevistas en profundidad aluden principalmente a la falta de experiencia y capacitación profesional en el campo, la falta de tiempo y la falta de gusto por la literatura o incluso la lectura.

Estableciendo las relaciones entre los pensamientos y creencias del profesor y sus prácticas sobre la lectura, Munita (2014) retoma las investigaciones desarrolladas por Medweell (1998) y Morrison, Jacobs y Swinyard (1999) para afianzar esta idea:

“La identificación de docentes “exitosos” en la enseñanza lectora, así como la indagación acerca de sus creencias y saberes en este ámbito, ha confirmado que estos maestros creen en el lugar central que ocupa la construcción de significado en las prácticas letradas, aunque eso no significa descuidar la enseñanza de las habilidades de lectura y escritura, sino trabajarlas a partir de unos propósitos que les dan sentido y de unos textos que cumplen unos determinados objetivos comunicativos (Medwell, 1998)

Otros estudios han mostrado que quienes frecuentemente usan estrategias didácticas fértiles en la formación de lectores, mejor opinión tienen sobre los libros y la lectura (Morrison, Jacobs y Swinyard, 1999)”. (p.104)

A partir de estos antecedentes de investigación, se reafirma la idea del docente que ajusta sus prácticas de enseñanza en relación al comportamiento lector de sus alumnxs y del tipo de motivación que estxs manifiestan frente a la lectura (Sweet, 1998).

En este punto, cabe destacar que estos aportes contribuyen a retomar las creencias y perspectivas de la voz de lxs profesorxs. En la búsqueda de antecedentes específicos sobre las representaciones docentes acerca de la lectura, Gaete Moscoso (2017) realiza un recorrido histórico por las prácticas y el valor asociado a la lectura en la cultura escolar. Su tesis doctoral resulta un antecedente preciso para este trabajo ya que su investigación se

centra en buscar los complejos y heterogéneos sentidos que asignan a la lectura seis profesores chilenos que enseñan a leer.

Finalmente, Bombini (2008) asegura que los aportes teóricos mencionados, tanto desde la sociología de la cultura, la antropología cultural y la etnografía como método ofrecen algunos elementos interesantes para nuevos abordajes y problematizaciones que ya han mostrado resultados productivos (con prácticas en la educación escolarizada como en ámbitos extraescolares).

“Categorías tradicionales de raigambre sociológica cuantitativa como «poco lectores» o «iletrismo», categorías de base cognitiva de amplia divulgación como «comprensión lectora» o «competencia lectora», o de base cultural como «canon literario» o «placer de la lectura», son sometidas a revisión para generar un punto de partida crítico acerca de las prácticas de lectura y para la construcción de una mirada comprensiva desde lo cultural de dichas prácticas” (Bombini, 2008)

Esta nueva perspectiva sobre lxs lectorxs y sus modos de leer, permite para Bombini (2008) poner el acento en el relato de experiencias recuperando así la riqueza de la lectura como “empírea a ser leída e interpretada, que da voz al punto de vista de los lectores sobre sus propias experiencias y que invita a una producción escrita referida a la lectura misma”. (Bombini, 2008)

Siguiendo esta perspectiva, este trabajo intentará indagar en la narrativa de las escenas de lectura para la construcción de conocimiento sobre los modos de leer a través de la voz de lxs docentes nóveles apelando a las relaciones entre sus representaciones sobre la lectura, su recorrido lector y las prácticas lectoras áulicas.



## Marco Teórico

En este apartado se abordarán las perspectivas teóricas desde las cuales se piensa esta tesis. Estos supuestos teóricos serán retomados en el análisis de los datos a lo largo de los capítulos.

Para delimitar la concepción de la lectura se realizará un recorrido histórico sobre la importancia asignada a la lectura y la estrecha vinculación entre la lectura y la escuela. Se abordará la lectura en el currículum escolar y la formación lectora en la escuela. A su vez, se abordará la noción de trayectoria lectora y las ideas de representaciones sobre la lectura. Se retomarán los conceptos de docentes como mediadores de lectura y de sujetos lectores didácticos y finalmente se abordará la noción de prácticas lectoras.

### 1. La importancia asignada a la lectura

Para poder pensar una investigación centrada en la lectura y su implicancia en la vida de los sujetos, es indispensable indagar sobre la importancia asignada a la misma.

La lectura entonces es un invento del hombre, que en tanto animal desvalido ha ideado una prótesis, es decir, “un sistema que “congelara” el lenguaje y nos permitiera tratarlo como un objeto: llevarlo a otro lugar, mostrarlo a otras personas o verlo cuantas veces queramos para poder gozar o pensar sobre él detenidamente” (Colomer, 2004: 6). Para Colomer (2004), la notación de la lengua escrita permitió la existencia de una memoria colectiva y un nivel de análisis, reflexión y abstracción del lenguaje favoreciendo el pensamiento detenido sobre el propio enunciado y la creación de un registro estandarizado de lenguaje que facilitara la comunicación de grandes colectividades.

Ahora bien, pensar en la promoción de la lectura es una idea reciente en la historia letrada de la humanidad (Munita, 2014), ya que una vez ‘inventados’ los códigos de la representación escrita del lenguaje, se necesitó de una institución que se encargara de que una parte de la población supiera utilizarlos. De allí el rol de la escuela como: “el manual de instrucciones de la lectura” (Colomer, 2004: 8).

A través del tiempo, la sociedad ha ido cambiando el concepto sobre saber leer y escribir. Colomer (2004) diferencia tres momentos históricos de la lectura occidental para abordar las diferentes concepciones de lectura:

-Minorías lectoras y conservación de los libros: familias y archivos. Hasta la etapa de la industrialización, saber leer y escribir estaba asociado a menudo con el ocio y el ámbito de las relaciones sociales. Ser letrado era un valor moral, una virtud donde la posesión de ese saber cumplía una función de cohesión social de clase.

- Universalización de lxs lectorxs y acceso a los libros: escuelas y bibliotecas. Durante el siglo XIX, la alfabetización empezó a relacionarse con el esfuerzo individual realizado para adquirir esa capacidad –para educarse– y con el éxito económico alcanzado como consecuencia de esa capacidad. En consecuencia, ser analfabeto comenzó a vincularse con el fracaso social. Se inició entonces la demanda social para el acceso al escrito como un elemento igualador entre lxs humanxs. En este sentido, “la escuela pública fue el gran logro ilustrado. Permitía que toda la población tuviera acceso a la cultura y obtuviera carta de ciudadanía” (Colomer, 2004: 10)

- Convencer a lxs lectorxs y difundir los libros: la multiplicidad de las instancias. En la actualidad la promoción de la lectura está condicionada por varios fenómenos, entre ellos: la ampliación y diversificación del nivel de exigencia en el dominio del escrito y de los usos que incluye esa capacidad; el nuevo concepto de formación permanente donde cada individuo ‘debe’ revisar, adquirir y validar conocimientos de forma constante; y la contextualización de la lectura en las sociedades de masas y de consumo.

### 1.1 La lectura en el currículum escolar. Un recorrido histórico

Para entender la importancia y vigencia de la lectura en la escuela, resulta imprescindible abordar en este sentido la idea de currículum. Terigi (1999) plantea tres nociones generales en relación al concepto de currículum: las ideas de prescripción, orden y secuenciación acerca de la enseñanza, y más específicamente de los contenidos de la enseñanza. Sin embargo, Goodson (1991) advierte que el “currículum es un concepto siempre evasivo y polifacético (...) porque se define, redefine y negocia a diversos niveles y en muchos campos. Además, el terreno difiere sustancialmente según las estructuras y los modelos locales o nacionales” (1991:28).

A pesar de la complejidad del concepto pueden delimitarse ciertas directrices en relación con el currículum y los contenidos escolares. El currículum posee en este sentido un significado simbólico y práctico.

“Simbólico porque con él se expresan y legitiman públicamente ciertos objetivos de la escolarización; y práctico porque esos convencionalismos escritos se ven recompensados por financiación y asignación de recursos y, en consecuencia, con los beneficios consiguientes de índole laboral y profesional” (Goodson, 1991:31)

Y si bien, como sostiene Terigi (1999), el currículum es una prescripción sobre los contenidos de la enseñanza generalizado para numerosas escuelas a través de políticas oficiales, estas políticas son socialmente interesadas, “de manera que el currículum no es neutro desde el punto de vista social ni sirve a intereses puramente académicos, sino que responde a intereses específicos de dominación” (1999:19).

En Argentina, el Proyecto Histelea se ha abocado a estudiar la historia social de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. A partir de estos estudios, Cuzuzza (2011) sostiene que los trabajos que provienen desde la didáctica no dejan de advertir las consecuencias de la obligatoriedad y gradualidad de la escolarización de la lectura. Retoma a Delia Lerner quien señala que, fuera de la escuela, la lectura se mantiene en general ajena a lo obligatorio, dentro de ella no puede escapar de la obligatoriedad. En la escuela, lectura y escritura son necesariamente obligatorias porque enseñar a leer y escribir es una responsabilidad inalienable de la institución escolar. Y es por ello que la escuela enfrenta una paradoja en relación con esta cuestión: como asume la responsabilidad social de enseñar a leer y escribir, tiene que presentar la lectura y escritura como obligatorias y asignarles entonces como propósito único o predominante el de aprender a leer y escribir (Lerner, 1996:105).

En esta relación indisoluble entre escuela y lectura, Hébrard (2000) afirma que la escuela fue instrumentada para la lectura. En su recorrido histórico plantea que esta institución comienza a existir en la antigua Grecia, en el momento en que la lectura ya no es propiedad sólo de algunos escribas profesionales sino que se concibe como algo que cada ciudadano necesita. También destaca el papel de la Iglesia en el siglo XVI, cuando se reinventa la escuela en la cultura occidental, se decide que para formar a un cristiano hay que alfabetizarlo. De allí, el surgimiento de las primeras escuelas parroquiales. Reafirmando esta relación de la escuela con la lectura, en el siglo XIX se hace hincapié en el surgimiento de los estados naciones y su responsabilidad en la escolarización de los ciudadanos. En consonancia con esta idea, Terigi (1999) afirma que los procesos de construcción de los sistemas educativos nacionales durante el siglo XIX supusieron procesos de selección, organización y prescripción de contenidos que alcanzaron un notable grado de homogeneidad.

Recién en los años 50 tendrá lugar la “crisis” de la lectura en la escuela que va a desestabilizar todos los sistemas educativos. En ese momento nace la idea de que los sistemas educativos ya no son capaces de formar al lector moderno. Siguiendo este recorrido, Hébrard (2000) sostiene que:

“Hasta la década del setenta el verbo leer es transitivo, se lee algo, y lo importante es lo que se lee y no el hecho de leer. A partir de la década del setenta el verbo leer se transforma en un verbo intransitivo. Lo importante es leer y lo que se lee no tiene mucha importancia. En la década del 80, a la escuela le va a apasionar la lectura funcional, la lectura de objetos que no son libros, que son consignas para utilizar: recetas de cocinas y todo lo que puedan imaginar. Lo esencial es que haya escrituras y que la escuela tenga la sensación de que sostiene la cultura de lo escrito, y todo lo escrito forma parte de la cultura de la escritura”. (p.5)

Asociados a estos cambios, Hébrard (2000) señala el comienzo de “desescolarizar a la lectura”. Ese orden van a desarrollarse, inclusive en la escuela por ejemplo “rincones de lectura” asociando a la lectura con el placer. “Es por eso que (...) en la mayoría de los países se van a desarrollar “políticas de lectura” cuya función va a ser la de tratar de resolver esta contradicción” (Hébrard, 2000:7), en relación a la enseñanza del placer.

## 1.2 La formación lectora en la escuela

Bajour (2009) indica que la mayoría de las políticas de lectura estuvieron dirigidas a lxs niños y jóvenes por ende la promoción de la lectura se constituyó como un campo prioritario para la infancia y la adolescencia (Munita, 2014). En relación a la controversia mencionada por Hébrard (2000) entre lectura y placer, Bajour (2009) intenta problematizar las representaciones más habituales acerca de la promoción de la lectura que se sostiene en los discursos y pedagogías del placer:

“Placer que parte de una visión de la lectura como una actividad sagrada e intocable. Placer visto como consecuencia del contacto “libre” con los textos, sin intervención docente, que es considerada como obstáculo a esa relación placentera. Placer también vinculado en forma exclusiva a una manera liviana de leer textos literarios. Esta concepción suele generar falsas oposiciones entre lectura literaria (la considerada placentera) y lectura de otros textos (ligados al estudio y al esfuerzo, raramente vinculados con el placer)”

Ante esto, la idea de “desescolarizar” la práctica de lectura parte desde una noción negativa de la lectura en la escuela. Ante esta perspectiva Bajour (2009) propone repensar la promoción, no como una forma de alejarse de los objetivos escolares, alivianarlos, o “desescolarizarlos” sino de darle nuevas formas y significados a las tareas de enseñanza.

Barbero y Lluch (2011) han intentado diferenciar actividad y experiencia de lectura estableciendo que las actividades de lectura son prácticas aisladas sin continuidad temporal y las experiencias de lectura como transformadoras de las prácticas lectoras en verdaderas experiencias de vida para el sujeto, este propósito tiende a realizarse mediante programaciones fundamentadas y sostenidas en el tiempo.

Larrosa (2003) adhiere al término experiencia de lectura. “La experiencia de la lectura, si es un acontecimiento, no puede ser causada, no puede ser anticipada como un efecto a partir de sus causas, lo único que puede hacerse es cuidar de que se den determinadas condiciones de posibilidad” (2003: 40). A su vez Petit (2001) afirma que, cuando la lectura deviene en experiencia se convierte en constructora de sentido para el sujeto.

Finalmente, para Colomer (2004) los discursos sobre la promoción de la lectura permiten por un lado, establecer ámbitos de colaboración con los objetivos sociales de lectura para

todos y de formación de lectorxs y escritorxs capaces de participar en el mundo de la escritura y por otro lado, permite reorientar el trabajo escolar hacia la definición de objetivos de aprendizajes que le son propios para formar a esos lectorxs y escritorxs.

## 2. Trayectorias lectoras

Pensar la formación *como lectura* implica pensarla como un tipo particular de relación. Concretamente, como una relación de producción de sentido. Desde mi punto de vista, todo lo que nos pasa puede ser considerado un texto, algo que compromete nuestra capacidad de escucha (...) Es como si los libros, pero también las personas, (...) o los acontecimientos que suceden a nuestro alrededor, quisieran decirnos algo.

Y la formación implica necesariamente nuestra capacidad de escuchar (o de leer) eso que tienen que decirnos  
Larrosa

En relación a la formación del lector se asocia la idea de trayectoria. Bourdieu (1986) ha hecho referencia a esta noción como “una serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones” (1986: 82). De esta manera, sostiene que no se puede comprender una vida como una serie única y suficiente en sí de acontecimientos sucesivos.

Esta perspectiva, es retomada también, en el estudio de los procesos identitarios por Dubar (2002) que manifiesta la necesidad de articular la *trayectoria subjetiva* (que remiten a los mundos sociales vividos por los sujetos), con la *trayectoria objetiva* (entendida como el conjunto de posiciones sociales ocupadas en la vida).

Esta articulación de lo biográfico singular con un marco estructural más amplio permite dos ejes de análisis:

- un eje diacrónico, ligado a la “trayectoria subjetiva” y a una vivencia de la historia personal, que se expresa en la “trayectoria vivida” o modos en que los individuos reconstruyen subjetivamente los acontecimientos y los juzgan significativos de su biografía social; y
- un eje sincrónico, que está ligado al contexto de acción y a la definición de la situación, en un espacio dado y culturalmente marcado.

Dubar retoma a Thompson (1980) que sostiene que el análisis de las trayectorias de los sujetos nos permite entender los diferentes tipos de desplazamientos desde geográficos, hasta profesionales, escolares y/o políticos. Según este enfoque, las transiciones vividas por los individuos están siempre inscritas en trayectorias que les dan una forma y un sentido distintivos.

Ortega Cortez (2006) sostiene que hablar de trayectorias es hablar de recorridos, de movimientos diferentes en el espacio. Su temporalidad es más compleja que una noción lineal del tiempo y se caracteriza por ser profundamente móvil, puede cambiar ante

situaciones no previstas de acuerdo con la ocasión y la variabilidad de las circunstancias. Por lo tanto, las trayectorias de lectura se construyen en contextos sociales, lo que hace que aquéllas no sean lineales, sino profundamente “evolutivas”. Toda trayectoria de lectura es construida socialmente, por lo que sólo puede ser comprendida dentro de un espacio social y en interacción con el otro. El contexto social en su conjunto condiciona los gustos, las prácticas y las trayectorias de lectura. Al respecto Poulain señala:

Una lectura atenta [a las historias de los lectores] muestra la importancia y la diversidad de los factores [sociales] que estimulan o desestimulan la lectura. La lectura es reactiva [y activa], siempre está inserta en las necesidades de la construcción de uno mismo, siempre se piensa como una forma de ida y vuelta entre uno mismo y el otro. Por ello, los relatos de vida hacen intervenir siempre la experiencia del otro, en particular de los familiares cercanos. [Los] hacen intervenir siempre en modalidades del encuentro con lo escrito, los lugares, las circunstancias, las finalidades. Aunque encarnada por el individuo, la lectura es eminentemente social, se describe siempre como algo que se sitúa en relación con una exterioridad (cit. en Peroni, 2003:13).

Las trayectorias lectoras también son retomadas por Devetach (2008) que alude en este sentido a la *construcción del camino lector*, como el entramado de textos que entran en diálogo en la trama propia de cada uno de los individuos. A su vez, Larrosa (2003) retoma la idea de formación como lectura deteniéndose en la subjetividad del lector, concibiendo a la lectura como algo que “nos forma (o transforma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión con en aquello que somos” (2003: 25).

### 3. Representaciones sobre la lectura

En la indagación de las trayectorias lectoras de los sujetos, la presente investigación se propone trabajar a partir de las representaciones sobre la lectura de los docentes investigados. Es por eso que resulta necesario detenerse en la idea de representación, es decir, sobre los sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa (Ureña, 2002). Las representaciones se constituyen entonces como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas.

Entre la extensa teoría que en torno a las representaciones se ha desarrollado, Piñero Ramírez (2008) destaca la teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici, y la postura sociológica de Pierre Bourdieu, surgidas en el campo de la psicología social y de la sociología.

Moscovici desarrolla conceptualmente el estudio de las representaciones sociales a partir de la noción de representaciones colectivas propuesta por Emilio Durkheim en el campo de la sociología. Durkheim (2000) señala que las representaciones colectivas se producen por el intercambio de acciones que realizan los individuos como colectividad, en el seno de la vida social y constituyen, por lo tanto, hechos sociales que sobrepasan y se imponen al individuo, pues las propiedades individuales, al sumarse en la colectividad, pierden su especificidad y se constituyen en fenómenos eminentemente sociales.

Y si bien siguiendo la postura de Durkheim, la representación social constituye una forma de pensamiento social, Piñero Ramírez (2008) destaca la dinámica individual de la representación, es decir, que también se refleja en la representación la diversidad de los agentes y la pluralidad de sus construcciones simbólicas.

A su vez, las representaciones sociales se manifiestan a través de tres dimensiones: la actitud, la información y el campo de representación (Araya, 2002; Ibáñez, 1994).

La primera de ellas se refiere al aspecto afectivo de la representación, que implica una valoración positiva o negativa acerca del objeto representado. La información se refiere a las formas de explicación que el agente posee acerca del objeto, la cual puede variar dependiendo de la calidad y el tipo de información poseída, así como del grado de precisión de la misma. Por último, el campo de representación es definido como la forma en que se organizan los diversos elementos que la estructuran, lo cual incluye la especificación de su núcleo figurativo o central y de sus elementos periféricos (Abric, 2001).

Piñero Ramírez (2008) retoma también a Bourdieu quien señala que a las estructuras que conforman el mundo social le corresponden dos tipos de objetividades, una de primer orden y otra de segundo orden. La “objetividad del primer orden”, [corresponde a] la distribución de los recursos materiales y de los modos de apropiación de los bienes y valores socialmente escasos” (Bourdieu y Wacquant, 1995: 18-19). Al hablar de la objetividad de segundo orden, Bourdieu hace referencia a los “sistemas de clasificación, de esquemas mentales y corporales que funcionan como matriz simbólica de las actividades prácticas, conductas, pensamientos, sentimientos y juicios de los agentes sociales” (Bourdieu y Wacquant, 1995: 18-19).

La autora afirma que los beneficios que representa el análisis de la realidad desde esta perspectiva dual:

“se expresan en el hecho de que facilita la comprensión de la manera en que se forman las regularidades sociales; esto es, permite entender la manera en que la sociedad se configura a partir de la reconstrucción de los patrones económicos, sociales, culturales y simbólicos,

reconstrucción que tienen como resultado último el de contribuir a mantener el orden social, o bien a cambiarlo” (Piñero Ramírez, 2008:10)

Otro de los conceptos claves de Bourdieu en relación a las representaciones es el de *habitus*. Las representaciones juegan un papel determinante en la conformación de este *habitus*, pues constituyen los lentes a través de los cuales el agente lo construye, a la vez que esa misma realidad marca el contenido de esas representaciones.

Ureña (2002) afirma que las representaciones sociales se construyen a partir de una serie de materiales de muy diversas procedencias: el fondo cultural acumulado en la sociedad a lo largo de su historia; los mecanismos de anclaje y objetivación y el conjunto de prácticas sociales que se encuentran relacionadas con las diversas modalidades de la comunicación social.

Teniendo en cuenta las dimensiones, procedencias y construcciones que subyacen en las representaciones sociales de los sujetos, se indagarán las representaciones sociales sobre la lectura.

Bombini (2008) ha profundizado el estudio en las concepciones subyacentes a la lectura, preguntándose sobre qué representaciones sociales, qué ideas se relacionan a los discursos sociales que se refieren a la lectura. Dentro del conjunto de sentidos usuales asignados a la lectura destaca:

- la incidencia de la lectura en la formación del sujeto; formación desde una dimensión ética que la escuela ha traducido como contenidos transversales o enseñanza de “valores”.
- el beneficio informativo y el valor instrumental vinculado con la posesión de la información o con la habilidad para desarrollar ciertas prácticas discursivas, necesarias para la escolarización y;
- la contribución de la lectura como construcción de la subjetividad y de la identidad personal y social del sujeto.

### 3. 1 El docente como mediador de lecturas

Otro de los conceptos que se indagarán en este trabajo es el de mediación en la lectura. Para Munita la elección de las palabras “mediación y “mediador” designan un amplio conjunto de experiencias y prácticas humanas entre las cuales se incluyen aquellas ligadas a los procesos de familiarización con el mundo de lo escrito. En este sentido hay quienes definen la palabra mediador como promotores (Robledo, 2010); iniciadores (Petit, 2001) o facilitadores (Chambers, 2007a, 2007b; Petit, 2009). Todas las acepciones se constituyen siempre en relación al objeto que acompañan (la lectura) y refuerzan la idea de que el mediador está orientado a algo más allá de sí mismo. Por lo tanto un mediador es:



“Un actor que, premunido de habilidades y saberes de diversos ámbitos ligados al campo cultural y al trabajo social, interviene intencionadamente con el propósito de construir situaciones favorables para la apropiación cultural y la participación en el mundo de lo escrito por parte de los sujetos”. (Munita, 2014:49)

Barbero y Lluch (2011) señalan distintos tipos de mediadores de lecturas:

- El mediador del propio ámbito familiar o social.
- El mediador profesional que se relaciona con algún espacio institucional o instancia mediadora como la biblioteca o la escuela.
- El mediador político o cultural que diseña, evalúa, propone y ejerce cambios y condiciones tendientes a mejorar y hacer avanzar las prácticas de promoción de la lectura.

