

Trabajo Final de Integración

Especialización en Escritura y Alfabetización
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata

**Los intercambios lectores entre docentes
como potenciadores de aprendizajes
literarios**

Alumna: Laura Barrios

Directora: Verónica Lichtmann

Maldonado, octubre de 2021

Índice

1. Introducción	3
2. Justificación	4
3. Marco teórico	5
3.1. Concepción de lectura	5
3.2. Formación de lectores literarios	6
3.3. La escuela como comunidad de lectores	7
3.4. Intercambio entre lectores	8
3.5. Selección de textos	10
3.6. Situaciones de “doble conceptualización”	10
4. Preguntas de indagación	12
4.1 Objetivos	12
5. Diseño metodológico	14
5.1. Población y muestra	14
5.2. Contextualización	15
5.3. Intercambio lector de textos literarios entre docentes	16
5.4. Diseño de la entrevista	18
5.4.A. Sobre la experiencia de haber conversado con otros sobre libros	18
5.4.B. Sobre las condiciones didácticas en el desenvolvimiento de los intercambios	19
5.4.C. Sobre las propias prácticas	20
5.5. Instrumentos de recolección de datos	20
6. Análisis de las entrevistas	22
6.1 La experiencia de haber conversado con otros sobre libros	22
6.1.A. Diferentes interpretaciones sobre los textos	22
6.1.B. Alusiones a los elementos constitutivos de las interpretaciones	25
6.1.C. La lectura como práctica compartida, los docentes como lectores	27
6.1.D. Recomendación de textos	28
6.2. Reflexión sobre las condiciones didácticas que se tuvieron en cuenta para la realización de los Intercambios	30
6.2.A. Selección de textos	30
6.2.B. Sobre las intervenciones en los ámbitos de intercambio	33
6.2.C. Sobre la función del mediador como organizador, orientador y regulador de las Instancias	36
6.3 Repercusiones en el ámbito de la práctica docente en torno a la herramienta del intercambio	37
6.3.A. Participación en los intercambios y reflexiones sobre las prácticas	37
6.3.B. Sobre el intercambio lector como herramienta para la planificación del	

trabajo en literatura, la trascendencia de la situación didáctica-----	39
7. Conclusiones -----	43
8. Bibliografía -----	47
Anexo 1: Planificación del intercambio sobre cuentos de Marina Colasanti-----	49
Anexo 2: Intervenciones “Tengo un monstruo en el bolsillo”, Graciela Montes----	54
Anexo 3: Planificación puesta en aula posterior a la participación en el intercambio-----	56

1. Introducción

Para el desarrollo de este trabajo nos centramos de forma específica en los intercambios lectores entre docentes como herramienta para la planificación de intervenciones en el aula. Creemos en la importancia fundamental del docente como mediador de los procesos que se establecen en relación a la lectura de textos literarios, es desde aquí que nuestro recorte intentó observar la incidencia de la participación en intercambios lectores entre docentes de diferentes niveles de una institución pública (escuela Aprender) del departamento de Maldonado, en la reflexión sobre los contenidos que integran la educación literaria. Se planificaron entonces dos instancias de intercambios lectores entre docentes con características organizativas de círculos de lectura¹, en estas instancias la docente a cargo de la indagación asumió un rol de mediadora participante de este círculo y le correspondió la decisión de seleccionar los textos que fueron objeto de reflexión literaria. Luego de haber participado en estas instancias se intentó establecer a través del análisis de entrevistas las repercusiones en los diferentes docentes en su consideración de esta modalidad de trabajo con los libros y las posibilidades que brinda en relación al trabajo en el aula.

Se establecieron consecuencias de la participación docente en conversaciones sobre libros con una mirada que tuvo en cuenta los objetivos planteados por los nuevos modelos de educación literaria. Estas consecuencias fueron desprendidas del análisis de entrevistas individuales con los docentes participantes de los intercambios.

¹ El concepto de "círculo de lectura" que se asume en este trabajo es el conceptualizado por Aidam Chambers (2007), en el cual se interrelacionan tres elementos que el autor considera fundamentales: selección de buenos libros, lectura de los mismos que necesita de un tiempo determinado y expresión de los pensamientos y sentimientos que provoca esa lectura.

2. Justificación

En el nuevo modelo de educación literaria precedido por las investigaciones en el campo de la psicología desarrolladas por Lev Vygotski, el concepto de interacción ocupa un lugar principal en los procesos de aprendizaje desarrollados por los niños. Partiendo de la base de que el aprendizaje es un proceso que se desarrolla en sociedad, y que por tanto las interacciones que se tengan son fundamentales en la conformación de herramientas intelectuales que permitan desarrollar procesos interpretativos vinculados a los textos, la actividad docente ocupa un lugar fundamental en el planeamiento y desarrollo de intervenciones tendientes a promover en los niños un aprendizaje constructivo de la literatura.

En general los docentes nos hemos formado en un modelo de la enseñanza de la literatura transmisivo, en el que las interpretaciones sobre los textos aparecían como únicas y las preguntas sobre los mismos daban lugar a interpretaciones unívocas, no aprendimos intercambiando, no interpretamos, no conversamos sobre los libros. Es en este punto en que aparece como fundamental un aprendizaje literario que permita movilizar las prácticas habituales para desencadenar procesos interpretativos y hábitos de lectura en nuestros alumnos.

En este trabajo se analizó la importancia de espacios de intercambios lectores entre docentes como herramienta para la planificación de intervenciones en el aula. Estos intercambios fueron realizados entre maestros de distintos grados, en los mismos se abordaron textos haciendo foco en sus aspectos literarios, considerando así el trabajo con la literatura desde un lugar de construcciones compartidas, observando los impactos y reflexiones de estos intercambios en las prácticas docentes.

3. Marco Teórico

En esta sección puntualizamos diferentes conceptos teóricos que darán sustento a nuestro trabajo de indagación.

3.1 Concepción de lectura

El concepto de lectura ha tenido variaciones a lo largo de la historia, las mismas se sustentan en múltiples investigaciones provenientes de diversas ramas del saber (psicolingüística, historia, antropología, sociología, didáctica, etc.). Centrándonos en las investigaciones provenientes de la psicolingüística, Keneth Goodman y Frank Smith en la década de 1960, nos acercan a una definición del concepto de lectura concebida como un proceso transaccional, en el cual el sentido del texto es construido a partir de múltiples dimensiones y encuentros que se establecen entre el texto, el escritor del mismo y el lector. La lectura no será considerada ya como un mero proceso de descifrado centrado solamente en procesos perceptivos-visuales. El lector irá construyendo a partir de las interacciones un significado producto de su particular interpretación; esta interpretación no se da en el vacío y depende en gran forma de las herramientas con las que el lector se enfrenta a un texto, en palabras de Kenneth Goodman :

[...] lo que los lectores o los oyentes comprenden depende tanto de lo que ellos mismos aportan a la transacción como de lo que el autor aportó a su texto. El significado está en el lector y en el escritor, no en el texto. El escritor construye un texto con un significado posible que será utilizado luego por los lectores para construir sus propios significados. La efectividad de la lectura consiste en extraer el sentido de lo impreso, no en identificar correctamente las palabras. [...] Esto no significa que las características del texto no sean importantes o que escritor y lector sean independientes de ella. La comprensión se verá influenciada por el grado de capacidad que tenga el escritor para construir el texto y el lector para reconstruirlo y construir el significado. Pero este no pasa del escritor al lector.”(Goodman, citado en Lerner, 2015, p. 7)

¿Pero qué formas asume la enseñanza de la lectura dentro de la institución escolar?

Como sostiene Delia Lerner (1996) :

Dado que la escuela tiene una misión específica, los objetos de conocimiento -la lectura, en este caso- ingresan a ella como "objetos de enseñanza". Por lo tanto, no es "natural" que la lectura tenga en la escuela el mismo sentido que tiene fuera de ella. Si pretendemos que este sentido se conserve, tendremos que realizar un fuerte trabajo didáctico. (Lerner, 1996, p. 6)

En este sentido, siguiendo las investigaciones basadas en las teorías psicolingüísticas, podemos decir que la escuela, debe asumir el desafío de enseñar la lectura como una práctica social, que se encuentra inserta en una sociedad determinada que le da sentido. Esta práctica no es estática y se corresponde con un contexto histórico, social, cultural, económico, político, etc. Así las situaciones didácticas para la enseñanza de la lectura, deben ser diseñadas tomando en consideración dos dimensiones fundamentales: el proceso de construcción de los niños y las funciones sociales de la lengua escrita.