En relación a la formación del mediador, los autores plantean la necesidad de una formación mixta que asegure la consolidación de conocimientos como el intercambio de experiencias, saberes y dificultades y que a nivel de contenidos, conjugue el conocimiento conceptual con el conjunto de habilidades que exigen las acciones de promoción de lecturas.

### 3.1. 1 El sujeto lector didáctico

La formación del lector resulta de un complejo entramado que articula diversas dimensiones: el mundo familiar, la experiencia escolar, el ambiente o el espacio laboral que influyen en la relación que construye el sujeto con la lectura.

La consideración de las prácticas culturales en términos sociales y biográficos favorece la puesta en escena de los múltiples escenarios en los cuales la actividad de lectura se construye.

Munita (2014) retoma la idea de habitus lectural de la población. La idea de habitus es retomada desde Bourdieu (2002) quien plantea la noción de habitus como lo que se ha adquirido y perdurado bajo la forma de disposiciones permanentes. Por ende, Munita trata de considerar:

“el hábito en tanto proyecto, es decir, en su función de organizador de los modos de leer en relación con su historia pasada, presente y futura del sujeto; en tanto integración, es decir, las formas de continuidad o ruptura que adopta la lectura personal en relación a las prácticas y representaciones del colectivo social de pertenencia; y en tanto sociabilidad, esto es, acentuar el espacio relacional y las prácticas mediante las cuales se comunica y se comparte información sobre aquello que se lee. Proyecto, integración y sociabilidad hacen del habitus aquel complejo sistema de dispositivos y estructuras personales en torno a la lectura” (p.54)

Surge así la necesidad de investigar al profesor en tanto “sujeto lector”, es decir, en su doble dimensión de individuo que lee por sí mismo y de docente encargado de promover esa experiencia de lectura en otros. Falardeu (2011) establece que la noción de sujeto lector didáctico recoge la interacción entre ambas dimensiones, la personal y la profesional y ayuda a focalizar en la compleja dialéctica que caracteriza la puesta en juego de las posiciones de actor y mediador en las prácticas de lectura.

A partir de este concepto Munita (2014) trata de explorar las relaciones entre quien se es como profesor y quien se es como lector. Esta relación entre ambos planos se daría de múltiples maneras, desde la influencia que tendría la autobiografía lectora en cuestiones como la selección de textos o el tipo de mediación que se favorece durante la lectura. Partiendo desde esta concepción de lectura como práctica heterogénea (Bombini, 2008), se retoma a Cambra (2003) quien señala que las fuentes de las creencias y saberes de un profesor respecto a la lectura surgen de la experiencia escolar previa, formación docente (inicial y continua) y la propia práctica profesional.

El docente, para Gaete Moscoso (2017) quien al ser un agente que “conduce” a otros hacia ciertas prácticas como la lectura, será relatado en este estudio desde las múltiples tomas de decisiones que estarían relacionadas a la preparación de la enseñanza de la lectura y a la gestión cotidiana del quehacer en el aula que incluye los modos de leer y las prácticas de lectura.

#### 4. Prácticas lectoras

Las investigaciones sobre las prácticas de lectura son un campo plural donde confluyen diversas disciplinas. Desde la investigación socioeducativa, Munita retoma los aportes de Manresa (2013) que ha llevado un estudio más detallado sobre las prácticas lectoras del público escolar y sobre las implicaciones que ese conocimiento tiene para la programación escolar de lecturas:

“Uno de los principales aportes de esta perspectiva ha sido la redefinición del concepto de hábito lector, entendido ahora desde la correspondencia entre tres dimensiones: la cantidad de libros leídos, la diversidad de los textos y las posibilidades del estudiante para expresar tanto la experiencia lectora vivida como una opinión personal sobre lo leído” (p. 56)

Las prácticas de lecturas también han sido abordadas desde el ámbito social y biográfico lo que conllevó un giro radical en el estudio del habitus lectural de la población, pensado ahora desde la interrelación de tres nociones fundamentales. Para Reuter (1986), se trata de considerar el hábito en tanto:

-proyecto, es decir, en su función de organizador de los modos de leer en relación a la historia pasada, presente y futura del sujeto;

-integración, como las formas de continuidad o ruptura que adopta la lectura personal en relación a las prácticas y representaciones del colectivo social de pertenencia; y

-sociabilidad, esto es, acentuar el espacio relacional y las prácticas mediante las cuales se comunica y comparte información sobre aquello que se lee.

Para Reuter (1986) proyecto, integración y sociabilidad hacen del habitus un complejo sistema de disposiciones y estructuras que pueden funcionar “como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones” (Bourdieu, 1991:92) personales en torno, en este caso, a la lectura.

Entendiendo que “la lectura es una práctica social dentro de un grupo cultural que maneja ciertos textos y que se aprende en su contexto” (Carlino, 2008: 166). Las prácticas de la lectura se convierten en prácticas sociales porque inscriben a los sujetos en una sociedad compuesta por una historia, relatos y conocimientos referentes al contexto en el que están inmersos.

Rockwell (2001) a su vez sostiene que las prácticas de lectura son culturales ya que “no son acciones aisladas que registramos; presuponen cierta continuidad cultural en las maneras de leer, de relacionarse con el escrito, otorgarle sentido a los textos” (2001:14). En este sentido, las prácticas de lectura son mediadas por la cultura y proporcionan un “puente entre los recursos culturales y la evidencia observable de los actos de leer en ciertos contextos” (Rockwell, 2001:14). En las prácticas de lectura el sujeto acoge sus experiencias previas, su historia cultural, para crear nuevos significados ante su mundo y transformarlo.

### **Problema de Investigación:**

La presente investigación intentará responder a los siguientes interrogantes:

¿Cómo construyen y reconstruyen sus recorridos lectores lxs docentes noveles, formadorxs de lectorxs? ¿Cómo se piensan, se miran, se reconocen como lectorxs?

¿Qué prácticas de lecturas llevan a cabo en sus aulas?

### Objetivos Generales

- Indagar en los relatos de lxs docentes noveles, a través de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas para analizar sus recorridos lectores.
- Conocer sus representaciones y creencias en relación a la lectura, su rol como mediadorxs y las prácticas lectoras que realizan en la escuela.

### Objetivos específicos

- Identificar la formación lectora de los docentes nóveles.
- Reconstruir las representaciones de lectura que subyacen en los relatos de lxs docentes.
- Describir las tareas de mediación de lectura llevadas a cabo en las prácticas áulicas.

### **Resoluciones metodológicas**

La narrativa es propicia para indagar en nuestras prácticas docentes pues “soñamos narrando, ensoñamos narrando, recordamos, prevemos, esperamos, nos desesperamos, creemos, dudamos, planificamos, revisamos, criticamos, construimos cimentamos, aprendemos, odiamos y vivimos por medio de narrativas” (McEwan y Egan, 2005).

### Narrativas docentes

La investigación será de tipo cualitativa y de corte etnográfico (Hammersley y Atkinson). Para Pievi y Bravín (2009) el método cualitativo resulta el más apropiado para el campo educativo en tanto se propone superar la dicotomía o tensión teoría-práctica con el fin de modificar aspectos sustanciales del proceso de producción y apropiación del conocimiento. La visión cualitativa, además de no tener pretensiones de universalidad intenta cualificar la práctica lectora como proceso, experiencia y sentido.

Siguiendo los aportes metodológicos de investigaciones acerca de las narrativas docentes (McEwan y Egan, 1981; Suárez, 2014; Porta, 2010) esta investigación plantea la documentación narrativa de experiencias pedagógicas de seis docentes nóveles de tres escuelas primarias de gestión pública del sur de Río Cuarto (Córdoba). Al situar las narrativas en contextos específicos, para Bolívar (2014), se podrán detectar rasgos comunes de esta comunidad de actores a la vez que se posibilitará la construcción de un marco interpretativo enriquecido para dotar de sentido a las narrativas.

Para Porta (2010) los pioneros en el campo de la investigación narrativa en educación han sido Connelly y Clandinin (Clandinin, 1986; Connelly y Clandinin, 1988, 1990) quienes en el avance de sus investigaciones postulan cuatro supuestos que subyacen al valor de la formación docente y de la narrativa: la concepción de la educación docente como un proceso de por vida; como una historia de vida; como relación establecida entre sujetos y como continuo (Connelly y Clandinin, 1994). Suárez (2014) hace hincapié en la importancia de la documentación narrativa para poder indagar en las reflexiones docentes y estrategias que elaboran para llevar a cabo ciertos aprendizajes en el aula, este tipo de metodología sitúa a los docentes como protagonistas de las prácticas escolares, y de esta manera en su relato:

“nos estarán contando sus propias biografías profesionales y personales, nos confiarán sus perspectivas, expectativas e impresiones acerca de lo que consideran una buena práctica de enseñanza, el papel de la escuela en la sociedad contemporánea (o en ese pueblo o en aquella localidad), el aprendizaje significativo de sus alumnos y alumnas, sus propios lugares en la enseñanza y en la escuela, las estrategias de trabajo más potentes y relevantes que ensayan, los criterios de intervención curricular y docente que utilizan, los supuestos que subyacen a las formas con que evalúan los desempeños de los estudiantes y los suyos propios” (p. 13)

La documentación narrativa propone la sistematización y el análisis de estos relatos en tanto narraciones profesionales que problematizan el acontecer escolar y el trabajo pedagógico desde la perspectiva de sus actores.

Mc Ewan y Egan (1998) acuerdan en que la narrativa está constituida por una serie de actos verbales, simbólicos o conductuales que se hilvanan con el propósito de “contarle a alguien que ha sucedido algo” (pág. 228). Destacan además otros elementos que definen las narraciones como el contexto social dentro del cual se relata la narrativa, las razones del narrador para contarla, la competencia narrativa del narrador y la índole de la audiencia como elementos importantes para desarrollar y comprender la narrativa.

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas plantea varias hipótesis de trabajo (Suárez, 2014). Una de ellas es la concepción de “espacio biográfico” concepto desarrollado por Leonor Arfuch (2002) que se ha extendido hacia el campo de la educación. Otra, es que la expansión de las prácticas narrativas (auto) biográficas ha contribuido a la emergencia de nuevos sujetos, experiencias y discursos pedagógicos que disputan sentidos y legitimidad respecto de cómo nombrar, hacer y pensar la educación y la formación (Suárez y Argnani, 2011).

Bolívar Botía (2012) especifica que la narrativa puede entenderse por un lado como una cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato y por otro (como enfoque de investigación) desde las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. Es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que retomando a Ricoeur (1995) mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido. De esta manera el relato narrativo (como modo de comprensión y expresión en el que está presente la voz del autor) resulta propicio para que los maestros y maestras pongan de manifiesto su forma de comprender y expresar su enseñanza.

Teniendo en cuenta este marco epistemológico basado en la documentación narrativa de experiencias pedagógicas, se les propone a los sujetos un modo de narrar a través de una serie de preguntas que servirán de guía para la recolección de los relatos.

Lxs docentes nóveles

Para este trabajo se entrevistaron a seis docentes noveles Ailén, Paola, Josefina, Elisa, Alejandro y Daniel<sup>4</sup> cuya experiencia profesional era menor a 5 (cinco) años al momento de la investigación.

### **Ailén**

Ailén fue la más joven de la muestra, al momento de la investigación tenía 25 años. Su formación inicial fue de 4 (cuatro) años con el Título de Profesor de Educación Primaria en el ISFD (Instituto de Formación Docente) Escuela Normal Superior “José Manuel Estrada” de la localidad de Alcira Gigena, Córdoba. Al momento de ser entrevistada comenzaba a cursar la Licenciatura en Educación Primaria a distancia en la Universidad de Santiago del Estero.

Su experiencia laboral se desarrolló como ad honorem en dos escuelas primarias de Alcira Gigena y con suplencias breves en escuelas públicas de la ciudad de Río Cuarto.

### **Paola**

Paola tenía 26 años al momento de la entrevista, al igual que Ailén su formación fue de cuatro años en el ISFD de Alcira Gigena. Su experiencia profesional se desarrolló como ad honorem en la escuela primaria de Coronel Baigorria, Córdoba y trabajó con suplencias en dos escuelas públicas urbano marginales de la ciudad de Río Cuarto.

### **Elisa**

Elisa tenía 26 años al momento de la entrevista, su formación como Profesora de Educación Primaria fue de cuatro años en el ISFD Escuela Normal Superior “Justo José de Urquiza” en la ciudad de Río Cuarto y es egresada de la Licenciatura en Educación Primaria (Universidad de Santiago del Estero). Su experiencia laboral fue como suplente en una escuela rural de la zona con cinco estudiantes en modalidad plurigrado, durante el ciclo lectivo en que fue entrevistada había finalizado su suplencia y se encontraba sin empleo.

### **Josefina**

Josefina tenía 27 años al momento de la muestra. Su formación fue de tres años y su título de grado es Profesor para la Enseñanza de Primer y Segundo Ciclo de la EGB<sup>5</sup> del ISFD “Justo José de Urquiza” de Río Cuarto. Su experiencia laboral se desarrolló como suplente en escuelas urbano marginales de la ciudad de Río Cuarto, en el año de la entrevista su condición de suplente había cambiado por el de interina.

---

<sup>4</sup> Lxs docentes son presentados con nombres de fantasía, para preservar su identidad.

<sup>5</sup> Perteneciente al Plan de estudios y Titulación vigente hasta el año 2013 en la Provincia de Córdoba.

## **Alejandro**

Alejandro tenía 28 años al ser entrevistado. Su titulación, al igual que Josefina es Profesor para la Enseñanza de Primer y Segundo Ciclo de la EGB y es egresado del ISFD Escuela Normal Superior “José Manuel Estrada” de Alcira Gigena. En su formación continua cuenta con la Licenciatura en Enseñanza Primaria (Universidad de Santiago del Estero) y el Profesorado en Psicología en el ISFD “Menéndez Pidal” de la ciudad de Río Cuarto. En su trayectoria laboral realizó trabajos ad honorem en escuelas públicas de Alcira Gigena, Coronel Baigorria y Río Cuarto, también fue suplente en la localidad de Coronel Baigorria y al momento de la entrevista se desempeñaba como docente en una escuela pública céntrica de Río Cuarto en carácter de interino.

## **Daniel**

Daniel tenía 27 años cuando participó del presente proyecto. Con su formación de tres años obtuvo el título de Profesor para la Enseñanza de Primer y Segundo Ciclo de la EGB del ISFD Escuela Normal Superior “José Manuel Estrada” de Alcira Gigena. Al momento de la entrevista se encontraba cursando el segundo año del Profesorado en Psicología del ISFD “Menéndez Pidal” en Río Cuarto. Su trayectoria laboral transcurrió como suplente en la ciudad de Río Cuarto en escuelas urbano marginales, en una de ellas se encontraba como interino al momento de ser entrevistado.

Lxs docentes fueron convocados a un primer encuentro presencial de manera individual a participar del proyecto, luego de la aceptación firmaron su consentimiento para ser grabadxs asegurando la confidencialidad de su identidad y de la información recabada para los fines específicos de la investigación.

Los lugares de las entrevistas fueron elegidos por lxs docentes y se dieron en contextos informales como cafés y en algunos casos en bibliotecas públicas. Los encuentros presenciales se extendieron alrededor de 2 (dos) horas reloj.

Luego de esta segunda instancia presencial, la desgrabación de las narrativas fue enviada mediante correo electrónico a los participantes para su lectura, observación y ampliación de la información (si fuese necesario).

## Instrumentos de recolección de datos

Las narrativas dan lugar a la voz de las y los docentes. El uso de las narrativas permitió que lxs sujetos registren una dimensión de su recorrido vital. Para aprovechar el potencial reflexivo de la narración se intentó que lxs docentes vuelvan a mirar sus prácticas, y

exploren los posibles sentidos de sus decisiones en el ejercicio de la formación docente. En este caso desde sus propios trayectos lectores y desde la reflexividad de su tarea como mediadorxs de lectura en las escuelas.

Para esto se emplearon entrevistas semi estructuradas, esta técnica resulta óptima para la producción narrativa y como perspectiva analítica para comprender la práctica lectora y los modos de apropiación de ésta en la vida de lxs individuos. A través de una serie de preguntas, las entrevistas recuperarán los relatos de lxs docentes en relación a las trayectorias lectoras y experiencias pedagógicas.

Gaete Moscoso (2017) argumenta que el relato de experiencias a partir de las entrevistas tiene un carácter incompleto porque no es la totalidad sino lo que se “escoge” para ser contado dentro de la situación comunicativa propuesta, lo que incluye al entrevistado o entrevistada y a los factores ambientales presentes.

Suarez (2014) afirma que en el acto de narrar sus experiencias pedagógicas lxs docentes eligen ciertos aspectos, enfatizan en otros, omitan, secuencian los momentos de la historia de un modo particular. De esta manera, a partir de esas decisiones tomadas por el narrador, el relato transmite el sentido que los autores otorgaron a su vivencia. La subjetividad del escritor se expresa en el modo de presentación de las acciones narradas.

Bourdieu (1986) advierte sobre la “ilusión biográfica”, es decir, que será necesario en este tipo de trabajos, desnaturalizar la narrativa para abrir interrogantes del tipo “¿qué acontecimientos de su vida seleccionó el narrador como los más significativos?, ¿por qué los ordenó de esa forma?, ¿constituye la secuencia un modo de explicación de los acontecimientos?”.

A su vez Gaete Moscoso (2017) también hace mención a la memoria como reconstrucción discursiva, personal y colectiva. Esto delimita el campo interpretativo en la medida que no se asiste a los eventos exactos sino a mediaciones discursivas de ellos. Ricouer (1996) reconoce en esta característica una *postura retrospectiva* que adopta el narrador al referirse a estos eventos como hechos pasados vinculados a través de la memoria.

La memoria narrativa, en particular, tiene componentes individuales y componentes colectivos que funcionan como un complejo aparataje cuya expresión es siempre una reactualización de la realidad pasada, a través de la cual se inscribe el presente.

Sin embargo Munita (2014) insiste en considerar a las narrativas como “nuevos marcos de comprensión para la compleja relación entre el plano individual y didáctico del docente lector, poniendo en relación ambos dominios con los modelos pedagógicos observados por el sujeto durante su trayectoria escolar” (2014:64).

En la construcción y el relato de una narrativa hay siempre alguien que es un intérprete y que está situado, como dice Barthes, entre nuestras experiencias y nuestros esfuerzos por



entenderlas y describirlas. Los relatos no son nunca meras copias del mundo, como imágenes fotográficas; son interpretaciones.

### Propuesta de Análisis con el material recogido

Al recomponer los aspectos más relevantes y comunicables de las trayectorias lectoras, se podrán identificar eventos que pueden comprenderse como unidades de sentido. Para Bolívar Botía (2012) éstas pueden ser analizadas por el investigador desde múltiples puntos de vista, abriendo en ello nuevas alternativas de diálogo y complejización teórica que en otros métodos no siempre es posible lograr.

Para el análisis de las narrativas que constituyen esta investigación se retomarán las perspectivas analíticas propuestas por Bolívar Botía (2002). En este sentido, se proponen dos tipos de análisis:

-un "análisis narrativo propiamente dicho", basado en casos particulares (acciones y sucesos) mediante los cuales se abordan en profundidad los aspectos constitutivos de las historias singulares basados en casos particulares que configuran la historia;

- y un "análisis paradigmático" que contemple los núcleos comunes que unen a las distintas historias relatadas. Este movimiento recursivo de los datos particulares permitirá ir recabando los datos recolectados en categorías de análisis.

Asimismo en la construcción de categorías se seguirá lo planteado por Hammersley y Atkinson (1994) en relación al método etnográfico a partir "del "extrañamiento antropológico", en un esfuerzo por hacer explícitas las suposiciones que los "nativos" naturalizan como miembros de esa cultura" (p.6). De esta forma la cultura se vuelve susceptible de ser tratada como objeto de estudio y la principal finalidad será la descripción de la misma. Desde esta perspectiva la centralidad del significado tendrá como consecuencia que el comportamiento de las personas sólo pueda ser entendido dentro de un contexto.

A su vez se retomará lo planteado por Taylor y Bogdan (1987) que proponen el desarrollo de una comprensión en profundidad de los escenarios o personas que se estudian. Las comprensiones están fundamentadas en los datos y se desarrollan a partir de ellos. Los autores proponen tres etapas diferenciadas para el análisis de los datos.

“La primera es una fase de descubrimiento en progreso: identificar temas y desarrollar conceptos y proposiciones. La segunda fase, que típicamente se produce cuando los datos ya han sido recogidos, incluye la codificación de los datos y el refinamiento de la comprensión del tema de estudio. En la fase final, el investigador trata de relativizar sus

descubrimientos (...), es decir, de comprender los datos en el contexto en que fueron recogidos” (p.159).

## Capítulo 1

“Te presento a aquellos que te han precedido y el mundo del que vienes, pero te presento también otros universos para que tengas libertad, para que no estés demasiado sometida a tus ancestros. Te doy canciones y relatos para que te vuelvas a decir, al atravesar la noche, para que no tengas demasiado miedo de la oscuridad y de las sombras. Para que puedas poco a poco prescindir de mí, pensarte como un pequeño sujeto distinto y elaborar luego las múltiples separaciones que te será necesario afrontar. Te entrego trocitos de saber y de ficciones (...) para que escribas tu propia historia entre las líneas leídas”  
*Leer el mundo. Michèle Petit*

En el primer capítulo de este análisis se indagará la figura del mediador de lecturas comprendiendo en esta noción lo aludido por Munita (2014) sobre el mediador como un actor que interviene intencionadamente con el propósito de construir situaciones favorables para la apropiación cultural y la participación en el mundo de lo escrito por parte de lxs sujetos.

Se reconstruirá a partir de los relatos de lxs sujetos, el reconocimiento de lxs mediadorxs familiares de lectura (Barbero y Lluch, 2011) presentes en los inicios de la trayectoria lectora. Luego se retomarán las valoraciones asociadas a las mediaciones lectoras y la influencia de estas prácticas en la construcción de las representaciones de lectura de lxs docentes.

### Lxs mediadorxs en los inicios de la lectura

Dubar (2002) plantea la posibilidad de analizar las trayectorias lectoras desde un eje diacrónico ligado a la “trayectoria subjetiva” y a una vivencia de la historia personal de lxs sujetos que se expresa en la “trayectoria vivida” o modos en que lxs individuos reconstruyen subjetivamente los acontecimientos y los juzgan significativos de su biografía social. A partir de este postulado, en este apartado se retoman como acontecimiento significativo en común a lxs entrevistadxs, la alusión a los inicios en la lectura a partir de mediadorxs familiares.

Barbero y Lluch (2011) establecen tres grandes tipos de mediación: familiar, profesional, político/cultural. En relación al mediador familiar al que aluden los relatos, éstos se definen como mediadorxs no profesionales formados en la experiencia y en tanto actores de esa experiencia lectora acaban transformándose en facilitadorxs de lectura para su grupo social. Lxs mediadorxs de lectura familiares se hacen presentes en las narrativas haciendo alusión (en su mayoría) a la “madre” como puerta de entrada a la lectura.

Las escenas de lectura son recordadas desde la intimidad del hogar, con la narración de cuentos maravillosos<sup>6</sup> y de textos de circulación doméstica y cotidiana:

*“Cuando yo me inicié en la lectura, más que nada arranca con mi mamá. También con el tema de la escucha ¿no? Cuando vos sos niño y el otro te lee (...) Mi mamá me leía muchos cuentos de niña. Me incentivó siempre por la lectura. Mi mamá me leía y me contaba, las dos cosas. Pero más que nada los cuentos típicos: La Caperucita, Blancanieves, La Cenicienta.”*  
(Josefina)

*“Mi mamá me leía el único libro que teníamos ahí en casa a mano (...) era un libro de cocina”*  
(Daniel)

*“Desde que tengo uso de razón recuerdo a mi madre docente, leyéndome desde pequeña antes de dormir (...) Leía cuentos tradicionales, recuerdo un libro gigante de princesas y los diarios y revistas de mi casa”* (Ailén)

Robledo (2010) remarca la importancia de la lectura en la primera infancia y específicamente alude al acto de escuchar leer e insiste en destacar la figura de la “madre” como portadora de la palabra que protege y promotora de la herencia cultural. “Cuando la madre [lee], el niño además de aprender sobre el mundo, sobre las representaciones, sobre los mundos imaginarios, aprehende el afecto y la caricia a través de la voz” (2010; 51). Esta consideración coincide con la importancia que adjudican los entrevistados en los fragmentos seleccionados donde destacan el recuerdo de “escuchar leer” como primer acercamiento a la lectura.

Las escenas de lecturas responden a la figura del mediador desde el propio ámbito familiar tal como exponen Barbero y Lluch (2011) y reafirma Batticuore (2015) el papel de la lectura de las mujeres en el mundo doméstico asociada con el compromiso familiar y la transmisión de historias. Quienes están a cargo de la lectura y su transmisión en los primeros recuerdos son las mujeres de la familia:

*“Mi mamá”* (Daniel, Ailén, Josefina);

*“Mi tía”* (Paola, Elisa);

*“Hermana mayor”* (Paola, Elisa);

*“Mi madrina”* (Elisa),

---

<sup>6</sup> Los cuentos maravillosos se caracterizan por poseer un relato de carácter breve, de origen popular, y de transmisión oral, en el que intervienen seres sobrenaturales. Su estructura universal y arquetípica llevó al formalista ruso Vladimir Propp a investigar las coincidencias de los cuentos a través de una morfología del cuento maravilloso en su obra *Morfología del cuento* (1928)

*“Mi abuela”* (Alejandro, Elisa).

Robledo (2010) insiste en considerar la vinculación afectiva entre padres e hijos en relación a la lectura en los primeros años de vida. La literatura que se entrega a lxs niñxs tiene mucho más que ver con situaciones afectivas, con los escenarios y los ambientes que con los contenidos mismos:

“Cuando somos adultos y hemos sido nutridos con literatura, recordamos no tanto la historia como la persona que nos entregó la historia. Recordamos a veces apenas fragmentos borrosos, pero rescatamos con nitidez el escenario, el ambiente, la sensación de placer y seguridad al lado de esa persona que nos entregó la palabra” (p. 51)

En este sentido Petit (2001) alude a la importancia de lxs mediadorxs en los inicios de la lectura y el valor del encuentro. Los encuentros personales e intersubjetivos rememorados por lxs docentes se vuelven relevantes en el acercamiento del universo de lo escrito no sólo desde lo discursivo sino a nivel de la experiencia.

De esta manera lxs entrevistadxs hacen explícita la influencia de lxs mediadorxs de lectura familiares en su constitución como lectorxs, reafirmando lo expuesto por Robledo (2010) en relación al papel del adulto que lee y el legado a lxs más pequeñxs:

“Este cuerpo de palabras, sonidos, voces, cadencias entregados por el adulto al niño durante su infancia, se convierte en reserva para toda la vida (...) la palabra se inscribe en el cuerpo del niño, nutren su inconsciente y se quedan a vivir con él como un eco que resuena” (pp. 49-50)

Lxs mediadorxs de lectura se rememoran desde las lecturas que tienen lugar en el seno familiar. Éstas son valoradas por lxs entrevistadxs de manera positiva asociando directamente la influencia de estas prácticas con la construcción del hábito lector. En este punto resulta imprescindible abordar las representaciones subyacentes a la lectura que le son adjudicadas al rol de la familia en la formación lectora.

### Representaciones subyacentes a la lectura

Para Ureña (2002), en la idea de representación es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Las representaciones se constituyen en sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas.

Estas representaciones de carácter colectivo (Durkheim, 2000) se producen por el intercambio de acciones que realizan los individuos en el seno de la vida social y por lo tanto, sobrepasan y se imponen al individuo.

Las regularidades sociales expresadas en las representaciones sobre la lectura reconstruyen un orden común, en este caso *la actitud* (Araya, 2002; Ibáñez, 1994), es decir, el aspecto afectivo de la representación, implica una valoración positiva acerca del objeto representado: la lectura.

*“Creo que el papel de la familia tiene un papel central en mi rol de lectora. En mi hogar la circulación de libros era moneda corriente y eso influyó de manera positiva en mi vínculo con los libros”* (Ailén)

*“Para mí influyó muchísimo mi familia. Porque mi mamá es de leer mucho, y mi papá también; no libros pero sí el diario, verlo siempre a mi papá con el diario, esas cosas. Y bueno, te causa curiosidad porque es tanto lo que... que les atrae tanto... esa concentración que tienen ahí en esas hojas”* (Elisa).

*“Yo creo que la familia es un principal factor de la lectura. Yo creo que la familia tiene que influenciar a los niños de pequeños a leer. Desde chiquitos para crear ese hábito, porque muchas veces pasa eso en los niños de hoy, que las familias no les leen. Entonces los no tienen el hábito de leer ni mucho menos de escuchar leer”.* (Josefina).

La importancia asignada a la lectura responde a imperantes históricos, económicos y sociales que se sostienen en el discurso de lxs docentes entrevistados. La familia como primer espacio de socialización y de promoción de la lectura se ubica en los relatos docentes como responsable primera de la transmisión de lectura, tarea que según lxs maestrxs, la escuela reforzará pero cuyo hábito “debe” venir desde “la casa”.

Estos campos de representación comunes en relación al beneficio asociado a la lectura se conforman según Ureña (2002) a partir de una serie de materiales de distintas procedencias: el fondo cultural acumulado en la sociedad a lo largo de su historia; los mecanismos de anclaje y objetivación y el conjunto de prácticas sociales que se encuentran relacionadas con las diversas modalidades de la comunicación social.

Bombini (2008) por su parte ha profundizado el estudio en las concepciones subyacentes a la lectura, preguntándose sobre qué representaciones sociales, qué ideas se relacionan a los discursos sociales que se refieren a la lectura. Dentro del conjunto de sentidos usuales asignados destaca:

-la incidencia de la lectura en la formación del sujeto; formación desde una dimensión ética que la escuela ha traducido como contenidos transversales o enseñanza de “valores”.

-el beneficio informativo y el valor instrumental vinculado con la posesión de la información o con la habilidad para desarrollar ciertas prácticas discursivas, necesarias para la escolarización y;

-la contribución de la lectura como construcción de la subjetividad y de la identidad personal y social del sujeto.

Tal como plantea Bombini (2008) las representaciones sociales subyacentes a la lectura pueden vislumbrarse la incidencia de la lectura en la formación del sujeto desde una dimensión ética, la lectura es un valor:

*“La circulación de libros era moneda corriente y eso influenció de manera positiva en mi vínculo con los libros” (Ailén)*

También se asigna a la lectura un beneficio informativo vinculado con la habilidad de ciertas prácticas y la posesión de la información como destaca Elisa:

*“Verlo siempre a mi papá con el diario, esas cosas. Y bueno, te causa curiosidad porque es tanto lo que... que les atrae tanto... esa concentración que tienen ahí en esas hojas” (Elisa).*

En general, las representaciones subyacentes a la lectura se relacionan con la contribución de la lectura como construcción de la subjetividad y de la identidad personal y social del sujeto (Bombini 2008). Estas representaciones se encuentran estrechamente vinculadas a los mediadores de lectura familiares.

Resulta preciso destacar estas representaciones sobre la lectura y observar en los capítulos posteriores de qué manera influyen en las prácticas lectoras que llevan a cabo en las aulas.

## Capítulo 2

La escuela pondrá a ese lector frente a un nuevo desafío: las letras.  
Leer lo que está ahí, delante de los ojos, encerrado en la letra, desentrañar esas marcas, esas cifras, le exigirá al recién llegado nuevos trabajos, prácticas más sutiles y de trama más compleja (...)  
Leer “lo que fue escrito” supone además, y sobre todo, entrar al “mundo escrito”, al registro de memoria de la sociedad. Su sedimento de significaciones. Lo que se considera por alguna razón “perdurable”, merecedor de quedar asentado.  
*La gran ocasión.* Graciela Montes

Tal como se sostuvo en el capítulo 1, las representaciones sobre la lectura responden a construcciones económicas, históricas y sociales. En este sentido, las ideas de trascendencia e importancia asignadas al acto de leer se trasladarán a la escuela como institución instrumentada para la lectura (Hebrard, 2000) y a otras instituciones destinadas a “fomentar” las lecturas como las bibliotecas.

El histórico vínculo entre lectura y escuela (Hébrard, 2000; Colomer, 2004) posibilita según Montes (2007) la gran ocasión para leer, proponer espacios y tiempos de lectura, para buscar indicios y construir sentidos. Para la autora si la escuela aceptara expresamente - institucionalmente- ese papel de auspicio, estímulo y compañía, las consecuencias sociales serían extraordinarias.

La importancia del recorrido escolar del sujeto es retomado por Dubar (2002) que sostiene que el análisis de las trayectorias de lxs sujetos nos permite entender los diferentes tipos de desplazamientos de lxs docentes entrevistados y hace hincapié en el recorrido escolar para poder indagar en las transiciones vividas por los individuos inscriptas en trayectorias que les dan una forma y un sentido distintivos. En este sentido, el capítulo 2 de esta tesis vislumbrará la relación que lxs sujetos han establecido entre sus trayectorias de lectura en paralelo con su trayectoria escolar.

Este trayecto retomará el nivel inicial, primario, secundario y superior como así también la presencia de la Biblioteca como institución destinada a la lectura.

### En el Nivel Inicial

En los inicios de la escolaridad, las narraciones muestran una omisión de lecturas referidas a este nivel.

*“Ya cuando iba al jardincito (...) no me acuerdo” (Elisa)*



*“No recuerdo la enseñanza de la lectura que recibí en Nivel Inicial. No me acuerdo del jardín”*  
(Paola)

*“Del jardín no me acuerdo nada”* (Daniel)

*“En el jardín por ejemplo, no. No tengo recuerdos. Tal vez sí, obviamente hemos tenido el contacto con, seguramente con libritos de cuentos. Pero ni siquiera tengo como para decir, bueno: -Yo en el jardín me acuerdo que la seño nos leía... Caperucita Roja suponte-. No. Ahí hay un vacío”* (Alejandro)

Como se observa, el hilo común de los relatos es el olvido en el primer nivel escolar. En algunas de las entrevistas, como en el fragmento de Alejandro, se intenta rescatar algún recuerdo de la formación lectora en este nivel pero estos enunciados se basan en supuestos. Alejandro supone que ha tenido contacto con los libros pero no puede aseverar que estas lecturas hayan tenido lugar.

Por ende, las ausencias y omisiones en las narraciones en este punto abren un nuevo interrogante en relación a la formación lectora y a las propuestas que se han sostenido en el Nivel Inicial: ¿por qué los docentes coinciden en el olvido de las experiencias de lectura en este nivel?

Una posible respuesta puede plantearse abordando los mecanismos de la memoria y el olvido, tópicos profundamente desarrollados en los relatos autobiográficos. Rosenfield (1986) afirma que para aproximarnos a cómo se construye el pasado, debemos recurrir a la operación de la memoria. De esta manera, la memoria no trabaja teniendo acceso directo a una serie de materiales estabilizados y estáticos que se acumulan secuencialmente en forma de archivos, siendo el olvido una “falla” del sistema. Al contrario, “la memoria trabaja sobre su materia prima, modificándola constantemente, transformándola en su significado, de forma tal que lo que recuerdo y lo que olvido, y su sentido actualizado, no son los mismos todos los días (...) es un proceso en donde el olvido y el recuerdo actúan recíprocamente” (Piña, 1998:2).

Siguiendo esta línea de reflexión, los relatos identifican y seleccionan episodios y experiencias por sobre otros que merecen permanecer en el olvido. Para Piña (1998), las vivencias no tienen significado en sí mismas, por lo tanto, no todas las vivencias son significativas. En este caso, puede interpretarse que los docentes no encuentran experiencias significativas en relación a las lecturas en el Jardín de Infantes. Entendiendo por *experiencia de lectura*, tal como plantea Larrosa (2003) aquellos acontecimientos memorables, que nos pasaron y transformaron.

De este modo las narrativas, al decir de Ricoeur (1995), se constituyen en relatos narrativos donde se dotan de significaciones a algunos acontecimientos, mientras que otros (el paso por el Jardín de Infantes) carecen de sentido en la trayectoria lectora de los docentes.

### En el Nivel Primario

La primaria marca un hito en la formación lectora, se asocian a esta etapa recuerdos relacionados con el contacto de los libros, bibliotecas escolares, prácticas lectoras y mediadores de lectura.

Lxs entrevistadxs relacionan esta etapa con sus inicios como lectorxs convencionales:

*“Cuando fui más grande y entré a la primaria, aprendí a leer” (Josefina)*

*“Yo aprendí a leer y me pude alfabetizar” (Alejandro)*

En estos fragmentos se vislumbra la función instrumental de la lectura (Bombini, 2008) -el beneficio informativo y el valor instrumental vinculado con la posesión de la información o con la habilidad para desarrollar ciertas prácticas discursivas, necesarias para la escolarización.

A pesar de estas menciones a la lectura en la escuela primaria, en algunos casos, se enuncia la carencia de un trabajo con la lectura a partir del contacto con los libros:

*“Dentro de la escuela (...) por ejemplo en el aula, había algunos libritos, y nos hacían llevar libros y leerlos en clase, después devolverlos, comentar pero no hacían mucho hincapié en eso” (Elisa)*

*“No teníamos mucho material para leer. Era muy básico. No había biblioteca escolar, no sabíamos cómo buscar un libro. Teníamos que hacer una tarea (...) Íbamos, pedíamos el libro tapa verde que tiene el cinco, pero no sabíamos si era de naturales y de sociales, no. (...) Incluso algunos profesores te decían: el libro verde, sacale fotocopias. Y así era muy reducido el material, era muy sintético”. (Daniel)*

*“Del primario (...) sí me acuerdo de encuentros tipo Maratón de la Lectura<sup>7</sup> pero no como algo significativo, como hacen ahora. Porque antes no eran así que iba toda la familia, que se sentaban, que leían. Era más un siéntense a leer y punto”. (Paola)*

---

<sup>7</sup> La Maratón de Lectura hace referencia a una propuesta que desde el año 2002 lleva a cabo la Fundación Leer en Argentina en la que se propone a las escuelas trabajar conjuntamente en una jornada dedicada a la promoción de lectura.

También existen otras valoraciones en cuanto a la circulación y el trabajo del material de lectura en la escuela primaria. En este caso, se destaca la figura del docente como mediador de lecturas (Petit, 2001a, 2009b; Barbero y Lluch, 2004; Robledo, 2010; Chambers, 2007a, 2007b; Munita, 2014):

*“En mi caso puntual recuerdo con mucho cariño a mi docente de Lengua de Nivel Primario, la “señorita” Estela. Recuerdo su motivación por la lectura; realizamos la creación de nuestra propia biblioteca áulica siendo muy pequeños (...) Esta docente en todo momento propició la lectura por placer, el cuidado por los libros, la mirada crítica de lo que se leía, la libre imaginación” (Ailén)*

*“A mí me gustó mucho de mis maestras de primaria que se dedicaban a leer, eran quince o veinte minutos de agarrar un libro y leer, leernos a nosotros por placer, de darnos ese lugar de elegir un libro y leer por placer.” (Josefina)*

Barbero y Lluch (2011) denominan al docente mediador como un mediador profesional que se relaciona con algún espacio institucional o instancia mediadora como la biblioteca o la escuela. Tal como caracterizan los autores, los entrevistados reconocen en los mediadores docentes el diseño, las propuestas y el intercambio de experiencias tendientes a mejorar y hacer avanzar las prácticas de promoción de la lectura.

En este caso la promoción de la lectura se encuentra relacionada con la lectura por placer. La lectura por placer es un tópico recurrente que será retomado en los siguientes capítulos pero que aquí guarda una estrecha vinculación con la lectura escolar. Bajour (2009) problematiza las representaciones más habituales acerca de los discursos y pedagogías del placer. Tal como se esboza en los extractos de las entrevistas se asocia el contacto “libre” de los textos con la relación placentera de los libros. De esta manera Bajour advierte e interroga la falsa oposición entre una lectura “liviana” o placentera (tal como se describe en las entrevistas) y la lectura de otros textos ligados al estudio y al esfuerzo que raramente se vinculan con el placer.

Los relatos sobre las lecturas en este nivel escolar dan cuenta de experiencias de lectura asociadas a la lectura placentera, pero también a la lectura asociada a un valor instrumental. Podría decirse entonces que las narrativas de las lecturas en la escuela primaria explicitan una convivencia entre diversas formas de acceso y abordaje de las prácticas lectoras.

### En el Nivel Secundario

Este nivel establece una disparidad, por un lado se destaca la “lectura por obligación”, “impuesta”:

*“En el caso del Nivel Secundario viene a mi mente la lectura de memoria, por obligación en cierta manera para poder aprobar las distintas materias” (Ailén)*

*“Ya en la adolescencia, yo creo que es propio de la edad, leía por obligación” (Josefina)*

En otras experiencias la lectura se reconoce como impuesta pero se reconoce que, a su vez, posibilitó el gusto por la lectura y la preferencia de algunos géneros como las novelas y la lectura de textos clásicos<sup>8</sup> en este nivel.

*“Sí. Leímos Mi Planta de Naranja Lima, Cruzar la noche (...) Rebelión en la Granja. Leíamos por obligación pero los libros que leí me encantaron (...) me re gustaron” (Josefina)*

*“Ya en el secundario, en los últimos años del secundario le agarré el gusto a la lectura cuando empezamos a leer novelas. Ya la primera novela fue por obligación y después le agarré el gusto. Y eso me dio la pauta para leer novelas” (Paola)*

Sin embargo, como sostiene Cerrillo (2016) las lecturas canónicas que están presentes en el ámbito escolar deben llegar en la edad y el momento adecuados, pues la mayoría de los clásicos no son fáciles y su lectura requiere una cierta madurez de pensamiento y capacidad para el análisis. “La complejidad significativa de muchas de esas lecturas es consecuencia ineludible del lenguaje poético en que están escritas, qué es lo que las diferencia de otros textos escritos, pero no literarios” (p. 74). Por ende, pueden observarse ciertas resistencias a la lectura de los clásicos en la secundaria:

*“Y entonces llegó el Martín Fierro. Y ahí dije ¡no! No lo leí, me lo terminaron contando” (Alejandro)*

---

<sup>8</sup> Se entiende por *clásicos* a aquellos libros que “constituyen una riqueza para quien los ha leído y amado, pero que constituyen una riqueza no menor para quien se reserva la suerte de leerlos por primera vez en las mejores condiciones para saborearlos” (Calvino, 1992, p. 34). Por su parte Merino señala que los “clásicos” son: “aquellos libros que, a pesar del tiempo transcurrido desde que fueron escritos y publicados, siguen sobre saltando todavía nuestra emoción y despertando nuestro placer estético” (Merino, 2004: p. 32). En esta misma línea de sentido, Cerrillo establece que “todo canon debiera estar formado por obras y autores que, con dimensión y carácter históricos, se consideran modelos por su calidad literaria y por su capacidad de supervivencia y trascendencia al tiempo en que vivieron, es decir textos clásicos” (Cerrillo, 2015: p. 24).

Siguiendo esta línea de valoraciones en relación a la lectura en el Secundario, una de las narraciones se detiene a reflexionar sobre su experiencia con la lectura de su primera novela en este nivel escolar:

*“Yo, lo único que me acuerdo como, es decir, cuando yo me pongo solo en un contacto con el libro es en primer año de Secundario. Ahí es como que yo sí o sí me tuve que poner porque bueno la profe nos pedía ehh... leer libros. O sea, a libre elección. Entonces yo fui a la Biblioteca. Yo me acuerdo que voy, elijo un libro y yo en realidad le pido a las bibliotecarias alguna novela. Era una novela ahora que me acuerdo. Entonces las bibliotecarias me dijeron: -bueno, acá en estos estantes tenés-. Yo empiezo a ver pero era pasar el libro por pasarlo. Pasaba, pasaba y lo que yo buscaba era que tuviera pocas hojas (risas). Voy buscando, buscando y había libros o sea como viejos, esos que no me llamaban la atención los dejaba pero me terminé quedando con uno viejo, me acuerdo, era así de chiquito (hace señas con las manos) pero tenía cuatrocientas páginas color tapas amarillas, viejo, duro y cuando miro el título decía: El extraterrestre, nunca me voy a olvidar. Y las hojas amarillas ¡no sé cuántos años habrá tenido ese libro! (...) Cómo sufrí la lectura ¡cómo la sufrí! No, era impresionante como sufría y yo tenía que leerlo porque era una obligación. Yo tenía que ir con el libro leído. Y llegó el momento, me acuerdo, de presentar el libro y yo no lo supe contar. No supe contar la historia y desde ese día, una frustración total la lectura. Me frustré y ya no quería, es decir, aparecía otra novela para leer y yo no quería saber nada”* (Alejandro).

Sin dudas esta experiencia se relaciona con lo que, de manera gráfica, expone Rodari (1988):

*“Indudablemente [el método] más eficaz, si se quiere que los jóvenes aprendan a odiar a los libros. Es seguro el ciento por ciento. Facilísimo de aplicar. Se toma un muchacho, se toma un libro, se colocan los dos en una mesa (...) para garantizar el éxito de la operación, se anuncia al muchacho que al finalizar el tiempo estipulado, deberá resumir en voz alta las páginas leídas. No hay nada más que decir: “Lee de aquí hasta aquí” y la orden se cumplirá sin más, aún con la complicidad de los padres”<sup>9</sup>*

La escena de lectura relata minuciosamente una práctica de lectura que Ixs entrevistadxs caracterizan como habitual en el nivel secundario mediatizada por el “control” de la lectura. La lectura por obligación y descontextualizada coincide con lo que plantea Bombini (2017) quien advierte que este tipo de prácticas posee “una inminente pérdida de sentido, por su

---

<sup>9</sup> Rodari, G (1988). “Nuevas maneras de enseñar a los niños a odiar la literatura”. En Libros de Aliorna: sugerencias para una lectura creadora. Barcelona: Aliorna.

tendencia a caer en el ridículo y por sus amplias posibilidades de mecanizarse y convertirse en un ritual desatinado” (p. 35)

### La formación lectora en la carrera docente

Siguiendo la trayectoria lectora de lxs docentes este apartado hace mención a las lecturas en su formación docente de grado. En este punto, la mayoría de lxs docentes en sus narrativas tuvo connotaciones negativas en cuanto a las lecturas con las que transitaron su recorrido en el Profesorado de Educación Primaria.