3.2 Formación de lectores literarios

La enseñanza de la lectura se encuentra como uno de los objetivos principales establecidos por las instituciones educativas. En este sentido, el trabajo con textos literarios permite desde muy tempranas edades la construcción de aprendizajes vinculados a las posibilidades de ampliación de las interpretaciones de los textos y a la conformación de hábitos lectores que perduren en el tiempo y trasciendan las posibilidades brindadas por los contextos primarios de acercamiento a la cultura escrita. Como ya mencionamos las competencias interpretativas y la conformación del hábito lector, serían los objetivos primarios de la educación literaria. Munita advierte de la complementariedad existente entre ambos a la hora de pensar planificaciones sobre los mismos, pero alerta sobre la necesidad de una reflexión profunda sobre los conceptos particulares que hacen a cada uno de estos objetivos, la no reflexión sobre sus particularidades podría tener consecuencias que no permitieran el trabajo sobre la especificidad de cada uno de ellos. Sobre esta

cuestión Munita distingue para ambos objetivos, estrategias diferenciadas, modalidades de lectura, diferentes intencionalidades, espacios de desarrollo:

[...] es importante recordar que, si bien los objetivos de desarrollo de la competencia interpretativa y de construcción del hábito lector son complementarios y deben planificarse en conjunto, ambos necesitan de estrategias diferenciadas y comportan diferentes modalidades de lectura: una lectura analítica y guiada, en el primer caso, y una lectura autónoma, en el segundo. A su vez, ambas modalidades están relacionadas con una determinada intencionalidad [...] (Munita, 2017, p. 386)

Más adelante citando a Margallo, 2012 establece sobre los espacios de desarrollo para cada uno de los objetivos de la educación literaria:

Asimismo, cada una de estas dimensiones tiene su propio espacio de desarrollo: mientras la lectura por placer y la construcción del hábito encuentran en la biblioteca (escolar o de aula) su medioambiente más natural, la competencia interpretativa se adquiere fundamentalmente en el contexto de la clase de lengua y literatura. (Munita, 2017, p. 386)

3.3 La escuela como comunidad de lectores

La escuela como institución a la cual se le ha encomendado la responsabilidad de enseñanza de la lectura, tiene en el docente una figura central del desarrollo de situaciones didácticas en pos del cumplimiento de este objetivo. La necesidad de que los docentes enseñen los quehaceres propios del lector tiene especial importancia ya que el aprendizaje de la lectura se vincula con las prácticas que ocurren en ámbitos de interacción social. Si pretendemos la construcción de hábitos de lectura en los niños, los maestros mismos debemos convertirnos en lectores, la literatura debe entrar a las escuelas siendo parte de su realidad cotidiana, enmarcada dentro de reflexiones que revisen y compartan diálogos sobre diferentes cuestiones como ser: los contenidos a trabajar, las estrategias que se utilizan, las formas organizativas del trabajo, los actores implicados, los tiempos disponibles. Si pensamos una escuela que se convierta en un espacio de

construcción de vivencias lectoras, si pretendemos que los niños compartan y profundicen interpretaciones, si nos proponemos que vayan conformando una alfabetización plena, tendremos que convertirnos nosotros mismos en lectores, dotando de sentido la lectura. Como señala Delia Lerner :

En efecto, para comunicar a los niños los comportamientos que son típicos del lector, es necesario que el docente los encarne en el aula, que brinde la oportunidad a sus alumnos de participar en actos de lectura que él mismo está realizando, que entable con ellos una relación "de lector a lector"(Lerner,2001)

Nos cuestionamos entonces, cómo y de qué forma se puede conformar una educación literaria que fomente la formación de lectores literarios, que permita avanzar en la comprensión e interpretación de los textos, que promueva procesos de interacción de los niños con los textos y con los demás (otros niños, docentes, familia, etc). Como refiere Delia Lerner (1996) las problemáticas planteadas en relación a la formación del lector dentro de la institución escolar no son privativas de niveles particulares, sino que las mismas se corresponden con un desarrollo que atraviesa a toda la institución escolar.

3.4 Intercambio entre lectores

El compartir la lectura con los otros es una herramienta que permite que la literatura tome cuerpo como un aprendizaje social y afectivo, al respecto Teresa Colomer señala:

Compartir las obras con las demás personas es importante porque hace posible beneficiarse de la competencia de los otros para construir el sentido y obtener el placer de entender más y mejor los libros. También porque hace experimentar la literatura en su dimensión socializadora, permitiendo que uno se sienta parte de una comunidad de lectores con referentes y complicidades mutuas. (Colomer, 2005, p.194)

Además de ello brinda la posibilidad de hacer explícita la relación íntima, personal con el texto y al compartirla con los demás tomando conciencia de los criterios de valoración propios que se le asignan a la lectura, al comunicar estos criterios en una comunidad de lectores, la interpretación individual se nutre de las relaciones establecidas con las valoraciones de los otros generando de esta manera avances en los procesos interpretativos y en el gusto por la lectura.

La percepción de la educación como actividad social y la importancia de la interacción con otros en todo proceso de aprendizaje (ideas aportadas originalmente por Vygotski en la primera mitad del SXX) constituyen nociones claves para entender el devenir de la educación literaria contemporánea, particularmente por centrar la atención en la lectura interpretativa de las obras. En este marco, la discusión literaria se muestra como una estrategia idónea al permitir construir en comunidad el sentido de los textos leídos, y allí aparece como un elemento relevante el mediador de lectura, quien es el encargado de gestionar la interacción y de guiar el proceso de aprendizaje de todos los participantes. (Munita, 2012, p. 119)

El mismo autor citando a Ani Siro (2005:87) pone de manifiesto funciones fundamentales del mediador para el desenvolvimiento de discusiones literarias:

- Promover el enlace entre la propia interioridad de los lectores y la visión del mundo del autor.
- Favorecer la articulación de las interpretaciones de los lectores con los indicios textuales que las sostienen
- Proponer desafíos que permitan advertir el efecto de sentido de ciertos recursos expresivos utilizados en las obras (Munita, 2012, p. 123)

Es claro que los docentes pertenecemos a un tiempo, que condiciona profundamente nuestras prácticas, en este sentido los contenidos literarios que intentamos enseñar tienen fuertes bases en lo que hemos aprendido sobre ellos. Teresa Colomer (2005) nos hace reflexionar sobre la importancia de las lecturas compartidas como factor constituyente del gusto por la lectura.

Posiblemente una de las causas de la resistencia a la lectura provenga de la pérdida de las formas de lectura colectiva en las sociedades actuales. Antes, participar en el folclor oral de la colectividad, escuchar la lectura en voz alta del maestro, o saber que todo el mundo conocía de memoria los mismos poemas y canciones

que podían evocarse en cualquier momento, otorgaba una intensa sensación de poseer un instrumento que cohesionaba con el entorno. (Colomer, 2005, p. 195)

3.5 Selección de textos

Si pretendemos seleccionar un corpus de libros para el trabajo con la promoción del hábito lector y el desarrollo de habilidades interpretativas tendremos que tener en cuenta diversos factores que guiarán la selección de los textos. Para la selección tendremos en cuenta a quién va dirigido ese corpus: características de los grupos escolares, vínculos personales con la lectura, intereses, etc. Pero también no se debe perder de vista el objetivo que persigue el trabajo con esa selección. En el caso de un corpus que se piense para el trabajo con contenidos vinculados a la formación del hábito lector y los efectos que los textos provocan, Munita(2017) considera como primordial tener en cuenta la diversidad, una diversidad que integre los perfiles de nuestros niños lectores. Teresa Colomer(1991) reflexiona sobre la necesidad escolar de seleccionar textos que se adecúen a los intereses y posibilidades de entendimiento de los niños. Dentro de esta línea de pensamiento establece el trabajo con literatura infantil y juvenil como elemento que por sus características permite la familiarización con el texto y el aprendizaje de la literatura desde los inicios de la escolaridad. El docente ocupa en la selección del corpus una importante función mediadora .

3.6 Situaciones de “doble conceptualización”

Delia Lerner caracteriza las situaciones de doble conceptualización como una estrategia formativa que permite a los docentes desenvolver quehaceres propios de escritores y lectores contribuyendo en la conformación de comunidades de lectores y escritores.