En algunos casos diferencian un recorrido de lecturas asociado a lo “académico”; “lo teórico” en contraste con “lo práctico” y “lo didáctico”:

*“[En el profesorado] Cero. Cero. Porque por ejemplo, de materiales teníamos poco para estudiar o para leer. Sí, sí. De las materias, las didácticas, no te enseñaban cómo dar la clase. Me volvían a enseñar lo mismo que yo había visto en la primaria, y ya lo había visto. Me daban contenido de Lengua por ejemplo. Era lo mismo. Por ejemplo si era sintaxis, oraciones, tipo de textos, ese tipo de material. En primer año y segundo, o sea, si bien fue así también había una profe que era una genia, la que había. Y viste, es como que te daba los tips cómo dar clase. Pero había otras materias que no. No estaba la didáctica” (Daniel)*

*“Bueno, cuando yo entro al Superior... el material de lectura era material académico. Yo no leí otra cosa que no fuera material académico, de estudio. Nunca se me dio por leer como te digo: alguna novela o que se yo, algún libro de algún otro género, no. O sea la lectura era para estudiar, ir a rendir y nada más. Ni siquiera en el nivel Superior estuvieron esos espacios de decir bueno... la lectura por placer. Los vamos a poner en contacto con un libro y de qué forma, no”. (Alejandro)*

En otros relatos si bien se sostiene la falta de diversidad y la profundización de lecturas, se diferencian otros espacios curriculares que resultaron significativos en el Profesorado de Educación Primaria:

*“Yo creo que la formación mía en el profesorado fue intermedia, porque los dos primeros años del profesorado fueron muy desaprovechados digamos. No se pudo sacar provecho. Nos daban el material y era leer sin sentido. Nos hacían leer cosas que la verdad uno no le encontraba explicación. Y en los años siguientes, en el tercer año que nosotros tenemos alfabetización y literatura<sup>10</sup>, ahí le sacamos un poquito más de provecho” (Josefina)*

---

<sup>10</sup> Se hace referencia a los espacios curriculares: Alfabetización Inicial y Literatura en el Nivel Primario correspondientes al 3° año del Profesorado de Educación Primaria. Resolución 628/08. Ministerio de Educación. Provincia de Córdoba.

Subyacen en los relatos, tal como establece Bombini (2008) una representación sobre la lectura vinculada con un valor instrumental, en este caso la lectura del profesorado resultará provechosa si da herramientas “para dar clase” o permite desarrollar prácticas áulicas.

Sin embargo, otra de las narrativas va más allá de la valoración negativa de la propuesta de lectura del profesorado y apela a la construcción del propio recorrido lector:

*“Aunque en el profesorado hubo, hubo unos espacios. Varios meses por ahí sin tener el área o espacio curricular y se notó. Pero yo creo que si uno tiene ganas puede empezar a moverse, a buscar, a leer. Ahora por ejemplo terminé la Licenciatura de Educación Primaria” (Elisa)*

A pesar de las críticas hacia la formación lectora en el Profesorado pueden vislumbrarse otras valoraciones del recorrido de lectura propuesto en el Nivel Superior considerando otros factores en el recorrido de lecturas que exceden la dicotomía planteada por los docentes entre lo teórico y lo práctico y que alude a autores, miradas y editoriales.

*“En cuanto a la enseñanza de la lectura en el Profesorado de Educación Primaria considero que fue muy buena. Dentro de los cuatro años de duración del Profesorado se propiciaron multiplicidad de autores, de miradas, de editoriales. Considero que podría haberse abordado en mayor profundidad el conocimiento de los autores que se dedican a la escritura de libros para niños” (Ailén)*

Finalmente este relato realiza una crítica hacia la falta de profundidad en el tratamiento de la literatura infantil y juvenil en la formación docente.

### Las Bibliotecas

Si bien este capítulo intenta aproximarse a las instituciones escolares y sus “huellas” en los recorridos lectores de los docentes, este apartado rescatará otra de las instituciones destinadas a la lectura: las bibliotecas.

La mención a las bibliotecas<sup>11</sup> como espacio de promoción de la lectura son retomadas en varios de los relatos docentes.

*“Una vez que inicié el jardincito y la primaria, ahí ya podés hacerte socia de la biblioteca de acá del pueblo y ahí sí, empezar a retirar libros. Cada vez que me llevaba mi mamá y mi papá a retirar, a buscar (...) Y hoy en día también yo de grande vivo con libros (...) Soy socia de la biblioteca y voy a cada rato a buscar” (Josefina)*

---

<sup>11</sup> En este punto se hace mención a las bibliotecas públicas ya que otros tipos de bibliotecas como las Bibliotecas del aula fueron mencionadas en los apartados del nivel primario y secundario.

Algunos relatos establecen como en el fragmento anterior una continuidad en el ámbito de la lectura de libros en la biblioteca. En estos casos, como destaca Robledo (2010), la biblioteca conlleva una función de promotora de la lectura pública, es decir como práctica social y cultural.

En cambio, en otros se recuerda la frecuentación de la biblioteca en la infancia, pero no así en su vida adulta:

*“Solía ir a la biblioteca del pueblo cuando era chica. En la biblioteca había un espacio donde vos podías sentarte a leer y después podías sacar libros prestados digamos y los devolvías. Ya de grande no tanto. Y he pensado en volverme a asociar a la biblioteca, pero lo que pasa es que por ahí a mí me gusta comprarme libros, y tener yo el libro y leerlo a mí tiempo, porque a lo mejor por las cuestiones de tiempo... viste que uno se va quedando” (Paola).*

Al respecto, Chambers (2007) alude a esta idea de poseer libros, “tenerlos nos permite releerlos cada vez que queramos, nos ayuda a recordar qué hay en ellos, nos causa placer. Pues los libros son objetos hermosos: piezas de escultura móvil que es bueno mirar y que tienen una forma, un peso, una textura” (p. 89). En algunos relatos, la idea de la posesión de libros es la causa a la que se alude que han dejado de frecuentar la biblioteca:

*“Tengo esto de que si me encapriché con una novela voy la compro. Me pasó con [una novela] que la saqué de la biblioteca, pero después dije no, me la voy a comprar porque la quiero volver a leer. Soy de volver a leer lo que me gusta”. (Paola)*

Sin embargo en otras narrativas por el contrario, se menciona la posibilidad de acceso a los textos que ofrece la biblioteca como alternativa a la compra de libros:

*“Pasa que hay una realidad: el costo del libro es... un libro que te salga más de seiscientos, ochocientos pesos es una locura. Y es difícil acceder. Por eso ir a una feria del libro sí, es hermoso, pero hay que contar con dinero. Por eso gracias a Dios, tenemos una biblioteca que es muy completa” (Elisa)*

La Biblioteca también es consultada para la selección de material escolar:

*“Yo ahora voy a la biblioteca muy seguido. Porque muchas veces veo que las chicas de la Biblioteca llevan cajas de libros y las veo y les digo:- ¡Ah mirá éste!- Y ya me pongo a leer y a hojear y pienso, esto me puede servir para algo. Es como que yo siento que ahora encontré una aproximación con el libro que antes no lo hacía” (Alejandro)*

En este punto entran en juego otras demandas hacia el material disponible en las bibliotecas. Y así como Alejandro le atribuye connotaciones positivas en cuanto a la



completitud, disponibilidad y novedad en los materiales, en otro relato se asocia a las bibliotecas con una cierta “desactualización” tal como se plantea en el siguiente ejemplo:

*“La biblioteca del pueblo es muy antigua. Te digo más, el año pasado estaba buscando obras de teatro cortas y en internet no encontraba ninguna. Así que digo bueno, me voy a la biblioteca pero libros viejísimos, libros que están muy desactualizados. O sea, a mí me encantó el hecho de que estaba bien organizada, así por géneros pero cuando vi los libros muy viejos, muy deteriorados” (Paola)*

Es importante destacar antes de concluir este apartado que lxs docentes hacen una mención muy escueta a la figura del bibliotecario como mediador de lecturas, los recuerdos de la biblioteca se asocian como pudo vislumbrarse al intercambio, renovación y consulta de libros. Pero, aun en la tarea de selección de lecturas, lxs maestrxs noveles comparten sus criterios de búsqueda y apreciación en este espacio sin la intermediación de lxs bibliotecarixs en esta tarea. Es decir que no reconoce en este punto, a la figura del mediador profesional en la biblioteca planteada por Barbero y Lluch (2011).

### Capítulo 3

La del lector es una postura única, inconfundible, que supone un cierto recogimiento y una toma de distancia, un “ponerse al margen” para, desde ahí, producir observación, conciencia, viaje, pregunta, sentido, crítica, pensamiento.  
*La gran ocasión.* Graciela Montes

Luego del recorrido por lxs mediadorxs familiares de lectura y las representaciones subyacentes a la lectura expuestas en el Capítulo 1 y por las instituciones destinadas a la promoción de la lectura en el Capítulo 2; el presente Capítulo tomará como premisa lo planteado por Ema Wolf, atendiendo a la idea de que antes que mediador, el docente debe reconocerse como lector. Por ende se intentará destacar cómo se caracterizan lxs docentes como lectores, cuáles son sus lecturas cotidianas y qué selección de lecturas llevan a cabo para el aula.

#### Docentes Lectorxs

En principio resulta imperante destacar que la totalidad de los entrevistados reconocen ser lectores. En contraste con las experiencias mencionadas en el Capítulo 2 donde pueden reconocerse críticas a las lecturas propuestas en los niveles escolares y en la formación docente inicial, en la actualidad se reconocen como docentes lectores.

En cuanto a la reflexión sobre sus lecturas cotidianas, los docentes noveles presentan una variedad de lecturas.

Por un lado hacen hincapié en las lecturas que realizan en su capacitación y formación continua:

*“Mis principales lecturas surgen de las capacitaciones que realizo para fortalecer mi práctica docente” (Ailén)*

*“Las lecturas para el nuevo profesorado, Profesorado en Psicología. Y ahí tienen muchos autores Freud, Piaget, Vigotsky también. Entonces es como que tenemos un abanico lindo” (Daniel)*

Sin embargo, en este punto vuelve a surgir la dicotomía entre la lectura como una obligación “necesaria” para estar actualizado y la lectura por placer.

*“Si es por placer elijo novelas, ahora si es por una cuestión académica me gusta sí leer e investigar” (Paola).*

En algunos casos, las lecturas por placer se circunscriben a periodos de descanso y recreación:

*“Novelas antes de dormir porque eso me da sueño y me relaja (...) Me gusta también suponte en el verano, a la tarde en la reposer a leer” (Paola)*

La lectura por placer es asociada tal como indica Bajour (2009) a una manera liviana de leer en oposición a otras lecturas que implican un esfuerzo y una “obstaculización” del placer:

*“Leer para que me atrape (..) En el nuevo Profesorado tenemos mucha pedagogía, que a mí también me gusta y no me cuesta nada” (Daniel)*

Algunas narrativas incluso destacan en sus preferencias las lecturas de best sellers que propician una lectura más rápida y liviana:

*“[en el verano] leí una novela y después voy a la librería y me recomiendan similares a las que me llevé. Ahora estoy leyendo Perdida de Flynn. Estuve leyendo las 50 sombras de Grey, leí El Velero de Cristal” (Paola).*

Aunque puede advertirse, tal como se esbozará en el siguiente apartado que las lecturas por placer de lxs docentes son retomadas y trasladadas, en algunos casos, a las lecturas que se seleccionan para el aula.

### La lectura en la práctica docente

En las narrativas docentes puede observarse una mención común en sus lecturas cotidianas a aquellas que realizan para sus clases:

*“Ahora estoy leyendo, mirá, ando siempre con un libro. Bueno Mirta Fachini, ella ya la he leído y es... bueno, habla mucho sobre la influencia afro que tenemos nosotros los argentinos y los cordobeses también, y por ejemplo, llevarlo a eso al aula es impresionante. Ella hablaba en uno de los libros, por ejemplo, la canción del arrorró que es una canción afro y por ahí esto a los chicos. Mirá yo me estoy leyendo del tema pero, viste que por ahí se tratan mal, “vos negro de tanto”. Y digo ¿ustedes que canciones les cantaban de chicos? Por ejemplo, yo siempre les salto así porque esas cosas a mí... yo no las dejo ahí en el momento, esos conflictos. Y dicen:*

*“Bueno el arorró”. ¿Y de dónde viene el arorró, alguien sabe? Y empezarles a contar que el arorró lo cantaban las negras que estaban a cargo de la crianza de los niños, por ejemplo. Y eso llevarlo al aula, no dejarla para uno a la lectura, poder llevarlo” (Elisa)*

En este caso la lectura por placer adquiere otra significación. La preferencia de Elisa por los relatos y novelas históricas la lleva a seleccionar este tipo de textos para trabajarlos con sus estudiantes estableciendo un claro ejemplo de lo planteado por Falardeau (2011) en cuanto a la noción del profesor como “sujeto lector”, es decir, en su doble dimensión de individuo que lee por sí mismo y de docente encargado de promover esa experiencia de lectura en otros.

Esta correlación entre la lectura por placer y la selección de textos para las clases también es explicitada por Josefina:

*“Me encantan las novelas. Leo por placer y trato de explorar también la literatura infantil. Sí, me gusta buscar diferentes autores y leer. Con esto de que al año pasado por ejemplo con los chicos leíamos esas novelas” (Josefina)*

También priman en los relatos una lectura extensiva, cuyo propósito en este caso consiste en saber más sobre un tema:

*“De acuerdo a la currícula que tenga o al tema que dar, me tengo que interiorizar para que los chicos puedan comprenderlo, que es justamente lo que hago o lo que hice el año pasado que tenía Naturales y Sociales. Entonces me interiorizaba mucho sobre eso para no darle falsas respuestas a los niños” (Daniel)*

Es importante destacar en este punto la valoración positiva que realizan lxs docentes en relación a la enseñanza de la lectura en su práctica áulica:

*“Al final vos terminás haciendo tu propia práctica. Tu propia práctica en tu primer trabajo (...) Entonces es ahí donde te tenés que volver a sentar a estudiar. Nosotros en el grado justamente con la docente de Lengua, yo le daba los textos para trabajar y yo reafirmaba lo de Lengua en la hora mía. La parte de la comprensión” (Daniel)*

Se menciona también el trabajo co formativo con otrxs docentes como un factor importante en la formación docente lectora:

*“Rescato que hace tiempo hubo un ateneo, que si bien yo no participé porque estaba afectado a otro, desde allá una compañera vino con toda una síntesis y algunos consejos y sugerencias*

*respecto a la lectura. Y bueno, yo los tomé y empecé a usar y creo que saqué mucho provecho de eso". (Alejandro)*

Otros relatos incluso diferencian las lecturas realizadas en la práctica docente en contraste a las del profesorado:

*"El año pasado tuve una coordinadora de Lengua que era una grossa, que estuvo ahí todo el tiempo. Cuando me enteré que tenía que dar lengua, yo fui directa y le dije: -Mirá en el profesorado tuve muy poco- y ella me dijo: -Bueno, yo te ayudo. Y bueno me felicitó porque le presenté una secuencia y en base a las correcciones le presenté la segunda y me dijo: -no puedo creer que ya esté lista-. Igual le aclaré: -en el año te voy a preguntar mil cosas-" (Paola)*

*"Yo te voy a hablar desde mi formación. Bueno, terminé pero si me hubiese tocado entrar a dar clase al año siguiente (...) para enseñar a leer y a escribir no sé qué hubiese hecho. Y ahora aprendí bastante, aprendí bastante también con la gente que te relacionas pero no así en la formación" (Alejandro)*

De este modo, la lectura en la práctica posiciona a lxs docentes como lectorxs. El trabajo docente lxs ha llevado a leer *para* dar clases, a comprar libros, a investigar sobre un tema, a consultar la Biblioteca. En estas acciones lxs maestrxs hoy, como docentes en ejercicio, pueden reconocerse como lectorxs. Tal como lo expresa Alejandro:

*"Yo ahora sí me pongo en contacto con algún material (...) cosa que no hacía antes" (Alejandro)*

El trabajo con docentes noveles, tal como establece Alliaud (2004) citando a Perrenoud, concibe el desarrollo de su experiencia a lo largo de un *continuum*, siguiendo esta idea, las trayectorias lectoras previas puede expresarse fuertemente y trazar un puente con las lecturas en las recientes experiencias laborales docentes.

Sin embargo en los relatos, en coincidencia con otras investigaciones centradas en lxs docentes noveles como la de Alliaud (2004), esta tesis percibe un "quiebre", una diferenciación entre el recorrido lector previo y la inserción laboral docente.

Se advierte en este sentido la necesidad de leer como una acción que acompaña el desarrollo profesional docente. La lectura en el aula, cobra para lxs docentes otra significación, se valoriza y hasta incluso se contrasta con las lecturas propuestas en el Profesorado. En este sentido, la lectura académica y de divulgación científica compartida en ateneos o por colegas resulta potencialmente relevante ya que "impacta" en las aulas; lo

mismo sucede con las lecturas literarias que son tenidas en cuenta para “trabajar con los chicos”.

En este punto entonces lxs maestrxs toman una posición activa, ya no se enuncian como aquellos lectorxs que debieron leer por obligación (como se ha observado en capítulos anteriores en relación a sus lecturas en el recorrido escolar y posterior formación inicial) sino que se reconocen como lectorxs y a su vez, mediadorxs de lecturas.

En coincidencia con este planteo, en su tesis doctoral Alliaud notaba la aparición de:

“un corte fuerte entre los primeros puestos laborales respecto del resto de la formación profesional. Estas distintas experiencias, variaban de acuerdo a los distintos lugares de trabajo y a las distintas posiciones que ocupaban los docentes en ellos pero en general (...) las escuelas son las que brindan oportunidades para la formación y desarrollo profesional que no están presentes en otras”<sup>12</sup>.

La reflexión en cuanto a la formación y el desarrollo profesional que lxs docentes vivencian en sus primeras incursiones laborales -aunque no están exentas de inseguridades y temores propios de los comienzos- (Alliaud y Vezub, 2012) resultan propicias en relación a su desempeño y a su conformación como lectorxs.

Las experiencias de lectura reconocidas en el ámbito laboral apelan al doble sentido de lectura y formación expresado por Larrosa (2003). Lxs docentes noveles identifican en su práctica laboral la lectura como formación, “no sólo con lo que el lector sabe sino con lo que el lector es” (Larrosa, 2003: 25) y la formación como lectura “como algo que nos forma (o nos de-forma y nos trans-forma) como algo que nos constituye” (Larrosa, 2003:26).

### La construcción del camino lector

Para finalizar el presente capítulo, resulta imprescindible apelar a la noción de la construcción del camino lector, esta idea sostenida por Devetach (2009) afirma que “el camino lector personal no es un camino de acumulaciones ni es un camino recto. Consta de entramados de textos que vamos guardando” (p. 10). Si bien lxs docentes se reconocen como lectorxs “plenos” en su labor profesional, la autora insiste en considerar el recorrido de lecturas, la *textoteca* es decir, que todo lector está atravesado por diferentes textos (entendiendo ‘texto’ en un sentido amplio: como texto de la cultura, como organización de signos que construyen sentidos) que habilitan nuevos caminos y preparan otras lecturas.

---

<sup>12</sup> La cita corresponde a la Conferencia pronunciada el 11 de junio de 2006 en el ámbito del SEMINARIO PERMANENTE DE INVESTIGACIÓN de la Escuela de Educación de la UdeSA.

Así, en las narrativas puede vislumbrarse una reflexión sobre las trayectorias lectoras de los docentes que apuntan a lectura como un camino en construcción:

*“Yo creo que todavía sigo formándome como lector” (Alejandro)*

*“Igual como lectora yo creo que me falta todavía. Tengo que seguir ampliando. Hay que ser crítico. Hay que seguir ampliando y explorando, porque por ahí uno se encaja en ciertos autores o ciertas cosas y no sale de ahí” (Josefina)*

He aquí el potencial transformador de las narrativas favoreciendo el reconocimiento del sentido inacabado en la constitución como lectorxs en la indagación sobre las propias prácticas lectoras. En vinculación directa con lo planteado por Munita (2014) las narrativas de lxs docentes noveles brindan “nuevos marcos de comprensión para la compleja relación entre el plano individual y didáctico del docente lector, poniendo en relación ambos dominios con los modelos pedagógicos observados por el sujeto durante su trayectoria” (p. 64).

## Capítulo 4

"El maestro se mantendrá atento y curioso a lo que está sucediendo: "¿cómo están entrando esos lectores al texto que él eligió para esa ocasión?, ¿con qué herramientas?, ¿con qué destrezas?, ¿siguiendo qué tradiciones, qué reglas?"

*La gran ocasión.* Graciela Montes

Atendiendo a la idea de prácticas de lecturas sostenida por Rockwell (2001), las prácticas de lectura se encuentran mediatizadas por la cultura "en las maneras de leer, de relacionarse con el escrito, otorgarle sentido a los textos" (2001:14). En este último capítulo se abordan las prácticas de lectura evocadas por lxs docentes y llevadas a cabo en las aulas a partir de las situaciones que lxs maestrxs noveles han considerado significativas en relación a la enseñanza de la lectura, las prácticas lectoras que identifican como frecuentes y los materiales de lectura seleccionados. A partir de estas indagaciones se pretende focalizar las figuras de lxs docentes como sujetos lectorxs didácticos.

### Prácticas lectoras en las aulas

En las narrativas lxs docentes hicieron mención a algunas clases o situaciones áulicas que fueron significativas desde su punto de vista en relación a la enseñanza de la lectura. En todos los casos se han destacado aquellas clases o situaciones relacionadas con textos literarios.

Dos relatos coinciden en el trabajo con el género teatral:

*"Mirá, la más significativa fue cuando trabajé con las obras de teatro. Ahí bueno... leyeron obritas de teatro y después de esas lecturas querían hacer la dramatización. O sea, de acuerdo la variedad textual que estaba en el proyecto<sup>13</sup> no debíamos trabajar con teatro pero lo traje como contenido. También escribieron. Estaban fascinados (..)"* (Alejandro)

*"Del año pasado les encantó la parte del teatro. Pudieron representarlo, se transformaron en personajes. Había nenes que no te hablaban en la clase, que yo me acuerdo que al hacer*

---

<sup>13</sup> En este sentido algunos de los relatos hacen mención al Proyecto Institucional de Lectura que prevé la profundización sobre un género literario.



*teatro de títeres ¡eran otras personas! Cambiaban las voces, me sorprendió. Leímos obras y fragmentos de obras. Me costó un montón conseguir obras de teatro cortas, sobre todo para títeres (...) Me pareció bueno el teatro, noté que el cuento los tenía cansados (...) Y a partir de esos personajes de las obras, creamos otros nuevos (...) también cambiaron el final de la obra que a tenían o sea, trabajaron un montón sobre las obras” (Paola)*

En las situaciones mencionadas, ‘el teatro’ no estaba previsto como contenido o no estaba contemplado en el proyecto institucional de lectura<sup>[1]</sup>. Sin embargo, destacan como acertada la decisión de trabajar con este género, que a su vez les permitió retomar otros ejes de trabajo como el desarrollo de la oralidad y la producción escrita a partir de la lectura teatral. Otra situación significativa que se rescata en los relatos, es la propuesta del trabajo con el texto de aventura (contenido que tampoco estaba previsto en la planificación del año lectivo):

*“Bueno, a ellos les gustó mucho el trabajo con el texto de aventuras. Les encantó. Al tema lo puse yo porque en realidad tocaba la leyenda. Y yo digo: los chicos ya vieron la leyenda, ya la vieron en cuarto, la vieron en tercer grado ¿de vuelta en quinto grado? Entonces lo cambié y probé. Propusimos el texto de aventura y a los chicos les encantó (...) Fue enriquecedor, a ellos les gustó mucho, se prendieron mucho en las prácticas de lectura tanto en voz alta como silenciosa, en la dramatización e interpretación del texto” (Josefina)*

También se menciona el trabajo con el género lírico, específicamente con la poesía:

*“En el caso de la poesía, llevaban poesías y leíamos, nos íbamos del aula. Eran dos horas que no estábamos adentro del aula que ya les gustaba. Si estaba lindo, íbamos y nos sentábamos afuera en la sombra y si no en el solcito si estaba frío (...) Eran poemas de María Elena Walsh” (Daniel)*

Tal como se expresan en los relatos anteriores, las situaciones que los docentes califican como significativas se relacionan con “salirse” de lo establecido, “innovar” y “animarse” a proponer. En las propuestas también se destaca la respuesta y la participación de los estudiantes que termina “sorprendiendo” a sus docentes:

*“Me tocaba enseñar sobre el período de Rosas, el gobernador Rosas y bueno... se me ocurrió llevarles el libro El Matadero de Esteban Echeverría (...) Y bueno, digo: -se los voy a leer yo porque tiene un vocabulario un poco difícil para la edad, por ahí palabras que no son adecuadas-, y cuando se los leí quedaron fascinados. Quedaron impactados con la historia. Me decían: - Señor ¿de verdad lo mataron? (...) Hice una adaptación de algunas palabritas pero*

*por ejemplo, cuando usa la palabra denle 'guascasos' yo dije: -denle latigazos- y ahí uno de los nenes dijo: -oh, le daban guascasos entonces- y salió la palabra" (Elisa)*

En las experiencias de lecturas compartidas, puede inferirse, tal como afirma Lerner (2001), que el maestro ha actuado como un lector es decir, que ha encarnado en el aula una relación "de lector a lector" leyendoles materiales que consideraron "interesantes, bellos o útiles para comunicar a los niños el valor de la lectura" (p. 155) y que por ende han resultado experiencias significativas en la enseñanza de la lectura.

Las situaciones significativas rememoradas dan cuenta de maestrxs que planifican, toman decisiones, evalúan y realizan los ajustes que consideran necesarios para el trabajo con la lectura. De esta manera lxs docentes recrean situaciones, experimentan con la lectura, se "apropian" del texto, lo adaptan o modifican en pos de los objetivos pedagógicos planteados para su grupo clase. He aquí, docentes innovadorxs y lectorxs que trascienden de esta manera, la lectura por obligación pero también la lectura instrumental y apuestan a leer para re-crear.

### Prácticas de lectura frecuentes

Al ser consultados por las prácticas lectoras frecuentes en sus aulas se hace referencia a ciertas prácticas comunes: exploración del material, la anticipación a partir de los paratextos, la lectura por párrafos y corroboración de hipótesis de lectura.

En algunos casos se especifican estas prácticas y se mencionan otras:

*"Las situaciones de lectura están planificadas con propósitos definidos, que son comunicados a los estudiantes. A modo de ejemplo puedo mencionar la lectura exploratoria no exhaustiva en la que el lector toma contacto con el texto y descubre las primeras pistas. Además siempre se apunta a la comprensión lectora realizando tareas como la generación de hipótesis, la localización de información.*

*Siempre defino los espacios de lectura, por ejemplo si se leerá en el aula, en la biblioteca o en otros espacios de la escuela.*

*Y en cuanto a las intervenciones que realizo como docente puedo mencionar: antes de iniciar el proceso de lectura contextualizo el tema y se indaga sobre los conocimientos previos de los estudiantes eh... durante el proceso de lectura se presentan y se propone que se explore el texto que se va a trabajar y al finalizar el proceso de lectura donde releemos con distintas finalidades como ser... confirmar una idea, buscar un dato complementario, ampliar información, es decir que se trata de favorecer en los estudiantes ideas que van más allá del texto propuesto" (Ailén)*

Como puede observarse en el relato las prácticas de lectura son variadas y complejas. Además de los momentos de lectura se establecen contextos, situaciones, propósitos y relecturas.

Asimismo otras de las palabras recurrentes sobre las prácticas lectoras frecuentes son la “interpretación” y la “comprensión”:

*“Siempre busco una lectura general y una interpretación. Nunca dejo una lectura de leer por leer. Siempre las preguntas ¿qué leí? ¿para qué lo leí? ¿por qué?” (Paola)*

*“Para construir algún concepto (...) yo trabajaba la comprensión, hacía una puesta en común y entre todos construimos un concepto a partir de lo que se estaba trabajando” (Alejandro)*

*“Leíamos e interpretábamos, -¿qué quiere decir con esto?- O sea (...) el intercambio”. (Daniel)*

Estos conceptos atraviesan la mayoría de los relatos y caracterizan el tipo de lectura que los docentes intentan propiciar en sus prácticas. En este sentido Cuesta (2019) en un intento de historizar las políticas educativas en sus posiciones respecto de la lectura, reconoce que los axiomas ‘comprensión’ e ‘interpretación’ ocupan un lugar preponderante en los diversos materiales curriculares destinados a la enseñanza de la Lengua. Tomando como referencia los NAP<sup>14</sup> las situaciones de lectura como comprensión de textos privilegia “el intercambio de opiniones e interpretaciones acerca de los textos. Se trata de un espacio que habilita la formulación de preguntas (...) en relación con lo que comprenden o no comprenden (o creen no comprender) ” (NAP, 2006: 22). Este tipo de abordaje dialoga con las prácticas habituales y con las concepciones sobre la enseñanza de la lectura que enuncian los docentes.

### Materiales de lectura

En este punto se presenta un gran abanico de materiales de lectura presentes en las aulas. En algunos relatos se sigue sosteniendo la dicotomía de la lectura “para enseñar” y la lectura por placer (asociada a la literatura):

*“Los textos que se utilizan para enseñar lectura son diversos (...) tratamos de que tengan un sentido, una relación con lo que ellos [los estudiantes] viven en el día a día por ejemplo diarios, revistas (...) Y la lectura por placer sería utilizando los libros de la biblioteca del aula, de ahí*

---

<sup>14</sup> Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP): Esta colección incluye los cuadernillos con los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios establecidos por el Consejo Federal de Educación para los diferentes niveles de la Educación Inicial, Primaria y Secundaria en las distintas áreas del conocimiento.

*hemos trabajado autores como Horacio Quiroga, Roal Dahl, Elsa Bornermann, Laura Devetach entre otros” (Ailén)*

Otros relatos apuntan al uso de las fotocopias como un recurso para llevar al aula su propia selección de materiales:

*“En Lengua, los pude seleccionar a los materiales. Les pedí veinte pesos para fotocopias y los textos se los llevaba yo” (Paola)*

*“Yo lo que usaba con ellos para trabajar eran fotocopias de diferentes libros” (Josefina)*

En coincidencia con lo planteado por Negrin (2009) el recurso de la fotocopia muestra un orden del “deseo de los profesores de elaborar materiales que ellos creen que estarán mejor adaptados a su estrategia pedagógica y a las necesidades específicas de sus alumnos” (Negrin, 2009: 202). La autora advierte que no se trata de “celebrar” el uso de la fotocopia como soporte material y simbólico por parte de lxs docentes sino que se trata de admitir que permite un trabajo de autoría y reedición de lxs maestros con respecto a los libros de texto.

A su vez las condiciones socioeconómicas de las escuelas públicas en la que se desempeñan lxs docentes (en su mayoría urbano marginales) también son tenidas en cuenta en el uso de las fotocopias planteando en este sentido una relación de costo/beneficio para que los estudiantes accedan a través de las fotocopias a los textos de los libros.

En este sentido, los materiales provistos por el Ministerio de Educación de la Nación (como las Colecciones del Aula) o de la Provincia, se convierten en materiales de uso frecuente para el trabajo en las aulas.

Se hace referencia, entre algunos materiales en común, a las Colecciones del Aula<sup>[2]</sup> que forman parte de la biblioteca escolar:

*“Varias veces he usado los libros de las cajas” (Josefina)*

*“También los materiales de las cajas. Sí está muy bueno ese material pero el Gobierno cuando envió no contextualizó, o sea el mismo texto que está en la Escuela 1 está en la Escuela 2<sup>15</sup>.y son realidades totalmente diferentes. Hay chicos que los van a comprender (...) y hay chicos que no” (Daniel)*

---

<sup>15</sup> Se hace referencia a las *Colecciones del Aula*. Materiales de lectura provistos por el Ministerio de Educación de la Nación (2015).

En este punto resulta interesante detenerse en la narrativa de Daniel, particularmente en su valoración en cuanto a los materiales de lectura de las Colecciones para el Aula. El docente se corre del lugar de mediador de lecturas y carga esta responsabilidad en la falta de “contextualización” de los materiales que llegan a las escuelas.

También en las escuelas circulan manuales y libros de texto que son utilizados como una “solución práctica” para trabajar en el aula. Negrin (2009) advierte que lxs profesores confieren a estos libros un rol instrumental, una función facilitadora de los modos de organizar el trabajo con sus alumnos:

*“También libros como en el mes de Julio que llegaron unos libros que estaban espectaculares que se llamaban Prácticas del Lenguaje 4 de la Editorial Kapelusz, venía el libro y el cuadernillo de actividades (...) Esos libros traían de todo, estaban muy buenos. Entonces la directora me dijo: -Vamos a aprovechar-. Llegaron treinta libros y yo tenía un curso de veintiocho y otro de veinticuatro. Entonces me dice: -Llegaron treinta libros ¿para qué vas a gastar plata en fotocopias? Usá los libros. Entonces usamos los textos de ahí” (Paola)*

Algunxs docentes mencionan incluso la circunscripción de los materiales de lectura a la oferta de la editorial y a las actividades que proponen estos manuales como en el caso de Josefina con respecto a la lectura de adaptaciones de textos literarios:

*“En el libro de texto estaba el cuento de aventura y estaba el cuento de Robin Hood (...) De ahí leyeron adaptaciones de Robin Hood y La Isla del Tesoro” (Josefina)*

Finalmente, se mencionan otros materiales de trabajo en el aula, como en el caso de Alejandro que selecciona recortes de diarios para abordar la noticia periodística:

*“También trabajo mucho con la noticia periodística (...) Era noticia periodística pero el recorte, yo no les llevo el diario. Qué pasa, yo hago esto por una cuestión de simplificar un poco toda esta exploración previa muchas veces. Porque si yo les llevo el diario y me ha pasado, quizás yo les proponía algo que era simple que era buscar una noticia. Cualquiera, la que eligieran y ya ellos se detenían mucho, se perdía mucho tiempo” (Alejandro).*

Como se advierte en el ejemplo, el tiempo de la lectura en la gestión de la clase define para este docente novel el tipo de material con el que trabajará. Aunque es importante mencionar en esta práctica, que lxs estudiantes no acceden al texto fuente: el diario. Esto podría enmarcarse en una de las tensiones con respecto a los materiales de lectura planteadas por Cuesta (2019) donde la fragmentación y atomización de la selección de los textos conlleva

una descontextualización de las lecturas en el aula, diluyéndose así la idea de leer enmarcada en el uso social de las Prácticas del Lenguaje<sup>16</sup>.

### El sujeto lector didáctico

Tal como plantea Munita (2014) y en consonancia con el desarrollo de esta tesis, la formación lectora de lxs maestrxs noveles resulta de un complejo entramado que articula diversas dimensiones: el mundo familiar, la experiencia escolar, el ambiente o el espacio laboral que influyen en la relación que construye el sujeto con la lectura.

Desde esta concepción se indaga al docente en tanto “sujeto lector”, es decir, en su doble dimensión de individuo que lee por sí mismo y de docente encargado de promover esa experiencia de lectura en otros. En este punto se retoman los aportes de Falardeu (2011) que establece la noción de *sujeto lector didáctico* donde se recoge la interacción entre ambas dimensiones, la personal y la profesional.

En este sentido, el recorrido propuesto en los capítulos anteriores intenta focalizar y explorar las relaciones entre quien se es como profesor y quien se es como lector (Munita, 2014).

Tal como afirma Cambra (2003) las fuentes de creencia y saberes de un profesor respecto a la lectura surgen de la experiencia escolar previa, formación docente (inicial y continua) y la propia práctica profesional.

Al ser consultados por la valoración de su formación lectora y sobre los aspectos que conservan al respecto en su tarea docente, lxs maestrxs establecieron críticas y reflexiones en este punto:

*“Tratar de llevar la lectura, que sea algo de todos los días (...) y bueno, justamente al no haber vivido eso, a lo mejor querer transformar eso, lo que yo he tenido en la primaria, de no leer tanto o no tener tanto contacto con los libros, por ahí sí hacerlo” (Elisa)*

*“A mí nunca se me dió por leer como te digo alguna novela o que se yo algún libro (...) Y ahora después de dar clases yo aprendí bastante (...) Y yo dije: - No! Porque si vos no enseñás a tener contacto con el libro, cómo usarlo, los chicos no van a ir solos. Pienso que sí, podés tener una biblioteca hermosa en el aula pero si no está la enseñanza de este acercamiento hacia ese objeto. Los chicos por sí solos no, o sea vos tenés que enseñarlo” (Alejandro)*

---

<sup>16</sup> Se denomina Prácticas del Lenguaje a las diferentes formas de relación social que se llevan a cabo por medio, en interacción y a partir del lenguaje. Lo que se pretende enseñar será el dominio práctico del lenguaje en el marco de las situaciones sociales reales (Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Prácticas del Lenguaje. Dirección General de la Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires).

*“A mí me gustó mucho de mis maestras que se dedicaban a leer. (...) Leernos a nosotros (...) Conservo el tema de escuchar leer. Creo que eso es fundamental, que circule ese espacio de escucha de la lectura en el aula” (Josefina)*

Nuevamente se reivindican en las lecturas el rol del docente mediador (Munita, 2014) donde el maestro interviene en la lectura de los textos con lxs lectorxs en formación apuntando a la interpretación y construcción de sentidos a través de los textos.

Otros docentes, como Daniel, resultan más críticos de su formación lectora estableciendo cierta distancia y diferenciación respecto a la misma:

*“Estábamos en un conductismo porque era pregunta-respuesta, respuesta-nota (...) Y una cosa que yo dije, y dije: yo voy a ser maestro para no ser como eran mis maestros (...) Nosotros ya nos vemos de una forma constructivista” (Daniel)*

Pero en la misma narrativa, tal como plantea Gaete Moscoso (2017), lxs docentes toman decisiones sobre las prácticas de lectura que establecen en sus aulas de acuerdo a las relaciones que establecen con su propia formación lectora. De hecho la influencia de este tipo de práctica ha resultado tan significativa en la formación de Daniel que termina siendo validada en otro momento de su narrativa:

*“El año pasado en la escuela tenía a los nenes de tercer grado, que habían pasado justamente con Unidad Pedagógica<sup>17</sup> mal trabajada. Por ende de veinticinco habían seis que leían. Y ahí volví, al ... a lo técnico y practicar, practicar, practicar... porque no me quedaba otra. O sea, por momentos volví a lo que no querés. Pero lamentablemente con estos chicos tenía que ir porque no tenían incorporado el hábito” (Daniel)*

---

<sup>17</sup> La Resolución 174/14 de la Unidad Pedagógica de la Provincia de Córdoba apunta al mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades, y su regulación”. La unidad pedagógica, como espacio de construcción de la alfabetización inicial no se circunscribe a un solo año escolar, está constituida por dos niveles con complejidad creciente, e integrados en un conjunto de condiciones pedagógico-didácticas continuas, cuyo marco es el prescripto en el actual Diseño Curricular de la Educación Primaria de Córdoba.

## Conclusiones

Esta tesis intentó reflexionar en torno a las siguientes preguntas:

¿Cómo construyen y reconstruyen sus recorridos lectores lxs docentes noveles, formadorxs de lectorxs? ¿Cómo se piensan, se miran, se reconocen como lectorxs?

¿Qué prácticas de lecturas llevan a cabo en sus aulas?

Para poder abordar estos interrogantes, este trabajo se propuso indagar los relatos de seis docentes noveles, a través de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas para analizar sus recorridos lectores y conocer sus representaciones y creencias en relación a la lectura, su rol como mediadorxs y las prácticas lectoras que realizan en la escuela.

Mientras llevaba a cabo esta tesis, que intenta “dar lugar” a las voces de los docentes, el contexto social y político de nuestro país se vio interpelado por relatos mediáticos y discursos sociales con un marcado sesgo neoliberal que cuestionaron e interpelaron fuertemente la profesión docente. Acontecimientos como: el intento de cierre de veintinueve Institutos de Formación Docente en la Capital Federal, la represión a lxs educadores en la Carpa Docente y Escuela Itinerante, los reclamos por la Paritaria Nacional, el vaciamiento del INFOD (Instituto Nacional de Formación Docente), el desfinanciamiento a programas y universidades públicas, las muertes de los compañerxs Sandra y Rubén por las condiciones edilicias de las escuelas y de las colegas de Chubut durante una huelga de 17 semanas entre otros; atravesaron este proyecto y llevaron a que esta tesis tomará fuerza en pos de reivindicar las voces de lxs docentes y sus prácticas.

Tal como afirma Alliaud (2014), si las condiciones institucionales de las escuelas en la actualidad se encuentran debilitadas, el inicio de la profesión docente resulta particularmente complejo. Por ende, trabajar con lxs docentes noveles “fortalecerá el oficio”, favoreciendo su iniciación laboral.

Al ser interpeladxs por sus propias trayectorias lectoras, lxs maestrxs pudieron construir y reconstruir su recorrido lector, reflexionar sobre su rol como formadorxs de lectorxs e indagar en las prácticas de lectura que llevan a cabo en la escuela. Estas narrativas permitieron arribar a las siguientes conclusiones generales:

-Las narrativas dan cuenta de un inicio en el camino lector (Devetach, 2008) a través de lxs mediadorxs familiares de lectura (Barbero y Lluch, 2011) que en general son encarnados por las mujeres de la familia, portadoras de las historias, cuentos y relatos que están presentes en el ámbito cotidiano doméstico (Batticuore, 2015).



Las escenas de lectura recreadas en los inicios de la infancia le otorgan a la familia un papel preponderante en la constitución de lxs docentes como lectorxs, aseverando que la presencia de libros, material de lectura y de lectorxs en la familia, promoverá el hábito lector.

En este punto también pueden observarse representaciones sociales subyacentes a la lectura (Bombini, 2008): la lectura como un valor desde una dimensión ética en la formación del sujeto; la lectura como un beneficio informativo vinculado con la habilidad de ciertas prácticas y la posesión de la información o la lectura como construcción de la subjetividad y de la identidad personal y social.

- Otro de los puntos destacables en las narrativas docentes, es la trayectoria personal en paralelo a la trayectoria escolar. La escuela y las bibliotecas se presentan como instituciones instrumentadas para la lectura (Hebrard, 2000).

En el Nivel Inicial, los inicios de la escolaridad muestran una omisión de lecturas referidas a este nivel. En este caso, puede interpretarse que lxs docentes no encontraron experiencias significativas en relación a las lecturas en el Jardín de Infantes. De este modo las narrativas, al decir de Ricoeur (1995), se constituyen en relatos narrativos donde se dotan de significaciones a algunos acontecimientos, mientras que otros (el paso por el Jardín de Infantes) carecen de sentido en la trayectoria lectora de lxs maestrxs.

En el Nivel Primario se hace mención al maestro como mediador escolar de lectura (Barbero y Lluch, 2011) aunque conviven en este trayecto, diferentes prácticas lectoras asociadas a la lectura placentera (Bajour, 2009) a través del contacto “libre” con los libros. También se hace mención a la lectura asociada a un valor instrumental (Bombini, 2008) necesaria para la alfabetización y para las prácticas discursivas de la escolarización.

En el Nivel Secundario se establece una disparidad, por un lado se destaca la “lectura por obligación”, “impuesta” generalmente asociada a las lecturas de clásicos o textos que conforman el canon literario escolar y cuya práctica en la escuela implicaba la “evaluación” y el “control” de la lectura; por otro lado, los textos literarios presentes en el secundario son enunciados como una “lectura por placer”, que ha marcado el inicio del gusto por la lectura literaria, en especial del género novela.

En el Nivel Superior, específicamente en la formación del Profesorado de Educación Primaria la mayoría de lxs docentes tuvo connotaciones negativas en cuanto a las lecturas con las que transitaron su recorrido. Subyacen en los relatos, tal como establece Bombini (2008) una representación sobre la lectura vinculada con un valor instrumental, en este caso la lectura del profesorado resultará provechosa si da herramientas “para dar clase” o permite desarrollar prácticas áulicas. Aunque en menor medida, se reconoce el trayecto del profesorado como el puntapié en la construcción de la autonomía como docentes lectorxs.

También se hace presente en las narrativas la mención a las bibliotecas. Lxs docentes se reconocen como usuarios de la biblioteca en la infancia, aunque de adultxs, sólo algunxs asisten a esta institución para el intercambio, renovación y consulta de libros. Resulta llamativa la escueta mención a la figura del bibliotecario, ya que aún en la tarea de selección de lecturas, lxs maestrxs noveles comparten sus criterios de búsqueda y apreciación en este espacio sin la intermediación de lxs bibliotecarixs en esta tarea. Es decir que, no reconoce en este punto, a la figura del mediador profesional en la biblioteca planteada por Barbero y Lluch (2011).

- Otro aporte importante en la construcción de las conclusiones generales de esta tesis se relaciona con la lectura en la práctica docente. Lxs maestrxs afirman que el trabajo en las escuelas lxs ha llevado a leer *para* dar clases, a comprar libros, a investigar sobre un tema, a consultar la Biblioteca. En estas acciones lxs maestrxs, como docentes en ejercicio, pueden reconocerse como lectorxs.

En coincidencia con otras investigaciones centradas en docentes noveles como la de Alliaud (2004), esta tesis percibe un “quiebre”, una diferenciación entre el recorrido lector previo y la inserción laboral docente. Se advierte en este sentido la necesidad de leer como una acción que acompaña el desarrollo profesional docente. La lectura en el aula adquiere otra significación, se valoriza y hasta incluso se contrasta con lecturas anteriores propuestas en el Profesorado.

-Finalmente, las situaciones de lectura que lxs docentes destacan como significativas dan cuenta de maestrxs que planifican, toman decisiones, evalúan y realizan los ajustes que consideran necesarios para el trabajo con la lectura. De esta manera lxs docentes recrean situaciones, experimentan con la lectura, se “apropian” del texto, lo adaptan o modifican en pos de los objetivos pedagógicos planteados para su grupo clase. He aquí, docentes innovadorxs y lectorxs que trascienden de esta manera, la lectura por obligación y la lectura instrumental recordadas en su trayectoria lectora como estudiantes y apuestan a leer para re-crear en su rol docente.

Cabe destacar, que tal como plantea Munita (2014), la construcción y reconstrucción de los recorridos lectorxs docentes resulta de un complejo entramado que articula diversas dimensiones: el mundo familiar, la experiencia escolar, el ambiente o el espacio laboral que influyen en la relación que construye el sujeto con la lectura.