La especificidad de esta estrategia formativa consiste en favorecer que los docentes *ejercen* quehaceres propios de los lectores y los escritores, para poder luego *conceptualizar* tanto los quehaceres ejercidos como las características de la situación didáctica de la cual han participado.(Lerner, 2009, p. 2)

En pos del acercamiento de todos los niños a la literatura, las situaciones en las cuales los docentes tengan la oportunidad de intercambiar sobre libros, compartir interpretaciones, valorar títulos, planificar de forma colectiva e intercambiar luego sobre los procesos desarrollados en el aula ocupan un lugar fundamental ya que las mismas permitirán hacer objetivos los aprendizajes que intentamos desarrollar en nuestros alumnos. El docente asume en este tipo de situaciones un rol de mediación entre los niños y la literatura, desde este rol ocupa un lugar fundamental el trabajo con las diferentes significaciones de los textos.

4. Preguntas de indagación

Posteriormente a la participación de los docentes en los espacios de intercambio, nos proponemos analizar el impacto de esta herramienta en las consideraciones de los maestros como herramienta posibilitadora de aprendizajes literarios.

Nos preguntamos entonces si es posible que:

- La reflexión sobre la participación en los intercambios permita la comunicación de quehaceres propios del lector de literatura.
- Los docentes logren reflexionar a partir de las instancias de intercambio entre lectores, sobre las características de la situación didáctica de intercambio (condiciones didácticas que se tuvieron en cuenta para su realización).
- La participación en intercambios lectores entre docentes tenga efectos en las formas de pensar intervenciones en el aula.
- Esta herramienta se constituya en una posibilidad para ampliar el gusto como lectores y la capacidad de interpretación sobre los textos.

4.1 Objetivos

- Analizar el impacto sobre los docentes de la participación en experiencias de intercambios lectores.
- Reflexionar sobre los procesos interpretativos que se desarrollaron a partir de los intercambios sobre textos literarios teniendo en cuenta las interpretaciones iniciales y las posteriores a la participación en dichos ámbitos.

- Conceptualizar las prácticas de lectura literaria observando los contenidos involucrados.
- Poner en acción y reflexionar acerca del trabajo realizado por un lector de literatura.

5. Diseño metodológico

El diseño metodológico se enmarca dentro de una orientación cualitativa de estudio, la técnica seleccionada para la misma será la entrevista individual.

5.1 Población y muestra

La población está conformada por seis docentes de una institución pública del programa Aprender del departamento de Maldonado. Estos desempeñan su tarea docente en distintos grados de la institución (N3,N4, N5,3º y 5º). Una de las docentes además de ejercer su labor en un aula de N5 desempeña actividades como maestra comunitaria de la escuela. Los seis docentes que participaron de la indagación son efectivos en su cargo, lo cual representa un elemento de continuidad dentro de las reflexiones pedagógicas y didácticas dentro de la institución.

La elección de la población tuvo en cuenta especialmente la participación en discusiones a nivel institucional², en las cuales los docentes seleccionados tuvieron un rol activo planteando temáticas y reflexiones en torno al uso de la Biblioteca institucional y la implementación de acciones tendientes a favorecer la apropiación por parte de los niños de contenidos propios del ámbito de la lectura literaria. En estas discusiones se pusieron de manifiesto dificultades para establecer con claridad los objetivos propios de la educación literaria. Estas dificultades encontraron causas múltiples : selección y disposición de los contenidos de literatura en documentos programáticos, falta de espacios de intercambio en torno a esta temática , separación entre contenidos de lenguaje y literatura, etc

2 Las escuelas que se encuentran en la órbita del programa A.PR.EN.DER -DGEIP, cuentan con una sala mensual dispuesta con el propósito de intercambiar sobre cuestiones que hacen a la labor pedagógica didáctica de los docentes.

5.2 Contextualización

Los sujetos que formaron parte de la indagación son maestros pertenecientes a una Escuela Aprender del departamento de Maldonado, Uruguay. El Programa A.PR.EN.D.E.R.(Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas), es creado en el año 2011 y en el año 2020 comprendía su actuación dentro de 260 instituciones (232 escuelas y 28 Jardines de Infantes). Sus objetivos, aparecen sustentados en la necesidad de trabajar de manera específica con la población más vulnerable , en sus fundamentos queda establecido:

Se procura atender a las escuelas “en función de las características socioculturales de la comunidad a la que pertenecen sus alumnos, refleja la necesidad de entender el contexto para poder trabajar a partir de él, de su conocimiento, del respeto por la diversidad y de la gestión participativa donde la presentación de Proyectos fomenta el protagonismo de todos los actores.” (CEIP, Programa APRENDER, Haciendo memorias. Consejero Héctor Florit, 2014)

Dentro de las escuelas pertenecientes al Programa, se encuentran establecidos espacios de coordinación mensual entre los docentes de duración de 4Hs. En estos espacios se habilitan discusiones pedagógicas y didácticas surgidas desde las reflexiones de las prácticas docentes. Es desde este lugar de reflexión sobre la propia práctica, que se trabajó en la implementación de espacios de intercambios lectores entre docentes, concebidos como herramienta que permitió vivenciar a través de la propia actividad, los contenidos, objetivos y formas de desarrollo de la lectura literaria. Estos intercambios fueron implementados en dos sesiones virtuales³ en las cuales el intercambio estuvo guiado por la docente que realizó la indagación. Las situaciones de intercambio estuvieron precedidas por una selección de textos que por sus características literarias promovieron la aparición de diferentes construcciones de significado. Los docentes participantes del intercambio tuvieron conocimiento desde un principio de los objetivos que persiguió

3 Dada la actual situación de pandemia por Coronavirus seleccionamos una forma organizativa virtual para los intercambios lectores entre docentes.

el trabajo. Para la participación de los intercambios los docentes leyeron previamente los textos seleccionados que fueron proporcionados por la docente mediadora.

Al finalizar los espacios de intercambio se implementaron entrevistas individuales, las mismas se realizaron en un momento posterior a la participación de las instancias de intercambios literarios entre los docentes en el mes de agosto. Las entrevistas tuvieron como objetivo recabar información para el posterior análisis que nos permitió establecer el impacto en los docentes de la participación en intercambios lectores como herramienta para la planificación de situaciones de aula.

5.3 Intercambio lector de textos literarios entre docentes

Los intercambios se desarrollaron en dos instancias de manera virtual con una duración de 90 minutos cada una. En los encuentros participaron 6 docentes, de los cuales fueron seleccionados 4 para la posterior realización de las entrevistas que constituyeron el objeto de análisis de este trabajo.

En la organización de los intercambios la docente a cargo de la indagación asumió un rol de mediador con características de participante, creemos que este rol fue el que mejor se ajustó a los propósitos de este trabajo y el que permitió de alguna manera modelizar quehaceres del lector literario que tienen que ver con la conversación sobre libros, el manifestar gusto por algún texto, el emitir opiniones sobre lo leído, el intercambiar impresiones y emociones con respecto a las lecturas propuestas. Respecto a las modalidades de participación del mediador dentro del intercambio lector ,expresa Munita :

Asimismo, nos parece relevante destacar los diversos roles definidos para el profesor/mediador en un contexto de discusión (Alvermann et al ., 1998) que avanzan de un mayor grado de "presencia" del mediador, desde el instructor que explica y clarifica hasta el enseñante natural, que permanece en silencio mientras los estudiantes gestionan la discusión. Entre ambos se sitúa el rol de participante, que asume un estatus de miembro del grupo(...) (Munita, 2012, p.122)

Por otro lado, y siguiendo las coordinadas propuestas por Colomer (2002), las líneas de trabajo en las que se centraron las sesiones de discusión sobre textos tuvieron en cuenta la planificación de una propuesta de intercambio entre lectores docentes en la cual la lectura tomara cuerpo como un aprendizaje social y afectivo.

Las intervenciones del mediador fueron planificadas observando su actuación en el marco de discusiones literarias, ya que la misma incide en el desarrollo de los intercambios. Es así que en la planificación de las actividades se tuvieron en cuenta elementos fundamentales para el desarrollo de los intercambios: intervenciones del mediador, selección de textos sobre los que se desarrollaron las reflexiones y los intercambios, características de los participantes de las instancias.