Y en particular, la trayectoria lectora docente pone en juego lo que Falardeau (2011) plantea en relación a la noción del profesor como “sujeto lector”, es decir, en su doble dimensión de

individuo que lee por sí mismo y de docente encargado de promover esa experiencia de lectura en otros.

Si bien estas conclusiones son parciales, invitan a seguir pensando la importancia de las narrativas docentes para la configuración de experiencias, discursos y puentes de contacto y articulación que permitan indagar cómo se miran, se reconocen y se piensan lxs maestrxs como lectorxs y formadorxs.

Esta investigación abre nuevos interrogantes en relación a las trayectorias lectoras de lxs sujetos. Cabe preguntarse entonces si ¿Existe una articulación explícita en los trayectos de lectura propuestos en los niveles escolares? ¿Sería posible tener en cuenta en la trayectoria escolar la biografía lectora de los sujetos para posibilitar diversos caminos de lectura? ¿Cómo podrían potenciarse los espacios de mediación lectora familiar, ya que (tal como plantea esta tesis) son considerados fundantes para la construcción del hábito lector de los sujetos?; del mismo modo ¿qué acciones podrían considerarse para la promoción de la lectura en las bibliotecas y en especial para promover la figura de lxs bibliotecarixs como mediadorxs de lectura? En relación a la formación de los docentes en el profesorado ¿de qué manera se trabaja con la trayectoria lectora de lxs futuros docentes? ¿Cómo podrían evaluarse las propuestas de lectura de lxs formadorxs de formadorxs?

Se espera que este abanico de preguntas interpele a nuestras propias prácticas docentes y posibilite nuevos espacios de discusión, reflexión e indagación.

## Bibliografía

- Álvarez, Z; Porta, L; Sarasa, M (2010) Itinerarios de la buena enseñanza a partir de los relatos biográficos docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 14, núm. 3, 2010, pp. 89-98 Universidad de Granada, España.
- Alliaud, A. (2004): La biografía escolar en el desempeño escolar de los docentes noveles. Buenos Aires.
- Alliaud, A y Vezub, L (2012) El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. *Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay*. ISBN 978-9974-36-211-6.
- Alliaud, A. (2014) Las políticas de desarrollo profesional del profesor principiante en el Programa de Acompañamiento de Docentes Noveles en su Primera Inserción Laboral de Argentina. *Revista Brasileira de Educação* v. 19 n. 56 jan.-mar. 2014. Disponible en: <http://www.redalyc.org/html/275/27530123012/>
- Alliaud, A y Suárez, D coords. (2011) *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*, Buenos Aires, FFyL-UBA/CLACSO.
- Arfuch, L (2010) *El espacio biográfico*. Dilemas de la subjetividad contemporánea, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Bajour, C (2009) ¿Qué tiene que ver la promoción de la lectura en la escuela? En *Imaginaría* 259 (en línea).
- Barbero, M y Lluch (2011) *Proyecto: Lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información*. Bogotá CERLAC-UNESCO.
- Batticuore, G (2015) *La construcción histórica de la mujer lectora*. Especialización en Lectura, Escritura y Educación. Cohorte IX. FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales).
- Bertaux, D (1993), "La perspectiva biográfica: validez metodológica y potencialidades", en Marinas y Santamarina (Eds), *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid. Debate.

- Bombini, G (2001) La literatura en la escuela. En Alvarado M (coord): *Entre líneas: teorías y enfoques de la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura* (pp 53-74). Buenos Aires. FLACSO-Manantial.
- Bombini G (2008) La lectura como política educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 pp 19-35
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 4, núm. 1, pp. 40-65, Ciudad de México.
- Bolívar, A y Domingo, J (2006) "La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual", *Forum: Qualitative Social Research*, vol. 7, núm. 4, Art. 12, [en línea], disponible en: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/357>, FFyL, UBA. (Tesis de doctorado.)
- Bourdieu, Pierre (1986). *L'illusion biographique*, *Actes de la recherche en sciences sociales*, Volume 62, número 1.
- Butlen M, Pierrette S, Bishop, M et Claquin, F (2008) De quelques points de résistances dans la mise en place d'un enseignement de la littérature à l'école primaire. *Réperes*. 37, 197-236.
- Cerrillo, P (2007) Lectura escolar, enseñanza de la literatura y clásicos literarios. Universidad de Castilla La Mancha. España
- Castañeda, J y Morales, J (2017) Ecos desde la perspectiva narrativa en la formación de profesionales de la educación. *Revista del IICE /42* (Julio-Diciembre, 2017). ISSN 2451-5434 (en línea)
- Chambers, A (2007) *El ambiente de la lectura*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer T (2002) El papel de la mediación en la formación de lectores. En Colomer, T; Ferreiro, E y Garrido, F. *Lectura sobre lecturas/3*. (pp. 9-29). México D.F: Conaculta.
- Colomer T (2005) *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.

- Cucuzza, H. R. (2011). El Proyecto Histelea: nuevas aperturas teóricas y desafíos metodológicos. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (7), 45-66
- Cuesta, C (2019) *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza*. Colección Archivos de Didáctica. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Dávila, P. (2011) “La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia de reposicionamiento de saberes, conocimientos y actores en el campo de la formación docente”, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 23, núm. 61, septiembre-diciembre, 2011, pp. 145-155.
- Devetach, L (2008): *La construcción del camino lector*. Córdoba: Editorial Comunicarte.
- Dubar, C (2000): *La Socialisation*, Paris, Armand Colin.
- Feldman, D. (1999): *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires, Aique.
- Feldman, D (2002): “Nuevas imágenes para la práctica educativa y el currículum: los estudios sobre ‘el pensamiento del profesor’ ”. En: *Alternativas* (San Luis), año VII, n. 29.
- Gaete Moscoso, R. (2017) Tesis Doctoral: “Las historias de lectura de los profesores que enseñan a leer: Múltiples prácticas en la narración biográfica y su relación con la enseñanza de la lectura”. Universidad Alberto Hurtado. Chile.
- González-Monteagudo J (1996) El enfoque biográfico en las investigaciones sobre los profesores. Una revisión de las líneas de trabajo más relevantes. *Aula Abierta*. N° 68
- Goodson, I. (1991) La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. *Monográfico*. Revista de Educación. N° 295 (1991) pp 7-37.
- Hammersley, M y Atkinson, P (1994) *Etnografía. Métodos de investigación*. Ediciones Paidós: Barcelona.
- Hébrard J (2000) *El aprendizaje de la lectura en la escuela: discusiones y nuevas perspectivas*. Presentado en Biblioteca Nacional de Buenos Aires, Argentina.
- Hernández, Sánchez y Rivas, comps. (2011) *Historias de vida en educación: biografías en contexto*. Universidad de Barcelona. Disponible en <http://hdl.handle.net/2445/15323>

- Lopes, A. (2008). "La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas". Profesorado – *Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 11, n. 3. Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev113COL1.pdf>.
- McEwan, H. y K. Egan, comps., (1998), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Nación. (2007) Colección de materiales pedagógicos. Fascículo 2 ¿Qué es la documentación narrativa de experiencias pedagógicas? Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/89784/Documentac%20narrativa.pdf?sequence=1>
- Montes, G (2006) *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires. Plan Nacional de Lectura. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación-UNICEF.
- Munita, F (2013) Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos*, 9. 69-97. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/227>.
- Negrin, M (2009) "Los manuales escolares como objetos de investigación". *Educación, Lenguaje y Sociedad*. Vol. 6, N° 6, pp. 187-208
- Ortega Cortez, F (2006) Comunidades y trayectorias de lectura en la biblioteca pública. Un estudio etnográfico en el municipio de Chalco, Estado de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* [en línea] 2006, 11 (Enero-Marzo): [Fecha de consulta: 31 de agosto de 2018] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002814>> ISSN 1405-6666
- Petit, M (2001) *Del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Peroni, M (2003) *Historias de lectura. Trayectorias de vida y de lectura*. México DF. Fondo de Cultura Económica.
- Pievi, N y Bravín, C (2009): *Documento Metodológico orientador para la investigación educativa*. Buenos Aires. 1ª edición. Ministerio de Educación de la Nación.

-Piña, C (1998) “La construcción de “sí mismo” en el relato autobiográfico” Documento de trabajo. Programa FLACSO- Chile, N° 383.

-Piñero Ramírez, S (2008) La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: Una articulación conceptual. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa* [en línea] 2008, (Julio-Diciembre): [Fecha de consulta: 31 de agosto de 2018].

Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121713002>> ISSN

-Pujadas Muñoz, J (1992), El método biográfico: El uso de historias de vida en ciencias sociales. *Cuadernos metodológicos* N° 5. Madrid. CIS.

-Reuter, Y (1986). Littérature: une pratique socio-culturelle. *Pratiques*, 52, 64-82.

-Riessman CK (2008) *Narrative methods for the human sciences*. Thousands Oaks, London, New Dehli, Singapur: Sage Publications, Inc.

-Rockwell, E (2001) “La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares”. *Educação e Pesquisa*, vol. 27, 1, 11-26.

-Rosenfield, I (1998) “Una nueva aproximación a la memoria y a la percepción”. *El Paseante*, N° 14. Madrid: Ediciones Siruela, pp. 24–32

- Suárez, D (2014) “Espacio (auto) biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina. Un mapa imperfecto de un territorio en expansión” *Investigación temática RMIE*, 2014, VOL. 19, NÚM. 62, PP. 763-786 (ISSN: 14056666).

-Suárez, D; Arganani, A y Dávila P (2017) “Narrar la experiencia educativa. Colectivos y redes docentes en torno de relatos pedagógicos”. *Revista del IICE* /42 (Julio-Diciembre, 2017). ISSN 2451-5434 (en línea)

-Taylor, S y Bogdan, R (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Ediciones Paidós: Barcelona.

-Terigi, F (1999) *Curriculum: Itinerario para aprehender un territorio*. Buenos Aires. Santillana.



## Anexos

Entrevista a Ailén .....	74
Entrevista a Paola .....	78
Entrevista a Elisa .....	82
Entrevista a Josefina .....	86
Entrevista a Alejandro .....	89
Entrevista a Daniel .....	95

## Entrevista a Ailén

*¿Cuál ha sido tu historia como lector en las distintas etapas de tu vida? ¿Quién te leía?  
¿Con quién compartías tus lecturas? ¿Qué leías?*

La lectura ha estado presente en mi vida siempre. Desde que tengo uso de razón recuerdo a mi madre (docente) leyéndome desde pequeña antes de dormir. Con el paso del tiempo y comencé a leer por sí sola me gustaba leerle a mis hermanas más pequeñas. Leía cuentos tradicionales, recuerdo un libro gigante de princesas, coleccionaba algunos que surgían de diarios, revistas.

*¿Qué aspectos son los que más han influenciado en tu actual caracterización como lector/  
no lector? ¿Cómo crees que influenciaron la familia y la escuela en tus hábitos lectores?*

Creo que el papel de la familia tiene un papel central en mi rol de lectora. En mi hogar la circulación de libros es (y era) moneda corriente, y esto siempre influyó de manera positiva en mi vínculo con los libros. Como aspecto central destaco la lectura por placer que mis padres me inculcaron.

*¿Qué lugar ocupa la lectura en tu vida cotidiana? ¿Cuáles son tus principales lecturas en el  
día a día? ¿Cómo elegís tus lecturas?*

Actualmente soy mamá de una bebé muy pequeña y mis tiempos de lectura son más reducidos. Mis principales lecturas surgen de las capacitaciones que realizo para fortalecer mi práctica docente. A modo de ejemplo eh... hace poco tiempo finalicé mi Licenciatura en Educación Primaria, lo cual implicó mucha lectura obligatoria para poder rendir finales, de este modo la lectura por placer que realizaba antes (novelas, cuentos) se tornó difícil de poder realizarla.

Me dedico todas las noches que puedo a leer un cuento a mi hija antes de acostarla, creo que esto propicia una forma sana de entretenimiento, mejora su imaginación y el desarrollo de su vocabulario.

*¿Has tenido otras experiencias de formación lectora que hayan sido significativas, fuera del ámbito académico?*

No (piensa). No, no tuve la posibilidad de tener experiencias de formación lectora fuera del ámbito académico.

*¿Cómo valorás la enseñanza de la lectura que recibiste en la escuela –jardín de infantes, primaria y secundaria-? ¿Por qué? ¿Qué aspectos conservas en tu tarea docente y cuáles has modificado?*

No recuerdo la enseñanza de lectura que recibí en Nivel Inicial. No me acuerdo del jardín.

En mi caso puntual recuerdo con mucho cariño a mi docente de Lengua de Nivel Primario, la seño “Estela”. Recuerdo su motivación por la lectura; realizamos la creación de nuestra propia biblioteca aúlica siendo muy pequeños, hasta recuerdo el nombre que era “Rincón de Luz”. Esta docente en todo momento propició la lectura por placer, el cuidado por los libros, la mirada crítica de lo que se leía, la libre imaginación.

En caso del Nivel Secundario viene a mi mente la lectura de memoria, por obligación en cierta manera para poder aprobar las distintas materias.

Trato de conservar en mi tarea docente que la lectura siempre tenga un sentido, que los niños comprendan qué cuando leo lo hago con una intencionalidad, ya sea el placer, el estudio, pero siempre por algo. Y a su vez la idea de que no es lo mismo “leer” en el área de Lengua, en Ciencias, en Matemática, ya que cada texto implica un conocimiento del contexto del cual surge; por eso siempre que leo debo ser crítico.

*¿Cómo fue tu formación en cuanto a la enseñanza de la lectura en el Profesorado de Educación Primaria?*

En cuanto a la enseñanza de Lectura en el Profesorado de Educación Primaria considero que fue muy buena. Dentro de los cuatro años de duración del Profesorado se propiciaron multiplicidad de autores, de miradas, de editoriales. Considero que podría haberse abordado en mayor profundidad el conocimiento de los autores que se dedican a la escritura de libros para niños.

*¿Podrías contarme alguna clase o situación áulica que según tu punto de vista haya sido significativa en relación a la enseñanza de la lectura?*

*¿Qué tipos de prácticas lectoras son frecuentes en tus clases?*

En las planificaciones aúlicas que se realizan en la Institución en la cual trabajo, deben estar definidos con claridad ciertos aspectos referidos a la enseñanza de la lectura, tales como: espacios, actores, momentos.

Las situaciones de lectura están planificadas con propósitos definidos, que son comunicados a los estudiantes. A modo de ejemplo puedo mencionar: lectura exploratoria no exhaustiva en la que el lector toma contacto con el texto, y descubre las primeras pistas.

Además siempre se apunta a la comprensión lectora, realizando tareas tales como la generación de hipótesis, la localización de información.

Siempre defino los espacios de lectura, por ejemplo si se leerá en el aula, en la biblioteca o en otros espacios de la escuela.

En cuanto a las intervenciones que realizo como docente puedo mencionar: antes de iniciar el proceso de lectura contextualizo el tema y se indaga sobre los conocimientos previos de los estudiantes. Eh... durante el proceso de lectura donde se presenta y propone que se explore el texto que se van a trabajar y al finalizar el proceso de lectura donde releemos con distintas finalidades como ser... confirmar una idea, buscar un dato complementario, ampliar información es decir que se trata de favorecer en los estudiantes ideas que van más allá del texto propuesto.

*¿Qué textos o materiales usas para enseñar lectura?*

Los textos que se utilizan para enseñar lectura son diversos. En mi caso soy docente de Primer Grado por lo tanto los materiales que utilizamos tratamos que tengan un sentido, una relación con lo que ellos viven en el día a día ejemplo diarios, revistas, carteles, señales de tránsito, imágenes, cuentos que los niños tienen en casa.

Y la lectura por placer sería utilizando los libros de la biblioteca del aula, de ahí hemos trabajado autores como: Horacio Quiroga, Roald Dalh, Elsa Bornemann, Laura Devetach entre otros.

*Muy interesantes tus aportes. ¿Te gustaría agregar algo más?*

No, creo que fue muy bueno que pueda colaborar en estas instancias.

*Muchas gracias por tu tiempo.*

## Entrevista a Paola

*¿Cuál ha sido tu historia como lector en las distintas etapas de tu vida? ¿Quién te leía?  
¿Con quién compartías tus lecturas? ¿Qué leías?*

Bueno, en la época de la infancia yo me acuerdo de mi hermana porque jugábamos mucho a la maestra con mi hermana, la del medio digamos. Y es como que yo era su conejito de Indias porque ella era la maestra entonces ella me leía a mí. Pero no era más que eso, algunos cuentos así aislados, no más que eso.

Por eso fue como digamos mi deseo de ser maestra, de tantas veces que jugamos a ser la maestra. Eso fue más que nada la infancia.

Cuentos, por ejemplo no. No recuerdo a mi mamá leyéndome cuentos, pero a lo mejor sí contándome pero no leyendo.

*¿Cuándo se daban esas situaciones con tu mamá?*

No sé, a la tarde suponte.

De la primaria, algunos cuentos pero no... nada. Eh bueno, y después en la adolescencia fue más de todo por obligación yo creo.

Ya en el secundario, en los últimos años del secundario le agarré el gusto a la lectura cuando empezamos a leer novelas. Ya, la primer novela fue por obligación y después le agarré el gusto. Y eso me dio la pauta para leer novelas.

*¿Qué aspectos son los que más han influenciado en tu actual caracterización como lector/  
no lector? ¿Cómo crees que influenciaron la familia y la escuela en tus hábitos lectores?*

Mirá yo creo que la familia no. Porque no he tenido así como eh... suponte de ver a alguien de mi familia leer. De verlos leyendo, esas imágenes no las recuerdo para nada.

Eh... sí un poco a lo mejor la escuela, sobre todo en el secundario como te digo. Eso, sí de darle a los chicos a leer y de que capte la atención como pasó conmigo. Pero bueno, en mi caso creo que influyó la escuela.

*¿Qué lugar ocupa la lectura en tu vida cotidiana? ¿Cuáles son tus principales lecturas en el día a día? ¿Cómo elegís tus lecturas?*

Y ahora me gusta mucho el género novela. Novelas antes de dormir porque eso me da sueño y me relaja.

Me gusta también suponte en el verano, a la tarde en la reposera a leer.

Si es por placer elijo novelas, ahora si es por una cuestión académica me gusta sí, me gusta investigar.

Pero si tengo que leer siempre elijo el soporte papel, no puedo en computadora. Por una cuestión de la vista, de la cabeza, no sé qué es pero digital no hay forma.

Con las novelas por lo general como que leí una y después voy a la librería y me recomiendan similares a las que llevé. Ahora estoy leyendo *Perdida* de Flynn. Estuve leyendo las *50 sombras de Grey*, leí *El velero de cristal*, bueno... títulos así que me acuerdo, autores no me acuerdo.

Tengo esto suponte de que si me encapriché con una [novela] voy y la compro, porque eso de que a lo mejor. Me pasó con las 50 sombras de Grey que la saqué de la biblioteca, pero después dije no, me la voy a comprar porque la quiero volver a leer. Soy de volver a leer lo que me gusta.

*¿Has tenido otras experiencias de formación lectora que hayan sido significativas, fuera del ámbito académico?*

Sí por ejemplo, mi tía. Fuera de la escuela. A mi tía le gusta mucho leer. Entonces yo me acuerdo que solía ir seguido a la casa de ella y tenía una biblioteca. Entonces me decía: -mirá este libro ¿te gusta?-. Y ella fue una que en un principio me prestaba también. No es que me leyó ella ni nada pero como que le gustaba y tenía libros.

Bueno y ahora por ejemplo, a mí me gusta que la gente lea entonces no encontré a mucha gente que me lleve el apunte pero a la sobrina de una amiga que le gustan mucho las novelas yo le digo: -Bueno, yo tengo suponte *Perdida*, ni bien la termine te la paso-. Viste como que nos vamos pasando así lecturas.

*¿Cómo valorás la enseñanza de la lectura que recibiste en la escuela –jardín de infantes, primaria y secundaria- ? ¿Por qué? ¿Qué aspectos conservas en tu tarea docente y cuáles has modificado?*

Bueno, en el Jardín no me acuerdo nada. Si te digo te miento porque lo único que me acuerdo del Jardín es de una vez que escandalizada me olvidé la mochila y lloraba como loca, lo único que me acuerdo (risas).

Del primario tengo recuerdos vagos, sí me acuerdo de encuentros tipo Maratón de la Lectura pero no como algo significativo, como hacen ahora. Porque antes no eran así que iba toda la familia, que se sentaban, que leían. Era más un siéntense a leer y punto.

Y de la Biblioteca del pueblo, es muy antigua. Te digo más el año pasado estaba buscando obras de teatro cortas y en internet no encontraba ninguna. Así que digo bueno, me voy a la biblioteca pero viejísimos, libros que están muy desactualizados. O sea, a mí me encantó el hecho de que estaba bien organizada, así por géneros pero cuando vi los libros muy viejos, muy deteriorados.

Y en el secundario tampoco lo valoro porque las novelas que me interesaron me las prestó mi tía. O en la universidad, que por ejemplo leí el Nunca Más y me voló la cabeza. Aunque en la universidad estuve dos años y no tenía mucho tiempo para leer.

No, no puedo valorar o reconocer algo que me aportó mi paso por la escuela.

*¿Cómo fue tu formación en cuanto a la enseñanza de la lectura en el Profesorado de Educación Primaria?*

No, fue algo impresionante. Incluso en tercer año no tuvimos Lengua. Por ejemplo el año pasado tuve una coordinadora de Lengua que era una grosa, que estuvo ahí todo el tiempo. Cuando me enteré que tenía que dar Lengua, yo fui directa y le dije: -Mirá en el profesorado tuve muy poco- y ella me dijo: -Bueno, yo te ayudo-. Y bueno me felicitó porque le presenté una secuencia y en base a las correcciones le presenté a la segunda y me dijo: -no puedo creer que ya esté lista-. Igual le aclaré: -en el año te voy a preguntar mil cosas-.

Pero en otra escuela, en la anterior, la coordinadora de Lengua era un desastre.

*¿Podrías contarme alguna clase o situación áulica que según tu punto de vista haya sido significativa en relación a la enseñanza de la lectura?*

Bueno... (piensa). Del año pasado les encantó la parte de teatro. Pudieron representarlo, se transformaron en personajes. Había nenes que no te hablaban en la clase, que yo me acuerdo que al hacer teatro de títeres ¡eran otras personas! Cambiaban las voces, me sorprendió.

Leímos obras y fragmentos de obras. Me costó un montón conseguir obras de teatro cortas, sobre todo para títeres.

*¿Te acordás de algún autor de las obras de teatro que trabajaste?*

No, no me acuerdo. Sí, me pareció bueno el teatro. Noté que el cuento los tenía cansado. Está bien que tal vez como las obritas eran graciosas así que por ahí eso les llamó la atención.

A partir de esos personajes de las obras, creamos otros nuevos, eso les costó bastante porque se basaban en la historia que leímos. Así que despegarlos de ahí costó. Hasta que al último lo lograron, también cambiaron el final de la obra que ya tenían o sea trabajaron un montón sobre las obras.

*¿Cómo fue la lectura del texto teatral?*

Y en la primer lectura costó, me leyeron todos los paréntesis y todo seguido. Después ya no. O sea leímos todo así y se dieron cuenta de que no tenía sentido. Cuando leí yo, las partes de las acciones yo no las leía, ellos me iban siguiendo con la lectura y por ejemplo si decía: -entra en escena- yo a eso no lo leía; entonces como que ahí se dieron cuenta de que eso no se leía.