En cuanto a los textos, se incluyeron para ser parte de estas discusiones sobre libros, cinco cuentos de la escritora italo brasileña Marina Colasanti y una novela de la escritora argentina Graciela Montes. Los textos de Marina Colasanti que se seleccionaron para el encuentro fueron: "Entre la espada y la rosa", "Con su voz de mujer", "El castillo que se va", "En la nieve, los cazadores" y "La ciudad de los cinco cipreses". La novela de la escritora argentina Graciela Montes seleccionada para la lectura compartida fue "Tengo un monstruo en el bolsillo". Los textos fueron seleccionados por las posibilidades interpretativas que favorecen, ya que en los mismos se habilitan multiplicidad de sentidos y el surgimiento de interpretaciones que apelan a la búsqueda de diversas referencias tanto textuales como personales. En cuanto a los participantes del intercambio como punto también decisivo en la materialización de las discusiones, los mismos son docentes que han manifestado gusto por la lectura literaria y que cuentan en todos los casos con cualidades para expresar las ideas y compartirlas con los demás. Luego de transitado el espacio de intercambio sobre los textos seleccionados, se realizan entrevistas a los docentes participantes, en las cuales las interrogantes fueron organizadas en tres ejes fundamentales: sobre la experiencia de haber conversado con otros sobre libros, sobre las condiciones didácticas tenidas en cuenta en el desenvolvimiento de los intercambios, sobre las prácticas docentes.

A partir de este análisis se intentó observar el impacto de la participación docente en estos encuentros. Este impacto fue analizado en términos de lo que Delia Lerner designa como situaciones de doble conceptualización, observando si la participación de los docentes en estas instancias favoreció el ejercicio de quehaceres propios del lector de literatura y la conceptualización de las

características de los intercambios como herramienta para la planificación de intervenciones en el aula.

5.4 Diseño de la entrevista

Para el relevamiento de datos y posterior análisis se mantuvieron con cuatro de los seis docentes participantes del intercambio entrevistas en modalidad individual con una duración estimada de 90 minutos. De entre las diferentes posibilidades organizativas de entrevista se definió la entrevista individual⁴. Su implementación fue de forma presencial en instancias en las que entrevistado y entrevistador compartieron el mismo espacio.

En el diseño de la entrevista se tuvieron en cuenta una serie de interrogantes comunes que permitieran la posibilidad de repreguntar si fuera considerado necesario para los fines del trabajo.

Las interrogantes se organizaron en tres ejes fundamentales :

- Sobre la experiencia de haber conversado con otros sobre libros.
- Sobre las condiciones didácticas tenidas en cuenta en el desenvolvimiento de los intercambios.
- Sobre las prácticas docentes.

5.4.A. Sobre la experiencia de haber conversado con otros sobre libros

- ¿Intercambiar sobre libros provocó nuevas miradas sobre los mismos?, ¿se ampliaron las interpretaciones iniciales ? (Si existiesen leer anotaciones de lo que se escribió anterior y posteriormente a la instancia de intercambio sobre las interpretaciones de los textos con el propósito de traerlo a la memoria) ¿Volviste a los textos o te dieron ganas de releerlos?
- Recordás algún momento particular dentro de las conversaciones que se dieron en los intercambios, en los que hayan aparecido distintas interpretaciones en torno a algún texto? (Si no surge recordamos lo relacionado a la visión de lo femenino en los textos de Marina Colasanti, o sobre los significados atribuidos al monstruo en la novela de Graciela Montes)

4 La selección de la entrevista en una modalidad individual se debió fundamentalmente a la posibilidad de poder incluir la comunicación "cara a cara", elemento que nos pareció fundamental en esta etapa del trabajo.

- Las interpretaciones sobre los textos que se realizaron por parte de los participantes de los intercambios en qué elementos se apoyaban? (Pensamos por ejemplo en la novela de Graciela Montes “Tengo un monstruo en mi bolsillo”, en general su lectura nos llevo a interpretaciones en donde las experiencias de vida se pusieron en juego y aparecieron en el proceso interpretativo, pensamos también en el intercambio sobre cuentos de la escritora Marina Colasanti, qué elementos fueron colaborando con la construcción de las interpretaciones) ¿existieron puentes con otros textos?
- ¿ Qué puentes con los textos podemos encontrar en nuestros niños, con qué tiene que ver?
- Si tuvieras que recomendar un libro para ser agregado alas instancias de intercambio que transitamos juntos, cuál sería y por qué?
- Qué reflexión te merece el siguiente fragmento : “ Para transmitir amor por la lectura, en particular por la lectura literaria, es preciso haberla experimentado. (...) Y así cada uno, docente, estudiante, bibliotecario o investigador, puede interrogarse un poco más con respecto a su propia relación con la lengua y la literatura. Sobre su propia capacidad para vivir las ambigüedades y la polisemia de la lengua, sin dejarse perturbar por ellas. Sobre su propia capacidad para ser alterado por lo que surge, de modo imprevisto, a la vuelta de una frase. Y para dejarse llevar por un texto, en lugar de querer siempre controlarlo”. (Dime, Aidan Chambers, Espacios de lectura, Pág 19)
- Piensas que es válido incluir un espacio para intercambiar sobre libros de literatura infantil, ¿por qué?.

5.4.B. Sobre las condiciones didácticas en el desenvolvimiento de los intercambios

- Previo a este grupo de interrogantes se le facilita a cada docente las planificaciones realizadas por la docente en sol de mediadora de las instancias, en las mismas aparecen las interrogantes y reflexiones para el trabajo con el texto dentro de la conversación.
- ¿ De qué forma pensás que incidieron las intervenciones?, (selección de textos, planificación del encuentro), en cómo se desarrolló nuestro intercambio?, ¿ pensás que en el aula puede darse de esta forma?, ¿qué tipo de intervenciones

(interrogantes sobre el texto, problemáticas planteadas) te parece fueron las que mejor desarrollaron el intercambio?

- ¿Qué pensás sobre la incidencia de la selección de textos en los intercambios que se dieron entre nosotros como lectores?
- Se propone completar la siguiente frase : Si decidiéramos realizar un intercambio dentro del aula con los mismos textos con los que trabajamos, el haber participado en este encuentro sobre los textos sería un elemento que.....
- ¿ Qué reflexión te merecen los espacios y los tiempos para llevar adelante intercambios entre lectores dentro del ámbito escolar? , para qué se necesitan tiempos, qué tipo de espacios, qué tipo de intervenciones, de clima generar...

5.4.C. Sobre las propias prácticas

- ¿Qué representó esta instancia de leer con otros?, ¿ en qué sentido leímos con otro?, ¿ crees que puede pasar algo similar con nuestros alumnos?
- Al cerrar el último intercambio surgió en la conversación la posibilidad de plantear la construcción de un espacio para realizar intercambios lectores entre nuestros niños. Discutimos sobre ello y llegamos conjuntamente a la idea de plantearlo como una actividad extra aula, ¿Qué piensas sobre ello? (con la intención de indagar por qué no lo planteamos como algo más natural, como una manera de enseñar los conocimientos literarios ya integrada, ¿por qué no está integrada?).

5.5 Instrumentos de recolección de datos

Durante las sesiones de intercambio realizadas de forma virtual, la docente que cumplió el rol de mediadora de las instancias, realizó un registro de notas sobre conceptos fundamentales que surgieron en las conversaciones que luego fueron utilizados como insumo para la confección de las entrevistas, además de ello se solicitó a los docentes participantes que registrarán por escrito sus impresiones iniciales en torno a la lectura de los textos y luego hicieran lo mismo transcurrido el espacio de conversación sobre los textos. Las entrevistas se registraron en audio,

luego se transcribieron de forma precisa realizando una diferenciación entre el discurso hablado y el escrito.

6. Análisis de las entrevistas

6.1 La experiencia de haber conversado con otros sobre libros

Tras la participación en los intercambios lectores pudimos advertir que los docentes participantes lograron verbalizar algunos aspectos relacionados con los quehaceres propios desarrollados por el lector de literatura, aspectos estos que permanecen velados cuando la lectura transcurre de forma individual. La toma de conciencia sobre estos elementos apareció en las entrevistas realizadas a los docentes permitiendo encontrar referencias a elementos tales como: diferentes interpretaciones sobre los textos, importancia de la experiencia personal en las construcciones de sentido de los mismos, la lectura como práctica compartida, explicación de criterios de selección de textos. Los modos de leer: la re-lectura, la toma de notas sobre lo leído; aparecieron también en esta parte del análisis.