*¿Qué tipos de prácticas lectoras son frecuentes en tus clases?*

Bueno siempre una lectura general y una interpretación. Nunca dejo una lectura de leer por leer. Siempre las preguntas ¿qué leí? ¿para qué lo leí? ¿por qué?

Sobre todo porque también trabajé con ciencias entonces trabajaba muchos textos en ciencias. También hacía eso de combinar, no usar sólo los textos para lengua sino que usaba los textos de ciencias y ahí aplicábamos algunos recursos de Lengua. Porque empezábamos por texto expositivo entonces yo pensaba: -¿para qué vamos a sumarle más textos, más lecturas?- Entonces tomaba los textos de ciencia y los trabajaba en Lengua.

Trabajaba la mirada general de los paratextos y después ya sí la lectura general, después lecturas por párrafos, hacerles preguntas a cada párrafo. Empezar las técnicas también de resumen porque en quinto grado que es donde te cuento, es necesario. Trabajamos técnicas de estudio, cuadros sinópticos y esquemas.

¡Ay la primera vez que trabajé texto y esquema! Les di un texto corto y un esquema al lado y para ellos hablaba de dos temas totalmente distintos. Les costó un montón leer esquemas. Me llamó la atención porque los libros de ciencias por ejemplo usan muchos esquemas pero yo creo que los chicos no les prestaban atención, los miraban como una imagen más.

Igual es como que siempre te falta tiempo para ver todo.

*¿Qué textos o materiales usas para enseñar lectura?*



Con los materiales en ciencias me pasó que nos limitaban a un libro. Yo hubiese preferido no pedir libro y a lo mejor pedir cien pesos para fotocopias, entonces vos después seleccionas que llevar.

Y en Lengua, no. Los pude seleccionar. Les pedí veinte pesos y los textos se los llevaba yo. También libros como en Julio que llegaron unos libros que estaban espectaculares que se llamaban Prácticas del Lenguaje 4 de la Editorial Kapelusz, venía el libro y el cuadernillo de actividades. Usé el cuatro porque el nivel de los chicos no era como para usar el cinco.

*¿Esos libros te sugerían lecturas?*

Sí, me acuerdo que estaban los fragmentos de *Alicia en el país de las maravillas* o algunos de María Elena Walsh.

Esos libros traían de todo, estaban muy buenos. Entonces la directora que me dijo: -Vamos a aprovechar-. Llegaron treinta libros y yo tenía un curso de veintiocho y otro de veinticuatro. Entonces me dice: -Llegaron treinta libros ¿para qué vas a gastar plata en fotocopias? Usa los libros. Entonces usamos los textos de ahí.

*Bueno, esas eran las preguntas ¿querés agregar algo más?*

No, no.

*Muchas gracias por tu tiempo.*

## Entrevista a Elisa

*¿Cuál ha sido tu historia como lectora en las distintas etapas de tu vida? Quién te leía, con quién compartías tus lecturas, qué leías. Lo que te acuerdes. Son preguntas muy generales.*

Y bueno, a lo largo de mi vida... tengo 26 años. Si recuerdo... no sé si de que me lean desde chiquita; eso no soy consciente, si sí o si no, pero sí desde chiquita, desde los cuatro o cinco años, sí estar siempre en contacto con libros, eh... tener muchas colecciones de libros, cuentos clásicos, y también los libros infaltables de los Billiken, Anteojoito...

*¿Las leías o te leían?*

Y, en principio me leía... yo. Recuerdo porque me cuidaba mi tía y mi madrina, entonces ella me leía. Y bueno, después con el tiempo mi hermana mayor. Y bueno, hasta que aprendí a leer. Y bueno, eso te va enganchando en el tema de la lectura, poder ir aprendiendo. Y bueno, después una vez que inicié el jardincito y la primaria, ahí ya podés hacerte socia de la biblioteca de acá del pueblo (se refiere a Alcira Gigena) y ahí sí, empezar a retirar libros... cada vez que me llevaba mi mamá y mi papá a retirar, a buscar... Dentro de la escuela, yo no recuerdo que haya biblioteca en la escuela, o por lo menos si había, yo no recuerdo que nos hayan llevado. Pero había maestras, docentes, que sí, por ejemplo, en el aula, habían algunos libritos, y nos hacían llevar libros y leerlos en clase, después devolverlos, comentar, pero no hacían mucho hincapié en eso.

*¿Qué aspectos son los que más han influenciado en tu actual caracterización como lector/ no lector? ¿Cómo crees que influenciaron la familia y la escuela en tus hábitos lectores? Sí, para mi influenció muchísimo mi familia. Porque mi mamá sí es de leer mucho, y mi papá también; no libros pero sí el diario, verlo siempre a mi papá con el diario, esas cosas. Y bueno, ya... y bueno, te causa curiosidad porque es tanto lo que... que les atrae tanto esa... concentración que tienen ahí en esas hojas. Sí, mucho no recuerdo, pero sí. Andaba siempre así con libros. Bueno ahora ya de grande no, pero sí de chica. Y bueno, y eso te va llevando...*

*¿Qué lugar ocupa la lectura en tu vida cotidiana? ¿Cuáles son tus principales lecturas en el día a día? ¿Cómo elegís tus lecturas?*

Y hoy en día también, o sea, eso hace... Ahora yo de grande vivo con libros, o sea... novelas, todo lo que venga. Bueno, socia de la biblioteca, ir a cada rato a buscar... Ahora en el verano ni hablar la cantidad de libros que podés leer.

En cuanto al lugar y tiempo, o sea, ocupo mucho tiempo, porque ocupo muchas horas en la lectura. Yo principalmente a lo que voy son las novelas histórico-románticas, me gusta mucho, y principalmente de autores y autoras argentinos, cordobeses también. Me gusta mucho cuando contextualizan lo que es Córdoba, y en diferentes épocas. Este... desde leer desde de la actualidad, desde la época colonial...

Ahora la que estoy leyendo, mirá, ando siempre con el libro, mirá (saca un libro). Bueno, Mirta Fachini, ella ya la he leído y es... Bueno, habla mucho sobre la influencia afro que tenemos nosotros, los argentinos y los cordobeses también, y por ejemplo, llevarlo eso al aula es impresionante. Ella hablaba en uno de los libros, por ejemplo, la canción del *arrórró*, por ejemplo, que es una canción afro, y por ahí esto a los chicos... mira, yo ya me estoy yendo del tema pero, viste por ahí que se tratan mal, "Vos negro de tanto". Y digo: ¿ustedes qué canciones les cantaban de chicos? Por ejemplo, yo siempre les salto así porque esas cosas a mí... yo no las dejo ahí en el momento, esos conflictos. Y dicen: "Bueno... el *arrórró*", ¿Y de dónde viene el *arrórró*, alguien sabe? Y empezarles a contar, que el *arrórró* lo cantaban las negras que estaban a cargo de la crianza de los niños, por ejemplo.

Y eso llevarlo al aula, no solamente dejarla para uno a la lectura: poder llevarlo...

*¿Has tenido otras experiencias de formación lectora que hayan sido significativas, fuera del ámbito académico?*

No, más de la biblioteca, otras cosas, no. Pasa que hay una realidad: el costo de los libros es... un libro que te salga más de seiscientos, ochocientos pesos, es una locura. Y es difícil acceder. Por eso, ir a una feria del libro sí, es hermoso, pero hay que contar con dinero. Por eso, gracias a Dios, tenemos una biblioteca que es muy completa.

*¿Cómo valorás la enseñanza de la lectura que recibiste en la escuela –jardín de infantes, primaria y secundaria -? ¿Por qué? ¿Qué aspectos conservas en tu tarea docente y cuáles has modificado?*

Sí, tratar de llevar la lectura, que sea algo de todos los días. En la escuela rural éramos... imagínate, eran dos nenas y yo; y en los recreos las nenas se aburrían, entonces yo lo que hacía era llevarles libros de acá, y durante los recreos ponemos a leer, porque llegaba un momento que... Encima las dos hermanitas, que van a jugar entre ellas, ya están hartas de verse entre sí. Así que se ponían a leer. Y bueno. Y justamente, por ahí al yo no haber vivido o a lo mejor querer transformar eso, lo que yo he tenido en la primaria, de no leer tanto o no tener tanto contacto con los libros, por ahí sí hacerlo.

Y también por ahí libros de interés de los chicos, porque también yo durante la primaria... imagínate en los noventa, todo manual.

Siempre con el manual y leyendo el texto desde el manual. Y hay cosas que nada de importante, nada de relevancia.

*¿Cómo fue tu formación en cuanto a la enseñanza de la lectura en el Profesorado de Educación Primaria?*

Bien aunque durante el profesorado hubo. Unos espacios varios meses por ahí sin tener el área o el espacio curricular y se notó. Pero yo creo que si uno tiene ganas puede empezar a moverse, a buscar, a leer. Ahora también terminé la Licenciatura de Educación Primaria. Y bueno, también tuvimos... es muy similar al profesorado. Tuvimos muchos autores que manejamos en el profesorado... leí nuevamente a Marta Marín.

*¿Podrías contarme alguna clase o situación áulica que según tu punto de vista haya sido significativa en relación a la enseñanza de la lectura?*

Algo que se me ocurre en este momento, por ejemplo, fue durante las prácticas, en una escuela de Río Cuarto, que era un grupo muy, obviamente heterogéneo, como todos, y me tocaba enseñar sobre el período de Rosas, el gobernador Rosas. Y... bueno, se me ocurrió, no sé, llevarles el libro *El Matadero* de Esteban Echeverría. Yo lo leí en el secundario, pero bueno...

*¿Para qué grado era?*

Era para quinto. Y bueno, digo: "se los voy a leer yo porque tiene palabras, por ahí un vocabulario, un poco difícil para la edad, por ahí palabras que no son adecuadas". Y bueno, ir cambiándole las palabritas y mientras... Y yo digo: "bueno, a lo mejor se enganchan, a lo mejor no". Y cuando se los leí, ellos quedaron fascinados. Quedaron impactados con la historia: "Seño, ¿de verdad lo mataron? ¿de verdad le hacían eso a los unitarios?" Y contarles esas cosas impresionantes o...

*¿Se los leíste tal cual, finalmente, en esa versión? ¿O hiciste una adaptación?*

Hice una adaptación de algunas palabritas. Pero, por ejemplo, porque usa la palabra "Denle guascasos", una cosa así; y yo no le dije. Dije: "denle latigazos". Y ahí uno de los nenes, uno de los más picantes: "Oh, le daban guascasos", dice. Y salió la palabra. Y les digo: ¿Ustedes saben de dónde viene eso? Yo no lo sabía, me lo enseñó el profe de Historia, de donde venía esa palabra. Y bueno, lo expliqué. "¿De verdad seño?", me dice. Se quedan fascinados cuando uno les explica, les cuenta. Bueno, a mí me encanta la historia. Y contarles todas esas cosas, se quedan fascinados.

Bueno, ahora en el último tiempo que estuve trabajando con el tema de los cuentos de terror. Bueno, les llevé el libro *Socorro* de Elsa Bornemann, les fascinó. Todas las historias. Y se lo llevó a la casa a seguir leyendo. Es algo que a mí me encanta, me encanta porque...

*¿Qué tipos de prácticas lectoras son frecuentes en tus clases?*

Y, por ahí las estrategias que uno busca, primero, siempre empezar por el título; esto de la disipación, qué es lo que conocen, ir a los conocimientos previos de ellos. Este... Después trato de que vayan leyendo una parte cada uno, que vayan interpretando párrafo por párrafo, vamos interpretando. Si no se entendió, después lo leo yo completo, o a veces al revés, según como esté el grupo en ese momento. Si está muy alterado o no, este... más o menos para... para tratar de mantener el interés de los chicos también.

*¿Qué textos o materiales usas para enseñar lectura?*

Bien. Ahí, bueno, como te digo, la experiencia trabajando ha sido muy poca, pero... llevarles los libros, o los textos... no sé. Sí, el... por ejemplo... si encuentro un cuento muy lindo, o un texto que realmente me vaya a servir sí; sino no.

*Para finalizar ¿Alguna cosa que se te ocurra que quieras agregar, que te hayas acordado, en relación a estas preguntas?*

No. Simplemente por ahí los chicos cuando te ven con los libros, ellos también quieren hacer lo mismo. Yo siempre cuento, por ejemplo, cuando trabajaba... Era moza, mirá... Y... la nena, la nena de... la hija de la dueña tenía siete, ocho añitos. Siempre me veía con libros a mí, siempre me veía leyendo. Entonces un día ella agarró, cayó ahí al... al comedor, con un libro. Un libro de Isabel Allende. Para la edad por ahí es muy avanzado, pero bueno, ella cayó con un libro. Y bueno... y si eso sirve para influir...

*Muchas gracias por tu tiempo*

## **Entrevista a Josefina**

*¿Cuál ha sido tu historia como lector en las distintas etapas de tu vida? ¿Quién te leía?  
¿Con quién compartías tus lecturas? ¿Qué leías?*

Yo era... digamos cuando yo me inicié en la lectura, más que nada arranca con mi mamá. También con el tema de la escucha ¿no? Cuando vos sos niño y el otro te lee, te va inculcando hábitos que vos después los vas desarrollando. Mi mamá me leía muchos cuentos de niña. Me incentivó siempre por la lectura

Mi mamá me leía y me contaba, las dos cosas. Pero más que nada me leía los cuentos típicos: La caperucita, Blancanieves, La cenicienta, todos esos cuentos típicos. Ya después cuando fui más grande y entré a la primaria aprendí a leer, yo ya leía sola y tenía mis libros de cuentos y bueno... y me gustaba mucho leer. Ya después entrando en la adolescencia, yo creo que es propio de la edad, leía por obligación, pero los libros que leí me encantaron. Los libros que leí me re gustaron.

*¿Te acordás de algún título?*

Sí. Leímos Mi planta de naranja lima, Cruzar la noche, ¿cuál otro? No me acuerdo el otro. Ah, y Rebelión en la granja. Y después... bueno, entrando ya en la formación, también hemos leído varios libros de literatura. Hemos leído El lazarillo de Tormes, Casiporro del hambre. Ésos son los que me acuerdo. Y después, a elección. Me gustan mucho las novelas...

*¿Qué aspectos son los que más han influenciado en tu actual caracterización como lector/  
no lector? ¿Cómo crees que influenciaron la familia y la escuela en tus hábitos lectores?*

Yo creo que la familia es un principal factor de la lectura. Yo creo que la familia tiene que influenciar a los niños de pequeños a leer. Desde chiquititos para crear ese hábito, porque muchas veces pasa eso en los niños de hoy, que las familias no les leen. Entonces los nenes no tienen el hábito de leer ni mucho menos de escuchar leer.

*¿Qué lugar ocupa la lectura en tu vida cotidiana? ¿Cuáles son tus principales lecturas en el  
día a día? ¿Cómo elegís tus lecturas?*

Me encantan las novelas. Leo por placer y trato de explorar también la literatura infantil... Sí, me gusta buscar diferentes autores y leer. Con esto de que el año pasado, por ejemplo, con los chicos leíamos novelas. Empecé a explorar pero también me acuerdo que una señora

me dijo: “Te tiene que gustar a vos para que a los chicos le guste. Si a vos no te gusta a los chicos no le va a gustar. Así que buscá y leéte lo vos y fijate si te gusta”.

Igual como lectora yo creo que me falta todavía. Tengo que seguir ampliando. Hay que ser crítico. Hay que seguir ampliando y explorando, porque por ahí uno se encaja en ciertos autores o ciertas cosas y no sale de ahí.

*¿Has tenido vos otras experiencias de formación lectora fuera del ámbito de la escuela o del ámbito académico?*

Sí, solía ir a la biblioteca del pueblo cuando era chica. En la biblioteca había un espacio donde vos podías sentarte a leer y después podías sacar los libros prestados, digamos, y los devolvías.

Ya de grande no tanto. Y he pensado en volverme a asociar a la biblioteca, pero lo que pasa es que por ahí a mí me gusta comprarme libros, y tener yo el libro y leerlo a mi tiempo, porque a lo mejor por las cuestiones de tiempo... viste que uno se va quejando... Entonces por ahí si vos tenés el libro, o con esta cuestión ahora de los soportes digitales...

*¿Cómo valorás la enseñanza de la lectura que recibiste en la escuela –jardín de infantes, primaria y secundaria- ? ¿Por qué? ¿Qué aspectos conservas en tu tarea docente y cuáles has modificado?*

Creo que fue buena más que todo en la primaria. A mí me gustó mucho de mis maestras de primaria que se dedicaban a leer; eran 15 o 20 minutos de agarrar un libro y leer, leernos a nosotros por placer, de darnos ese lugar de elegir un libro y leer por placer.

Conservo el tema de escuchar leer. Creo que eso es fundamental que circule ese espacio de escucha de la lectura en el aula.

*¿Cómo fue tu formación en cuanto a la enseñanza de la lectura en el Profesorado de Educación Primaria?*

Yo creo que la formación mía en el profesorado fue intermedia, porque los dos primeros años del profesorado fueron muy desaprovechados, digamos. No se pudo sacar provecho. Nos daban el material y era leer sin sentido, digamos; la clase no tenía sentido. Nos hacían hacer cosas que la verdad uno no le encontraba explicación. Y en los años siguientes, en el tercer año que nosotros tenemos alfabetización y literatura, ahí sí sacamos un poquito más de provecho, pero quizá no como lo hacen ahora.

*¿Podrías contarme alguna clase o situación áulica que según tu punto de vista haya sido significativa en relación a la enseñanza de la lectura?*

Bueno, a ellos les gustó mucho el trabajo con el texto de aventuras. Les encantó. Al tema lo puse yo porque en realidad tocaba la leyenda. Y yo digo: los chicos ya vieron la leyenda, ya la vieron en cuarto, la vieron en tercer grado. ¿De vuelta en quinto grado? Entonces lo cambié y probé. Propusimos el texto de aventura y a los chicos les encantó. Mirá que yo tenía un grupo difícil, con muchos problemas de aprendizaje. Pero bueno, el trabajo con el texto de aventura fue enriquecedor. A ellos les gustó mucho, se prendieron mucho en las prácticas de lectura, la lectura tanto en voz alta como silenciosa, en la dramatización e interpretación del texto...

Leyeron adaptaciones de Robin Hood y de La isla del tesoro.

*¿Qué tipos de prácticas lectoras son frecuentes en tus clases?*

Sí, bueno, la relectura de los textos... Bueno, muchas veces a ellos ya en quinto grado les costaba mucho el tema de sacar ideas principales, entonces la relectura para marcar sobre el texto. El usar el texto como herramienta.

Bueno, también el análisis de los paratextos. Como eran chicos que tenían problemas para leer, para escribir, era muy importante detenerlos y analizar el pre-texto y después recién ahí ir al texto.

*¿Qué textos o materiales usas para enseñar lectura?*

Yo lo que usaba con ellos para trabajar eran fotocopias de diferentes libros.

*¿Libros que seleccionabas vos?*

Sí, yo los seleccionaba. Por ejemplo con distintas actividades. Y libro-libro. Libros de cuento y libros de texto, que por ahí les gustaban más. Por ejemplo, en el "cuento de aventura" estaba ahí un cuento de Robin Hood; entonces leyeron libros del libro. Varias veces han usado los libros de las cajas.

*Bueno esas son las preguntas. ¿Querés agregar algo más?*

No, me gustó mucho participar. Muchas gracias.

*Gracias a vos por tu tiempo.*



## Entrevista a Alejandro

*¿Cuál ha sido tu historia como lector en las distintas etapas de tu vida? ¿Quién te leía?  
¿Con quién compartías tus lecturas? ¿qué leías?*

O sea la primera etapa como niño tengo muy pocos recuerdos ehh si, me acuerdo por ejemplo que cuando íbamos a visitar a mi abuela. Ella siempre antes de dormir, nos acostábamos con ella, y nos leía un cuento. Eso es lo que tengo marcado, habré tenido ya te digo (piensa)... cinco años. Sí, no había empezado la primaria todavía.

Pero bueno, en mi casa por ejemplo no. Nunca, nunca nos sentábamos ehh... bueno mi mamá o mi papá con algún librito o no sé el diario o algo. Cualquier cosa, cualquier material, nunca. Nunca, nunca, nunca nos sentábamos eh... siempre era suponte compartíamos algo a la hora del almuerzo o la cena que era la tele, escuchar la tele. Pero de sentarnos con algo, con algún libro de lo que sea: cuento, como te digo diario, revistas no había en mi casa. Nada, nada.

Entonces yo por eso de mi infancia tengo pocos recuerdos, que por ahí yo digo si desde ese momento yo hubiese tenido ese contacto quizás eh... esos recuerdos hoy yo los tendría pero los tengo así como muy marcado en el sentido de que son pocos. Como te digo mi abuela cuando nos leía a la noche y cuando íbamos a Río Cuarto a visitarla que no era siempre. Ehhh... y nos encantaba, nos dormíamos los tres escuchándola a ella, siempre. Eso me quedó hasta el día de hoy grabado.

Después en el jardín por ejemplo: No, no, no tengo recuerdos. Tal vez sí, obviamente hemos tenido el contacto con, seguramente con libritos de cuentos. Pero si siquiera tengo como para decir, bueno: -Yo en el jardín me acuerdo que la seño nos leía... Caperucita Roja suponte-. No. Ahí hay un vacío.

Y después cuando entro a la Primaria eh... tampoco.

Yo, lo único que me acuerdo como, es decir, cuando yo me pongo solo en un contacto con el libro es en primer año de Secundaria. Ahí es como que yo sí o sí me tuve que poner porque bueno, la profe nos pedía ehh... leer libros. O sea, a libre elección. Entonces yo fui a la Biblioteca. Yo me acuerdo que voy, elijo un libro y yo en realidad le pido a las bibliotecarias alguna novela. (Piensa) Era una novela ahora que me acuerdo. Entonces las bibliotecarias me dijeron: - bueno, acá en estos estantes tenés-. Yo empiezo a ver pero era pasar el libro por pasarlo. Pasaba, pasaba, y lo que yo buscaba era algo que tuviera pocas hojas (risas). Voy buscando, buscando y había libros o sea como viejos, esos que no me

llamaban la atención los dejaba pero me termino quedando con uno viejo me acuerdo, era así (hace señas con las manos) de chiquitito pero tenía cuatrocientas páginas, color tapas amarillas, viejo, duro y cuando miro el título decía: El extraterrestre, nunca me voy a olvidar. Y las hojas amarillas, no sé cuántos años habrá tenido ese libro.

Nos cambiamos de casa, justo en ese momento y bueno... yo me tenía que poner a leer. Eh.. Cómo sufrí la lectura ¡Cómo la sufrí! No, era impresionante cómo sufría y yo tenía que leerlo porque era una obligación. Yo tenía que ir con el libro leído. No, y bueno lo empecé a leer y es como que al principio como que pude conectarme con algo de lo que decía, pero ya después fue una cosa que no. Nada. Y llegó el momento, me acuerdo, presentar el libro y yo no lo supe contar. No supe contar la historia. Y desde ese día, una frustración total la lectura. Me frusté y ya no quería, es decir, aparecía otra novela para leer y yo no quería saber nada.

Y entonces llegó en sexto año el Martín Fierro. Y ahí dije ¡No!, No lo leí. Me lo terminaron contando. Y así fue mi historia como lector desde la infancia hasta el Secundario.

*¿Cómo crees que influenciaron la familia y la escuela en tus hábitos lectores? ¿Qué aspectos son los que más han influenciado en tu actual caracterización como lector/ no lector?*

No mucho... tengo muy pocos recuerdos como te dije. Pero ahora yo leo. Leo mucho el diario, las noticias.

Y más allá de la escuela y la familia, como te digo en el Superior tampoco porque los propósitos de la lectura fueron esos: leer para rendir, leer para acreditar. O a lo mejor yo leía un poquito más, para saber un poquito más yo. Pero no en otro texto que no sea académico.

Pero trato de no trasladar eso que yo no recibí. Porque ahora me encuentro o puedo encontrar momentos para leer o compartir lecturas desde el espacio laboral. Es que en el espacio de trabajo recién he descubierto la pasión por la lectura.

*¿Qué lugar ocupa la lectura en tu vida cotidiana? ¿Cuáles son tus principales lecturas en el día a día? ¿Cómo elegís tus lecturas?*

Yo creo que yo sigo siempre formándome. Yo ahora sí me pongo en contacto con algún material. Yo ahora estoy, es decir, voy a la biblioteca muy seguido y vos sabés que ahora ese lugar me agrada. Porque muchas veces veo que las chicas de la Biblioteca llevan cajas de libros y las veo y digo: -Ah, ¡mirá este! Y ya me pongo a leer y a hojear y pienso, esto me

puede servir para algo. Es como que yo siento que ahora encontré una aproximación o un encuentro con el libro. Que antes no lo hacía. Eh... y a la hora de elegir, busco material variado. Ahora por ejemplo me estoy quedando con los cuentos.

Lo último que leí fue cuando fui de viaje a Córdoba, para el día de la memoria, me compré un cuento y me dio curiosidad. No lo hice por obligación, quería saber más sobre esa historia.

*¿Has tenido otras experiencias de formación lectora que hayan sido significativas, fuera del ámbito académico?*

No, sólo recato que hace un tiempo hubo un ateneo, que si bien yo no participé porque estaba afectado a otro eh... y desde allá una compañera vino con toda una síntesis, y algunos consejos y sugerencias con respecto a la lectura. Y bueno... yo los tomé y empecé a usar y creo que le saqué mucho provecho a eso.

*¿Cómo valorás la enseñanza de la lectura que recibiste en la escuela? ¿Por qué? ¿Qué aspectos conservas en tu tarea docente y cuáles has modificado?*

A ver, el aspecto que valoro de la enseñanza de la lectura es que bueno... yo aprendí a leer y me pude alfabetizar pero como te digo fue una lectura para aprender eh... lo que me enseñaban. No una lectura por placer, para disfrutar o para leer en el tiempo de ocio, sentarme con un libro. No.

Yo te voy a hablar desde mi formación. Bueno, terminé pero si me hubiese tocado entrar a dar clase al siguiente año a primer año, o sea para enseñar a leer y escribir. No sé qué hubiese hecho.

Porque a mí no, no. La enseñanza de la Didáctica de la Lectura y de la Escritura fue muy pobre. Porque yo no tengo recuerdos precisos sobre eso en la carrera, fue como muy vacío eso. Sí muchas teorías, sí. Pero llegada la hora del aula ¿qué hago?

Y ahora después de dar clases, yo aprendí bastante. Aprendí bastante de las practicantes inclusive. Aprendí bastante también con la otra gente que te relacionas pero no así en la formación.

*¿Cómo fue tu formación en cuanto a la enseñanza de la lectura en el Profesorado de Educación Primaria?*

Bueno, cuando yo entro al Superior eh... el material de lectura era el material académico. Yo no leí otra cosa que no fuera material académico, de estudio. Nunca se me dio por leer como te digo: alguna novela o que se yo, algún libro de algún otro género, no.

O sea la lectura era para estudiar, ir a rendir y nada más. Ni siquiera en el nivel Superior estuvieron esos espacios de decir bueno... la lectura por placer. Los vamos a poner en contacto con un libro y de qué forma. No.

Pero cuando yo empiezo a hacer una suplencia el año pasado que en la escuela entro en contacto con libros de cuentos, yo les leo a los chicos una historia tan linda y cortita, que me atrapó tanto que hasta el día de hoy me acuerdo. Es como que me sentía un niño más, con ellos disfrutándola.

Y bueno y ahí es como que me volvió a atrapar, o sea (se corrige) me atrapó el cuento. Y ahora por ejemplo buscando, leyendo, encuentro un cuento de "Las abuelas que perdieron la memoria" y lo comparto en el Espacio Cultural donde trabajo porque me gustó la historia. ¿Ves? Y ahí empecé a compartir, cuando nunca si yo no tenía contacto con el libro.

*¿Podrías contarme alguna clase o situación áulica que según tu punto de vista haya sido significativa en relación a la enseñanza de la lectura?*

¿Alguna? Eh... (piensa)... Mirá, la más significativa, fue cuando trabajé con las obras de teatro. Ahí, ellos. Bueno... leyeron obritas de teatro y después de esas lecturas querían hacer la dramatización. O sea de acuerdo a la variedad textual que estaba en el proyecto no debíamos trabajar con teatro pero lo traje como contenido. También escribieron, estaban fascinados.

Ah...Y ¿sabés lo que les gustó mucho a ellos? Otra situación. Fue que como yo quería, obviamente, habilitar espacios de lectura en el aula pero era como que no... no podía llegar. Entonces probaba lectura colectiva, pequeños grupos y en otros espacios, afuera en el patio o tirados. Pero cuando leía novela, el último capítulo... digo yo -¿qué hago? Porque estaba todo muy interesante y los atrapó mucho esa novela. Entonces se me ocurrió llevar el micrófono y el parlante y todos leyeron, leyeron todos.

*¿Qué tipos de prácticas lectoras son frecuentes en tus clases?*

A ver cómo te puedo explicar, cada vez que con los chicos nos encontramos con un librito, con un manual, lo que sea en donde se pone en juego la lectura eh... Digo bueno a ver eh.... Hago primero todo para abordar el contenido en sí, todo un análisis de exploración del libro. Les digo: -toquenlo, mirenló, abranlo, ¿qué ven?-. Trabajábamos anticipación, la

exploración del paratexto, bueno... Los chicos van hipotetizando acerca del contenido en sí del tema o del libro por ejemplo con los libros de cuentos.

El propósito de la lectura también, por ejemplo: -Hoy vamos a leer para informarnos, para entretenernos, para saber los pasos a seguir para hacer el jabón por ejemplo. Siempre planteamos un propósito y bueno, las hipótesis de ellos. Se hace toda una lectura digamos... previa y durante la lectura también se proponen actividades como por ejemplo, yo hago pausas y preguntas para que ellos anticipen qué y cómo seguía por ejemplo el cuento y después, al final tratamos de corroborar todas esas hipótesis que ellos habían planteado al comienzo.

Pero más allá de esto me siguen llamando la atención cosas de la escuela con la lectura, por ejemplo en un momento con uno de los nenes, que yo no encontraba cómo atraparlo y a mí me llama la atención la estrategia que usó la directora de la institución que le dijo al nene: -Bueno... cuando vos estés así, agarrá un libro y andá a leerlo-. Y yo dije ¡No! Porque si vos no enseñás a tener el contacto con el libro, cómo usarlo, los chicos no van a ir solos; y el nene cuando se iba la directora me decía: -yo al libro no lo voy a agarrar-.

Pienso que sí, podés tener una biblioteca hermosa en el aula, eh... pero si no está la enseñanza de este acercamiento hacia ese objeto. Los chicos por sí solos no, o sea, vos tenés que enseñarlo.

*¿Qué textos o materiales usas para enseñar lectura?*

Bueno con cuentos, pero también trabajo mucho con la noticia periodística, pero bueno ves ahora me hacés pensar. Era noticia periodística pero el recorte, yo no les llevo el diario. Qué pasa, yo hago esto por una cuestión de simplificar un poco toda esta exploración previa muchas veces. Porque si yo les llevo el diario y me ha pasado, quizás yo les proponía algo simple que era buscar una noticia. Cualquiera, la que eligieran y ya ellos se detenían mucho, se perdía mucho tiempo.

Pero con las noticias y libros de cuentos bueno... con los manuales eh... yo por ejemplo, trabajo un tema: los seres vivos, entonces yo les digo: -acá, ¿dónde vamos a ir a buscar? (se corrige) ¿dónde creen que podemos ir a buscar? Y todos me dicen: - vamos a la computadora-. Entonces yo les digo: -miren acá tenemos muchos libros- eh... También, porque si no ir a buscar las notebooks que muchas veces no estaban cargadas, se pierde mucho el tiempo. Entonces por eso, yo les digo que vamos a aprovechar todos estos libros, todo el material que tenemos acá. Entonces los sacan y dicen: -yo voy a agarrar este y yo este-. Entonces así se forman los grupitos y empiezan a buscar.

Me pasaba que cuarto grado no sabían trabajar con el índice. Entonces un grupito había encontrado seres vivos acá, otros allá... entonces yo hacía intervenciones para bueno... construir algún concepto. A veces me decían: -no, pero no dice lo mismo acá que allá-. Claro, ellos no encontraban las mismas palabras para referirse a lo mismo entonces yo ahí trabajaba la comprensión, hacía la puesta en común. Bueno... y entre todos construíamos el concepto a partir de lo que se estaba trabajando con todo lo que habían buscado. ¡Pero lo que me costó! (risas)

También me pasaba que al principio, cuando yo pedía la información eh bueno... todos llevaban y llevaban. Yo les preguntaba dónde la buscaron, cómo la buscaron. Me contestaban que la copiaron. Y yo les decía: - ¿y qué copiaste? ¿la leyeron?- Entonces así se acostumbraron a que cuando hay que buscar, perdón no se acostumbraron, aprendieron a que cuando se llevaba la información ellos tenían que saber qué. Porque yo les decía, eh... no lo hacía muy puntual por ejemplo llevar información sobre seres vivos suponte, entonces quizá ellos encontraban el título "Seres Vivos" y en esa información que traían nada que ver, sólo porque aparecía ese título. Entonces bueno aprendieron a que cuando hay que buscar información, hay que hacer una lectura previa.

*¿Te interesaría agregar algo o contarme algo más?*

Creo que no.

*Bueno. Muchas gracias por tu tiempo.*

## Entrevista a Daniel

*¿Cuál ha sido tu historia como lector en las distintas etapas de tu vida? ¿Quién te leía?  
¿Con quién compartías tus lecturas? ¿Qué leías?*

Bueno, básicamente de por sí, a pesar de ser docente no soy un gran lector. Como que mucho no me gusta leer. Me gusta mucho lo audiovisual.

Pero bueno, el tema de la lectura lo volví a refianzar ahora, pero si no lo que yo leía mucho eran comics. *Patoruzito* por ejemplo, que tengo... ahí todavía me acuerdo de las historias... Y con el tema de la lectura aprendí a leer con un libro de cocina a los cinco años que me agarró varicela y mi mamá me... me... el único libro que tenía en casa ahí a mano... y como también me gustaba la cocina desde chiquito, entonces es como que aprendí a leer con ella; y me leía mucho mi mamá.

*¿Te leía cuentos?*

Cuentos y también por ahí, qué sé yo, algunas cosas del colegio también me las leía también, porque no me gustaba leer. Y me sigue costando horrores hoy en la... en el profesorado que estoy estudiando<sup>18</sup>, me está costando horrores, ponéle, sentarme a leer.

*¿Qué aspectos son los que más han influenciado en tu actual caracterización como lector/ no lector? ¿Cómo crees que influenciaron la familia y la escuela en tus hábitos lectores?*

De que no me guste mucho la lectura puede ser que en el colegio, por ejemplo, no teníamos mucho material para leer. Era muy básico. No había biblioteca escolar, no sabíamos cómo ir a pedir un libro a la biblioteca, por ejemplo. Teníamos que hacer una tarea y... Incluso hasta en el secundario, no sabíamos cómo ir a pedir el libro. Íbamos, pedíamos el libro tapa verde que tiene el cinco, pero no sabíamos si era de naturales y de sociales, no. Teníamos que ir a pedir el libro verde e incluso algunos profesores te decían: "El libro verde, sacale fotocopias". Y... era muy reducido el material, era muy sintético.

Si bien nos enseñaron a comprender bien los textos. Pero el tema era que no... no teníamos un abanico así como decir, tenemos mucho

*¿Qué lugar ocupa la lectura en tu vida cotidiana? ¿Cuáles son tus principales lecturas en el día a día? ¿Cómo elegís tus lecturas?*

Bien, te lo puedo dividir en dos partes, o en tres. La de leer historia, digamos, que es la parte que lo que es todo historia de San Lorenzo o historia Argentina que me atrape o que tenga alguna duda, pero para mí.

---

<sup>18</sup> Se hace referencia a otra carrera de grado que está cursando, el Profesorado de Psicología.

Después la segunda parte, que te la puedo dividir en el tema del colegio, que de acuerdo a la currícula que tenga o al tema que tenga que dar, me tenga que interiorizar para que los chicos puedan comprenderlo, que es justamente lo que hago o lo que hice el año pasado, que tenía Naturales y Sociales, entonces me interiorizaba mucho sobre eso para no darle falsas respuestas a los niños. Sin embargo a veces me hacía el sota y le decía que no lo sabía para que ellos aprendan a buscar en internet, porque buscan de cualquier forma.

Aprovechamos que llevo la computadora siempre y tenemos internet en el aula, entonces les enseñaba a buscar en google.

Y la tercera etapa digamos, el tema de la lectura. Ésta justamente, la del nuevo profesorado, Profesorado en Psicología. Y ahí tiene muchos apuntes de Freud, de Piaget, de Vigotsky también. Entonces es como que tenemos una... un abanico lindo. Y como es Profesorado tenemos mucha pedagogía, que a mí también me gusta, y no me cuesta nada.

*¿Has tenido otras experiencias de formación lectora que hayan sido significativas, fuera del ámbito académico?*

Sí no sé creo que mi vieja también, que me ayudaba mucho. Si bien, como siempre lo digo, y mucho sienten vergüenza decir, yo no. Yo tengo mi mamá que no terminó la primaria, y sin embargo ella me enseñó a leer. A su forma, e incluso iba al colegio a preguntar. Si bien yo entré a primer grado ya leyendo... pero, y creo que debo haber sido uno de los pocos que entró leyendo a primer grado. Ella fue la que más me leía, me inventaba historias, porque para inventar historias y cuentos cuando nos acostábamos los tres hermanos con ella.

*¿Cómo valorás la enseñanza de la lectura que recibiste en la escuela –jardín de infantes, primaria y secundaria- ? ¿Por qué? ¿Qué aspectos conservas en tu tarea docente y cuáles has modificado?*

A ver... básicamente lo que yo aprendí, o lo que yo tengo de vivencia desde, por ejemplo, desde que fui a la primaria. Yo tenía siempre consciente o lo entendí y ahora puedo entenderlo de acuerdo a las corrientes de aprendizaje: estábamos en un conductismo (risas). Porque era: pregunta respuesta, respuesta nota. O sea, no veían el proceso como es hoy, por ejemplo. Justamente, el aprendizaje es prueba y error. Y tiene que ser veinte veces hasta que él comprenda de que, por ejemplo, dos más dos es cuatro. Pero lo tenés que dejar que diga tres, o cinco, hasta que él lo pueda razonar y entender el por qué.

Y una cosa que yo dije, y dije: “Yo voy a ser maestro para no ser como eran mis maestros”.



Sí. Porque, a ver... un niño te puede analizar completo el texto pero se equivoca, a lo mejor, en quizá en sacar la idea principal. Pero te lo analizó, lo pudo entender. En cambio nosotros ya nos vemos de una forma constructivista ya.

Yo a mis alumnos les doy bastante lectura. Porque yo siempre trabajo... como trabajamos por áreas, yo trabajo mucho en relación con lo que es Lengua, con la otra docente. Entonces trabajamos en proyecto de Lengua juntos.

I: Sí, sí. Recién hablaste del Profesorado y te quería preguntar: ¿cómo fue tu formación en cuanto a la enseñanza de la lectura en el Profesorado? ¿Pensás que estuvo bien, completa? O que hubieses necesitado más material, más profundización en el enfoque? En relación a la enseñanza de la lectura en la formación.

*¿Cómo fue tu formación en cuanto a la enseñanza de la lectura en el Profesorado de Educación Primaria?*

Cero. Cero. Porque, por ejemplo, de materiales teníamos poco para estudiar o para leer. Sí, sí. Porque... Y las materias, las didácticas, no te enseñaban cómo dar la clase. Me volvían a enseñar lo mismo que yo había visto en la primaria, y ya lo había visto.

Me daban contenido de Lengua por ejemplo. Era lo mismo. Por ejemplo si era sintaxis, oraciones, tipo de texto, ese tipo de material.

Justamente. En primer año y segundo, o sea, si bien fue así, también la profe era una genia, la que había. Y viste, es como que te daba los tips como de clase. Pero había otras materias que no. No estaba la didáctica.

Al final vos terminás haciendo tu propia práctica. Tu propia práctica en tu primer trabajo. Y ahí sabes si... Porque a ver, cuando vos tenés la práctica tu trabajo está todo... no es un trabajo. Te sentís observado por gente que viene ajena a tu trabajo. Pero cuando vos estás trabajando, no hay nadie observándote, y tenés veinte chicos que te miran así, esperando a ver qué me vas a decir. Entonces ahí es cuando te tenés que volver a sentar a estudiar.

En el colegio donde estoy yo ahora, mantenemos... Como trabajamos por unidades, mantenemos la planificación que hace diez años está, pero cada uno le va agregando aportes atrás. Pero claro, por ejemplo, la del año anterior me la pasa, pero ya con los cambios que le hizo ella. Entonces yo la cambio y la que va a ir el año que viene, yo le paso la mía con los cambios y ella le agrega. O sea que siempre el tema, lo que es el material de lectura, va cambiando. No es el mismo.

Nosotros en un grado, justamente con la docente de Lengua, yo le daba los textos de Sociales para trabajar y yo lo reafirmaba lo de Lengua en la hora mía. La parte de

comprensión, porque eran... llegaron a 6to grado y, un ejemplo de Sociales, le pregunté a uno dónde estaba el norte y no supo respondérmelo en el mapa. Le dije: "¿dónde está Bolivia? Ahí es el norte". No me lo supo responder. Entonces ahí vos decís...

*¿Podrías contarme alguna clase o situación áulica que según tu punto de vista haya sido significativa en relación a la enseñanza de la lectura?*

Tercer grado, el ante año pasado. Eh... sería 2017. En la escuela de Río Cuarto y tenía a los nenes de tercer grado, que habían pasado justamente con unidad pedagógica mal trabajada. Por ende, de veinticinco, habían seis que leían.

De acuerdo a la tipología textual que estuviéramos trabajando, ellos tenían que llevar un libro. O descargado de internet un... Por ejemplo, en el caso de la poesía, estuvimos trabajando la poesía entonces, ellos llevaban la poesía y leíamos, nos íbamos saliendo del aula. Eran dos horas que no estábamos adentro del aula, que ya les gustaba. Si estaba lindo, íbamos y nos sentábamos afuera en la sombra; si no en el solcito, si estaba frío. Y... bueno... Y el practicar, practicar, practicar, y practicar. Ahí volví al... a lo técnico... porque no me quedaba otra. O sea, por momentos volvés a lo que vos no querés. Pero lamentablemente estos chicos tenían que ir porque no tenían incorporado el hábito.

Y me llevó cuatro meses. Después de las vacaciones de julio, ya se escuchaban. ¿Y en qué consistía? En la comprensión. A ver, por ejemplo: eran dos poemas de María Elena Walsh, por ejemplo. Y si no, se los llevaba yo, fáciles. O cuentos. O canciones, por ejemplo. Les gustaban las canciones, llevábamos las canciones.

Las leíamos y las interpretábamos: "A ver: ¿qué quiere decir con esto?"

Después lo pasábamos al grado. A lo mejor había días que trabajaba una semana Lengua.

Pero es lo que había que reforzar, qué vas a hacer.

Y yo se las leía, imagínate, en forma cómica. Y se las representaba y hacía como que había un balcón y estaba leyendo el poema a la chica que está ahí arriba.

Ellos chochos.

Se reían. A la seño Marta. La seño Marta es de Plástica, es la vieja de... la de tecnología. (Risas). "Ahí viene la seño marta, la seño marta" (Imita voces de niños). La Marta no entendía nada. Pasaba y la abrazaba yo. La Marta no entendía nada del por qué.

*¿Qué tipos de prácticas lectoras son frecuentes en tus clases?*

El intercambio, por ejemplo, de la interpretación de la lectura mía. O sea, yo leer algún texto, que incluso sea complicado para ellos, y repetirlo las veces que sea necesario e ir desglosándolo por partes. Bien, lectura por párrafos.

*¿Qué textos o materiales usas para enseñar lectura?*

Tenemos una linda biblioteca. En el colegio donde yo estuve tenemos una linda biblioteca.

Tenemos el manual donde ya está, digamos, la secuencia armada. Que yo no la utilizo nunca.

Del Gobierno. Mandaron, por ejemplo, unos nuevos entonces me siento y lo selecciono. Yo no agarro el libro y les digo: "Vayan desde la página"... No, no. Voy buscando.

Porque incluso hay algunas cosas que los chicos comprenden mejor por un video. Por ejemplo, Revolución de Mayo, está bien leer la Semana de Mayo. O sea, lectura rápida y vamos a las imágenes de cómo fue. Para que ellos puedan hacerse, primero se imaginen cómo fue... Y el trabajar mucho con la imaginación, el pensar: "A ver ¿qué paso? ¿Será verdad que estaban todos vestidos así como dice en el libro, o habrán andado de chupines, como nosotros, y ojotas?". O sea, la interpretación de cada uno. Sin irte de lo que pasó, pero de cómo era el contexto, digamos.

También los materiales de las cajas pero por ahí por ejemplo, hay... Si bien está muy bueno ese material, pero el Gobierno cuando los envió, no contextualizó. O sea que, el mismo texto que estaba, por ejemplo, en la Escuela Y, está en la Escuela X. Y son realidades totalmente diferentes. Hay chicos que lo van a comprender, porque incluso pueden haber visto la película del libro; y hay chicos que no.

Entonces vos tenés que adaptar, como hice yo, buscar algo... como que sos un intermediario entre las lecturas que mandan y los chicos.

La parte literaria se trabaja mucho en lo que es en Primer Ciclo, para poder trabajar la comprensión del chico. La parte literaria en el Segundo Ciclo, trabajás en la comprensión, por ejemplo, de textos más largos.

*Bueno, antes de terminar ¿querés agregar algo?*

No, básicamente eso, que estaría bueno que todos los docentes trabajaran, no como yo trabajo, pero similar. Y que todos pudiéramos trabajar igual en el tema de la lectura. Por ahí apoyar al que... no es perder el tiempo, como te dicen algunos directivos: "Estás perdiendo tiempo en enseñar a leer". "No, estoy ganando tiempo, porque si él aprende a leer, después el resto lo puede comprender". Porque si el nene no sabe leer... ¿De qué me sirve que el

nene no sepa leer pero sepa la suma dos más dos? Si yo le digo: "Compré dos caramelos y me regalaron dos". Y no lo va a poder interpretar nunca, nunca va a saber qué es una suma. O sea, la lectura es lo fundamental, no es una pérdida de tiempo sino que es lo más importante. Porque si no leen, no comprenden.

*Muchas gracias por tu tiempo.*