6.1.A. Diferentes interpretaciones de los textos

A partir del análisis de las reflexiones docentes y en palabras de Teresa Colomer, se logró visualizar la instancia de intercambio como “un puente de lo individual a lo colectivo”

[...]sabemos de sobra que la discusión en grupo favorece la comprensión. Sirve para enriquecer la respuesta propia con los matices y las aportaciones de la interpretación ajena, ya que la literatura exige y permite distintas resonancias individuales. (Colomer, 2005, p. 202)

MAESTRA VALENTINA -Ahí va... sí. Es verdad. La de la chica que tenía barba (...) Yo dije – salió, se fue, no se quedó a esperar que la rescataran... pahhh que demás, y Angela hizo notar esto, que en realidad siempre la terminó rescatando un hombre... **Volví sobre el texto para leerlo porque no me había dado cuenta realmente.**

(...) **Y otra cosa que me quedó grabada fue: cuentos de hadas...** ¿cuentos de hadas?, que lo dijo Victoria creo... cuentos de hadas. Porque los lees

y me atrajo lo poético, todo eso me atrajo enseguida, lo tan descriptivo de las imágenes, me lo imaginaba así, pero clarito: el lugar, el contexto, cómo estaban vestidos, lo que resaltaba de los colores, eso así, clarito (...) Y me quedé pensando en eso: cuentos de hadas que no son los que estamos acostumbrados, los tradicionales que uno está acostumbrado a leer... en el momento que los leí no dije: “ah, son cuentos de hadas”, **me dí cuenta después... claro fue como que me cerró todo, cuando Victoria dijo cerró, claro ¡cuentos de hadas!, me pareció maravilloso.**

En la voz de la maestra Valentina pudimos analizar la importancia que tiene en la construcción de las propias interpretaciones sobre los textos el otro, ese otro que complementa la interpretación personal con puntos de vista diferentes pero que hacen a un entendimiento más acabado sobre lo leído. En este sentido y refiriéndose a la lectura compartida Teresa Colomer expresa:

Compartir las obras con las demás personas es importante porque hace posible beneficiarse de la competencia de los otros para construir el sentido y obtener el placer de entender más y mejor los libros. También porque hace experimentar la literatura en su dimensión socializadora, permitiendo que uno se sienta parte de una comunidad de lectores con referentes y complicidades mutuas. (Colomer, 2005, p. 194)

MAESTRO HEBER- (...) **Yo desde la lectura personal al monstruo ni lo registré**, me quedé en algunos momentos puntuales por ahí, pero me atrapó más la otra parte de la historia que no era el monstruo (...), obviamente que cuando trabajamos en equipo el texto, y sale esto de tanta atención que recibió el monstruo por parte de otros compañeros, uno dice: “guauuu”. **Primero decís: - ¿cómo no me dí cuenta (...), cómo no atendí al monstruo que aparte es el título (...)?**

(...) Había compañeros que se centraban tanto en el monstruo y en que ese monstruo no existía, que era ficticio, y bueno en realidad yo no le dí importancia al monstruo. Entonces **cómo un mismo texto nos lleva evidentemente por diferentes carriles, hasta formas de interpretar, y de atender, y de leer.**

El docente destaca un elemento fundamental en el trabajo con textos a partir de intercambios lectores. El leer con los otros, el compartir las interpretaciones personales hace que seamos conscientes de las diferentes interpretaciones, como

establece Colomer (2005, p. 199), “compartir la lectura significa socializarla, o sea, establecer un tránsito desde la recepción individual hasta la recepción en el seno de una comunidad cultural que la interpreta y valora”

MAESTRA SHIRLEY - (...) **en particular había algunos aspectos que yo no había tenido en cuenta**, por ejemplo el del “monstruo en el bolsillo” (...) Pero en realidad una vez que los compañeros los traían hacían alusión a eso, tenía lógica. Lo mismo con los cuentos de Marina Colasanti.

MAESTRA PAOLA- El intercambio fue super rico porque yo los viví de una manera y los procesé de una manera que por supuesto es válida, pero después pude ver **los puntos de vista de los demás que también aportaron al mío**, y cosas que eran de pronto coincidentes que sumaban a mi idea, y otras que ampliaban, que complementaban, que eran diferentes pero que también me resultaron válidas.

Los comentarios dejan ver que los docentes participantes de la instancia de intercambio han podido observar y ser conscientes de la existencia de diferentes interpretaciones en torno a los mismos textos, las mismas influyeron a su vez en sus modos de lectura. Como queda explicitado en las citas, algunos docentes volvieron al referente textual para poder encontrar indicios que les permitiesen dar cuenta de otras interpretaciones diferentes a la personal. En la voz de los docentes aparecen referencias a las ideas de otros compañeros como elemento complementario y enriquecedor de las propias lecturas. Por otro lado, el carácter procesual de las interpretaciones queda de manifiesto, las mismas aparecen como un elemento a construir, como un tránsito en el que se establece un ida y vuelta entre el lector, el texto, los demás lectores y las interpretaciones generadas en esta relación. Refiriéndose a la continuidad como condición necesaria para la formación de lectores en el contexto escolar, Ani Siro nos dice:

En el caso de la lectura literaria, es necesaria una continuidad que favorezca volver una y otra vez sobre las obras para profundizar las interpretaciones, para corroborar un aspecto inadvertido de la obra y señalado por otro lector y para reflexionar sobre los recursos sistemáticos de un autor y los diversos efectos de sentido que suscitan (Siro, 2004, p. 48)

Las diferentes interpretaciones sobre los textos aparecieron como un elemento constitutivo de las instancias de intercambio, así podemos deducirlo de la lectura de las siguientes citas:

ENTREVISTADORA - Si nosotros decidiéramos realizar un intercambio dentro del aula con los mismos textos con los que trabajamos, el haber participado en este encuentro, sería un elemento que... (se solicita a la maestra que complete con su reflexión)

MAESTRA VALENTINA- (...) para enriquecer y darse cuenta (que tal vez es lo que más me quedó a mi), el darse cuenta, de que **cada persona tiene una interpretación** (...) hay cosas que son obvias en el texto pero que cada uno de nosotros va a ver cosas diferentes, me parece que eso es lo que más me quedó de este intercambio.

MAESTRA PAOLA- (...) Y algo que salió de los intercambios con los demás maestros fue eso, esos **puntos de vista diferentes de la misma situación**, del mismo texto, de la misma narrativa.

6.1.B. Alusiones a los elementos constitutivos de las interpretaciones

En este punto pretendemos hacer visibles una serie de reflexiones de los docentes que hacen alusión a los elementos sobre los cuales se fueron constituyendo las interpretaciones de los textos en el intercambio. Aquí pudimos encontrar como elemento señalado por la mayoría de los docentes la experiencia de vida, las vivencias, pero también aspectos que tenían que ver con la historia como lectores, con el recorrido lector de cada uno. Es de notar que en las palabras de la maestra Shirley refiriéndose específicamente al tránsito por las instancias de intercambio aparecen elementos que tienen que ver con la textualidad, con las formas de escribir de la autora y los elementos que la misma va aportando para la construcción de significados. Creemos que en esta parte del análisis queda explícita la lectura como proceso de construcción de significados que involucra tanto al lector, su experiencia, sus conocimientos, sus ideas y al texto en sí mismo con las formas de expresión de ideas, con los recursos que utiliza el escritor.

ENTREVISTADORA- Las interpretaciones que realizamos sobre los textos, ¿en qué elementos se apoyaron?

MAESTRA SHIRLEY- (...) Y... desde las **experiencias que tenemos como lectores**, también con los **recursos que utiliza la escritora**: en las reiteraciones o en la anticipación (...) en utilizar las mismas frases o los mismos enunciados como para anticipar información de... y esperas que ocurra un acontecimiento. (...) las **anticipaciones que va dando el texto** (...). Por ejemplo, en “Entre la espada y la rosa” ya anticipaba en la noche cuando la princesa se iba a acostar llorando que algo iba a suceder...

MAESTRA PAOLA - (...) Uno interpreta a partir de las **vivencias personales**, es lo primero (...), uno va a su interior, a sus vivencias, a su infancia, a su adolescencia, a sus vínculos afectivos (...). Yo creo que es subjetivo siempre, las interpretaciones a primera vista, lo primero es la subjetividad (...).

MAESTRA VALENTINA - Yo creo mucho en lo que uno vive, ¿no?. Yo, por ejemplo en el de Graciela Montes, me llamó mucho la atención el rol de la familia...mi familia es re unida, entonces eso me pareció como muy importante. Yo creo que las interpretaciones van de la mano de las vivencias personales.

MAESTRO HEBER - Creo que tiene que ver con la **trayectoria personal** de uno como docente, como persona (...) Entonces me parece que las historias de vida nos marcan y flechan en el análisis de un texto. Porque uno va a retrotraerse en su estructura cognitiva a esa información que tenemos, uno va ir leyendo y va ir buscando conexiones personales, y ahí son los diferentes tipos de análisis, ¿no? (...) “El monstruo en el bolsillo”, me retrotrajo tanto a las situaciones con esa abuela, que por ahí no estaban en el texto (...), se hizo presente mi abuela, recordé pila de momentos vividos (...).

En el análisis de las citas de los maestros se manifiestan los elementos que hacen a la relación establecida entre el lector y el texto, parte fundamental de la concepción de lectura literaria como objeto de enseñanza:

Dufays, Gemenne y Ledur (2005) han definido una concepción de la lectura literaria entendida como un va y viene dialéctico entre

participación y distanciamiento, es decir, una aproximación que incluye tanto la apropiación subjetiva, espontánea y emocional propia de la participación psicoafectiva en el texto, como una recepción de orden intelectual y distanciada, basada en procedimientos racionales de análisis e interpretación de las obras. Así, la dialéctica entre los aspectos pasionales y racionales del juego literario emerge como la modalidad de lectura que encarna los nuevos objetivos educativos” (Munita, 2017, p. 385)

6.1.C. La lectura como práctica compartida, los docentes como lectores

En este apartado y a través del análisis de la voz de los docentes nos proponemos hacer visible el entusiasmo de los docentes como lectores como uno de los aspectos que acompañó estos encuentros y permitió poner de manifiesto quehaceres propios del lector literario. En las reflexiones expuestas sobre la lectura compartida, los docentes expresan de forma clara una concepción “natural” de la lectura, como sostiene Delia Lerner (1995) una versión social de la lectura. Aparecen expuestas aquí cuestiones sobre los tiempos necesarios para adentrarnos en el placer de la lectura, reflexiones sobre los sentidos que le damos a la actividad de leer, cuestiones sobre la lectura como actividad socializadora, compartida con amigos, familia, compañeros de trabajo. El poder conversar sobre la naturaleza del acto de lectura (en este caso compartida) permite reflexionar sobre la inherente complejidad de la misma como práctica social.

MAESTRA PAOLA- Los primeros textos que me diste que fue el agradecimiento, porque yo sentí que me hacías un regalo (...), yo dejé de leer, era más lectora antes, y **hacía mucho que no podía leer**, intentaba leer, pero leer por recreación, y no había podido (...), entonces yo sentí que vos colaborabas conmigo en eso, en darme un puntapié, un impulsito para que pueda conectarme de vuelta con la literatura.

ENTREVISTADORA- ¿Qué representó para vos esta instancia de leer con otros?, ¿en qué sentido leímos con otros?

MAESTRA SHIRLEY- (...) Para mi estuvo buenísimo, esto, como **generar pensamiento nuevo**, tener en cuenta aspectos que no tuviste en cuenta de la lectura; pero aparte de conocer al compañero, de poder intercambiar, de poder tomar esos elementos que se dieron en nuestro intercambio como adultos para trabajar con los niños, incluso los textos, o sea...me parece super enriquecedor.

MAESTRA VALENTINA- Me gustaría fuera de la escuela, las mismas personas, más personas, otras personas... en grupo digamos. Leemos este texto y tal día hacemos el intercambio (...), me parece que está genial y **son instancias que uno no tiene en la cotidianidad**, porque de trabajo hablas todo el tiempo, de repente que te digan algún autor, que te digan algún texto... pero esto de intercambiar de textos y más estos que leímos que no eran tradicionales, no eran textos que leemos siempre. Me pareció super enriquecedor(...) Ese fue genial [refiriéndose a la novela de Graciela Montes "Tengo un monstruo en el bolsillo"]. Ese fue el que le di a mis sobrinos y ellos quedaron encantados, les encantó. Con ese me pasó que cuando lo leí, que vi los capítulos (yo lo dije en el intercambio), los capítulos están escritos por la niña del cuento, que es ficción. (...) Me pareció fantástico el tener materializado un cuento que escribió una niña en ficción.

MAESTRO HEBER- **A mí me ayudó a reconectar con la lectura desde otro lugar** (...), el ser maestro, el correr de una escuela a otra, la familia, la distancia, el trabajar en una escuela de contexto desfavorable (...), uno va perdiendo esa cuestión del amor, como que pasaría a ser algo rutinario, cuando algo es rutinario, uno lo hace pero te perdés cosas (...). Trabajar estos textos en estas instancias, uno se permite (...) reconectar. Fácilmente uno pudo reconectar con esa cuestión más sentimental, más amorosa (...).

Si uno presta atención a cómo el otro analizó, lo que le pasó, a lo que lo llevó esa lectura , a lo que le dio atención o no atendió demasiado, creo que habla del otro de las experiencias del otro, y bueno...uno se nutre con el otro (...).

6.1.D. Recomendación de textos

La siguiente parte del análisis se centra en los criterios tomados en cuenta por los docentes ante la propuesta de seleccionar un texto para formar parte de estas instancias de intercambio. En este sentido los docentes explicitaron los criterios para esa selección: textos que primeramente provocaron emociones al leerlos, textos que permiten una lectura interpretativa, que no se acaban en una primera lectura, que logran desencadenar procesos interpretativos, que cambian con el tiempo y las circunstancias personales. Las recomendaciones realizadas por los docentes se inscribieron en un comportamiento típico de lector de literatura,

pero además de ello creemos que las mismas permitieron deducir elementos que los docentes analizaron como importantes de la situación de intercambio en la que participaron. A partir de sus comentarios pudimos observar la importancia que los docentes dieron a la posibilidad de que los textos fueran consistentes en el sentido de dar la posibilidad a multiplicidad de lecturas, además de este elemento también en sus recomendaciones tuvieron en cuenta quién iba a leer esos textos; siendo los destinatarios docentes, no es de extrañar que los textos recomendados fueran literatura para ser leída por jóvenes y niños.

En las recomendaciones puestas en juego por los docentes apareció un componente motivacional en relación a los textos propuestos, pero también la posibilidad de avanzar a través de su lectura en el análisis y la comprensión. Creemos que aquí existe un punto fundamental que ubica al texto en un lugar preponderante en tanto herramienta de construcción de aprendizajes literarios.

ENTREVISTADORA - Si tuvieras que recomendar un libro para ser agregado a las instancias de intercambio que transitamos juntos, ¿cuál sería y por qué?

MAESTRA SHIRLEY - **Tendría que ver qué elementos tiene**, puede ser alguna historia fantástica. A mi por ejemplo “Ami el niño de las estrellas” es un cuento que lo leí de niña y me emocionó muchísimo, y “Los hermanos Corazón de León” también, pero en realidad porque a mi me parecen libros emotivos.

MAESTRO HEBER - (...) Hay un texto que cuando era chiquito mi pediatra me regaló: “El principito”; y me dijo – **hoy vas a entender esto, y mañana vas a entender todo esto** (...), y pienso que tenía razón, yo creo que ese texto puede dar para un tipo de estos encuentros (...).

MAESTRA PAOLA - (...) **Es un texto que tiene doble punta**, porque nos sirve para nuestra profesión pero también para nuestra vida. Yo recomendaría... es uno de mis libros de cabecera... “Mi planta de naranja lima”. Lo leí cuando era adolescente, y lo vi de una manera (...), y de adulta pude comprarlo y volverlo a leer y verlo con otros ojos, y ver a mis alumnos también ahí, y un poco de mi historia también ahí en algunas cosas.

MAESTRA VALENTINA - De repente pensando más en mi trabajo, que no me parece mal de repente que los **maestros y maestras de primaria tengan contacto con libros infantiles** (...). Un ejemplo que está acá, en la escuela: "Feroz, feroz", ¿ese lo leíste?

ENTREVISTADORA - ¿Por qué "Feroz, feroz", por qué te parece que da para una instancia de intercambio?

MAESTRA VALENTINA – Y... por la imagen del lobo ¿no? (...) primero porque ya vemos, **de repente que yo leo "Feroz, feroz", veo una cosa, y lo lee otra persona y ve otra cosa, eso está genial**. Segundo en sí, por lo que habla el cuento (...).

6.2 Reflexión sobre las condiciones didácticas que se tuvieron en cuenta para la realización de los intercambios

En este apartado intentaremos analizar a través de las palabras de los docentes, si los mismos lograron advertir las condiciones didácticas que se tuvieron en cuenta para la puesta en marcha del intercambio, específicamente si los maestros participantes de las instancias lograron observar las intervenciones planificadas por la mediadora para el desarrollo de la situación, en lo que tuvo que ver con la selección de textos, las intervenciones realizadas durante las instancias y la función del mediador como regulador, organizador y orientador de la lectura compartida.

6.2.A. Selección de textos

¿Los docentes lograron advertir la instancia de selección de textos puestos en juego para el intercambio como condición fundamental para la organización de la situación?

Aquí debemos puntualizar que la instancia de selección de textos demandó un trabajo de importante reflexión a cargo del mediador. En este trabajo se descartaron muchos textos, se pensó en otros, hubo cambios de opinión y por fin se llegó a la decisión. Pero esa selección estuvo guiada por criterios que tuvieron en cuenta especialmente las posibilidades de interpretación que brindaban.

MAESTRO HEBER- (...) La selección de textos estuvo pensada, planificada, buscados (...) **La multiplicidad de lecturas que tuvieron los textos.** No hubo un cuento, un texto que nos diste que todos fuéramos por el mismo lugar (...) y me parece que **la forma de preguntar también tiene que ver con los textos (...)**, hay muchos textos que por más que los queramos expresar y expresar, es como... ¿viste?

El docente expresa como fundamental las posibilidades interpretativas surgidas a partir de la selección de los textos, afirma que no todos los textos brindan esa posibilidad. A este respecto Teresa Colomer nos dice que los textos con los que nos proponemos un trabajo en el aula deben ofrecer posibilidades de construcción de sentidos:

[...] no todas las obras sirven por igual. Los libros para compartir tienen que ser libros que ofrezcan alguna resistencia al lector para que valga la pena invertir el escaso tiempo escolar. Si no hay un significado que requiera un esfuerzo de construcción, no puede negociarse el sentido; si la estructura es siempre convencional, no se aprende a estar atento para anticipar o notar las elipsis; si no hay ambigüedades interesantes no tiene objeto buscar indicios, releer pasajes y discutir las posibles interpretaciones (Colomer,2005, p. 203)

MAESTRA PAOLA- (...) Uno por ejemplo cuando compra un libro no sabe con qué se va a encontrar, o cree que sabe pero al final no, pero vos hiciste una selección, y en esa selección también debes haber pensado **al tipo de público al que se lo ibas a acercar (...)**. No fue una selección al azar, fue lo adecuado para nosotros y para la propuesta que tenías (...) Creo que estuvieron acertadas las intervenciones, los textos también porque corresponden a una zona geográfica cercana a la nuestra.

En ambas citas queda de manifiesto la idea de los docentes sobre una selección que debe estar enfocada en los objetivos que guían el intercambio, no es cualquier libro, cualquier texto. Para seleccionar se tiene en cuenta una adecuación a los destinatarios de ese intercambio y a la propuesta que se pretende llevar adelante. Además de este elemento de relacionamiento entre los objetivos del intercambio y la selección de los textos, el maestro Heber se detiene en el texto como posibilidad de generar múltiples lecturas sobre la misma narrativa. El texto

aparece en su intervención como un elemento posibilitador de la construcción de interrogantes sobre el sentido mismo, se establece entonces una relación de ida y vuelta entre el texto y el trabajo de construcción de interpretaciones. Queda de manifiesto la instancia de selección como posibilitadora de la emergencia de diferentes puntos de vista sobre el texto a partir de los intercambios dados, esto se corresponde con las características fundamentales asignadas a la discusión literaria como herramienta que permite el avance en la comprensión de los textos. Al respecto Felipe Munita y Mireia Manresa nos dicen:

Por su parte, desde los estudios recientes dedicados a la literatura en el aula, se ha definido la discusión literaria como un espacio de construcción de sentido en el seno de un "círculo de lectura" (Chambers, 2007) definido por el intercambio y la interacción con otros, donde "ese otro son a la vez los pares, el profesor, y el texto" (Dias-Chiaruttini, 2007: 158). Se trata, pues, de una situación dialógica, de co-construcción acumulativa de los sentidos de un texto, gestionada por el mediador y orientada a hacer emerger la comprensión de niños y niñas a partir de la confrontación de las diversas interpretaciones surgidas en un grupo ante una lectura compartida." (Munita; Manresa, 2012, p. 122)

ENTREVISTADORA- ¿Cómo influyeron los textos elegidos para el intercambio entre docentes?

MAESTRA SHIRLEY- Y... **para mí porque tienen un hilo conductor también.**

ENTREVISTADORA- ¿Qué cosas nos permitió ese hilo conductor? (...) Anticipar, saber que había transformaciones, que habían elementos mágicos, para mí eso igual (...). Tendríamos que pensar siempre en qué criterio... qué es lo que queremos lograr para hacer esa selección. Que en realidad es pensado, ¿no?, o sea qué me permite trabajar este texto literario o qué no. Tendrá que ver con los propósitos que cada uno se planteó.

La docente pone de manifiesto en esta cita la vinculación de las posibilidades interpretativas con la selección de textos que tenían un hilo conductor, este hilo conductor según sus propias palabras le permitió actuar como lector realizando anticipaciones vinculadas a semejanzas entre los distintos textos. En las palabras de la docente podemos deducir reflexiones sobre uno de los objetivos fundamentales de la enseñanza de la literatura: la construcción de sentido y las

intervenciones docentes necesarias para avanzar en este sentido. En esta línea de pensamiento Teresa Colomer (1991) establece:

La consecución de una representación mental coherente y adecuada al texto leído debe constituir, precisamente, el núcleo de la intervención educativa en el terreno de la formación lectora. A nivel literario su desarrollo requiere:

1. Una selección de los textos propuestos concebida, no como una antología de grandes autores, sino como un recorrido en el aprendizaje de la comunicación literaria a partir del corpus que puede ser realmente comprendido por los alumnos'' (Colomer,1991, p. 27)''

6.2.B. Sobre las intervenciones en los ámbitos de intercambio

En este apartado intentaremos poner de manifiesto las ideas de los docentes sobre las intervenciones de la mediadora como posibilitadoras de una mirada sobre la lectura de textos literarios que toma en cuenta las construcciones personales: ¿qué tipo de reflexiones permitieron las intervenciones?, ¿qué tipo de clima se generó?, ¿qué relación se estableció a partir de las interrogantes sobre el texto y el tipo de respuestas?

MAESTRA VALENTINA- Las preguntas (...) me acuerdo que una era ...¿qué sentiste?...eso no sabes lo que me costó (...). Me pregunté qué siento... qué siento. Porque de repente podía hablar del rol de la mujer (...) como algo tan estructurado, que a lo mejor venimos con cosas tan estructuradas que me preguntes (...) qué sentiste, eso me costó un montón. Cuando me senté allí, no sabes los nervios que tenía el primer Zoom, y cuando me senté allí y **vi que sí tenía la capacidad, que sí pude.**

En la voz de la maestra Valentina aparece un elemento fundamental en cualquier mediación literaria, la necesidad de que en la mediación se establezca un tipo de comunicación en la cual los participantes se sientan confiados de expresar su pensamiento. La maestra enfatiza la idea del poder participar, de sentirse capaz, y creemos que este elemento es algo a destacar ya que en nuestras aulas y frente a este tipo de actividades nos encontramos muchas veces con niños que sienten que no son capaces, que la lectura no es para ellos, que la escuela les es ajena a sus capacidades. Por esto y como lo establecen Munita y Manresa la naturaleza de

la mediación debe estar dotada de características que tomen en cuenta la construcción social y afectiva de los aprendizajes lingüísticos, en este sentido caracterizan la mediación:

Siguiendo a Tébar (2003), la mediación se caracteriza por ciertos valores básicos como el acompañamiento y la cercanía, la importancia del afecto y el diálogo confiado, las ayudas para despertar la autoestima y para clarificar y discernir las experiencias, el enseñar a mirar, y la capacidad de dotar al educando de estrategias de aprendizaje. Estas características como puede observarse, le otorgan una gran influencia a la creación de situaciones sociales con una importante dimensión afectiva en juego, y, en su conjunto, constituirían la base de cualquier actividad mediadora en la interacción educativa. (Munita ; Manresa, 2012, p. 120)

Por otro lado, la docente hace hincapié también en la “dificultad” que le generaron las intervenciones que apuntaban a la búsqueda de una respuesta personal. Consideramos que esto no es un dato menor ya que existen investigaciones en este sentido (Munita, Manresa, 2012) que advierten sobre las dificultades que se observan en los niños para establecer relaciones entre los textos y la propia experiencia de vida.

MAESTRO HEBER- Otra de las cosas fueron las preguntas que traes vos, la forma en que después (...) de la lectura sin ninguna consigna, tus preguntas después hacen que uno se replantee de otra manera, o que **busques en esa información que te quedó eso que estás queriendo que aflore.** (...) esto de preguntarle al otro qué sintió, qué pensó cuando leyó, **sino caemos siempre en estas preguntas que los niños están acostumbrados a que les hagamos:** ¿cuáles son los personajes principales?, ¿dónde está el conflicto?... que si un texto es narrativo... que si un texto es descriptivo.

ENTREVISTADORA- ¿De qué forma pensás que incidieron las intervenciones que planifiqué en el desarrollo del intercambio (...), por ejemplo si yo les hubiera dado esos textos y hubiese preguntado: ¿cuáles son los personajes principales?, ¿dónde se desarrolla la historia?, en qué se diferenciaría que yo hubiese planteado el intercambio desde ahí?

MAESTRA SHIRLEY - Sí, claro, lo otro tiene respuestas cerradas. O sea: tiempo, espacio, personajes. O sea no da la reflexión, es responder algo que está explícito de alguna manera. **Esto tiene que ver con una construcción también, y con una interpretación del texto.**

Estos fragmentos de las entrevistas dejan entrever la toma de conciencia de los docentes participantes de los intercambios sobre una serie de cuestiones que hicieron a la reflexión de la puesta en práctica de la situación. Sobre las preguntas realizadas por la docente que actuó como mediadora-participante en los intercambios, los docentes destacan las intervenciones que apuntaban a la expresión de la relación íntima, emocional que se establece con el texto. Lo resaltan como algo no esperado, como un tipo de intervención al cual no estamos acostumbrados y por lo cual genera al mismo tiempo una desestructuración de los lugares habituales cuando interrogamos un texto en el ámbito escolar. En las citas aparece de modo inseparable la reflexión sobre las prácticas docentes cuando interrogamos textos. Aquí, el maestro Heber enumera una serie de interrogantes que hacen a una búsqueda de elementos explícitos en el texto: ¿cuáles son los personajes principales?, ¿dónde está el conflicto? Y a otras que apuntan a establecer una clasificación de los textos desde su estructuración lingüística.

Los docentes logran establecer una relación entre las interrogantes sobre el texto y el tipo de respuestas, encuentran en esta reflexión interrogantes que asocian con respuestas literales que hacen uso de la información explícita, y otras intervenciones propuestas por la mediadora-participante que son favorecedoras de la construcción de interpretaciones. Queda patente en estas intervenciones lo que Munita y Manresa sostienen sobre la importancia de la actividad mediadora en la comprensión del texto en torno a la relación entre los tipos de interacción y las formas de respuesta:

[...] el factor más determinante de la calidad de las respuestas es el tipo de mediación adoptado: las preguntas abiertas, así como el diálogo cooperativo entre pares y con el profesor, mantenidos como una práctica constante que poco a poco es "descubierta" y asimilada por niños y niñas, promueven la elaboración de inferencias e hipótesis de lectura[...] (Munita, Manresa, 2012, p. 132)

6.2.C. Sobre la función del mediador como organizador, orientador y regulador de las instancias.

Nos interesa centrar el análisis en la observación por parte de los docentes de la función del mediador dentro de las instancias de intercambio, un rol centrado en promover interacciones entre el texto, los participantes y las interpretaciones. ¿Se logró desde el rol del mediador la concreción de intercambios entre pares?, ¿los intercambios se dieron de forma espontánea?

MAESTRA PAOLA- (...) uno se va por las ramas y empieza a tratar de tener un momento de catarsis porque lo necesitamos, pero vos sabías por dónde llevarnos para lo que querías conseguir, en lo que queríamos que nos centráramos.

MAESTRA VALENTINA- **Yo creo que la planificación es fundamental para poder darle una estructura**, porque uno habla de otra cosa... que no es que sea menos importante sino que te vas, te vas, te vas... y es fundamental que esa planificación te traiga de vuelta, para volver al tema que uno está hablando. Uno se guió por las preguntas que tú nos diste al principio.

ENTREVISTADORA- Pensando en el intercambio sobre textos de Marina Colasanti (...), leyendo esos textos, pudimos caracterizar las maneras de esta autora (desde el texto), salió una caracterización en ese intercambio de temáticas que se repetían en los textos

MAESTRO HEBER- Sí, pero esa conexión yo creo que sale a raíz de una buena posibilitadora, posibilitadora desde el momento que selecciona los textos para traer, de una posibilitadora que **permite que se den esas visiones encontradas de un texto y del otro**, y ahí sí surgió mucho: el tema de la mujer.

Creemos que en la voz de los docentes se puede entrever la caracterización de algunos elementos fundamentales del papel del mediador dentro de los intercambios literarios. Estos elementos apuntan especialmente a la organización, orientación y regulación de las instancias de intercambio.

La organización necesaria para que surjan determinadas conversaciones y diálogos que dieron en este caso la posibilidad de surgimiento de diversidad de modos de mirar que se fueron tejiendo hasta llegar a una interpretación compartida, no consensuada, pero sí compartida sobre los diferentes textos. La orientación

aparece dada en el rol de mediador como brújula de este intercambio. ¿Qué mirar entonces?, las intervenciones del mediador serían entonces una guía en el tránsito por los textos.

6.3. Repercusiones en el ámbito de la práctica docente en torno a la herramienta del intercambio

En este apartado incluimos una serie de reflexiones de los maestros que permiten analizar las repercusiones en la práctica docente de la participación en las instancias de intercambio.

Por un lado, la herramienta de intercambio cobra significado a partir de las relaciones establecidas, posibilitando reflexiones que habilitan la comparación con la propia práctica a partir de la experiencia vivida. Por otro, se visualiza la trascendencia de esta herramienta más allá del espacio-tiempo propuesto en primera instancia. Es así que en este apartado podemos observar más allá de las reflexiones, consecuencias concretas que se materializan en el quehacer de los docentes participantes.

6.3.A. Participación en los intercambios y reflexiones sobre las prácticas

¿Los quehaceres lectores ejercidos por los docentes permitieron reflexionar sobre aspectos de la práctica en relación a los aprendizajes literarios?

ENTREVISTADORA- ¿Participar en estos intercambios lectores incide sobre las prácticas, incide sobre el pensamiento de las prácticas?

MAESTRA VALENTINA-(...) **A mí me reafirmó lo de trabajar con un texto muchas veces...**yo lo hago porque considero que está bien, pero después de esto me di cuenta de que sí está bien...porque hicimos una lectura, hicimos el intercambio, yo volví al texto para poder ver lo que yo vi y lo que los demás dijeron. **Entonces, poder trabajar varias veces con un texto está bien.**

La maestra Valentina realiza una observación de las formas de lectura que se derivaron de los intercambios, observa que esa lectura no se dio en una única instancia, existió un ida y vuelta entre las interpretaciones y las lecturas del texto. Identifica una situación de lectura inicial anterior al intercambio, para luego volver al texto en busca de referentes textuales sobre las diferentes interpretaciones

producidas. Este quehacer lector identificado por la compañera, resalta como una herramienta fundamental para el abordaje de los textos. En su quehacer docente la maestra manifiesta que el trabajo con los textos debe darse como una continuación y así lo realiza en su quehacer diario. La participación en los intercambios le permitió entonces observar un accionar, una práctica que ejercía en solitario y además de ello reafirmar que esta forma de trabajo es válida. Sobre este mismo punto la maestra Shirley reflexiona vinculando prácticas sobre el trabajo con los textos:

MAESTRA SHIRLEY: -Yo veo que da resultado, tendría que seguirlo de acá en más pensándolo desde ese lugar, pero yo me he visto como maestra de sexto año por ejemplo, trabajar con un texto, con otro, eso. Capaz que con uno solo, de **volver a ese mismo texto desde múltiples miradas**, que sean desde la literatura , desde la lectura y desde la escritura si se quiere. Y bueno, esto de **tener como un orden (...).El pensar sobre el texto también**, el generar en la clase, en los alumnos- bueno yo ya lo leí, ya me atravesó, lo llevo...lo presento desde el lugar de lo que a mí también me generó,¿no?, con entusiasmo, con ese placer o lo que fuera.

La docente deja traslucir en sus palabras la idea de un trabajo que tenga en cuenta una planificación, un orden. Luego se centra en un elemento esencial de cualquier clase de literatura la "generación", el generar en el otro ese placer, y para hacerlo no puede el docente ser un ser externo a esa instancia, debe atravesarlo la literatura, entusiasmarlo, para luego poder hacer lo mismo con sus alumnos.

MAESTRO HEBER- El haber participado de estos encuentros (...), yo creo que obviamente hubieran ayudado, en mi caso ayudaron (ya puse algunos en práctica), porque bueno por estas preguntas que pueden salir del escuchar al otro, primero qué sintió, qué pensó (...), **por qué no ir a ese lugar más de amor a la lectura, a esa cuestión más amorosa. A veces nosotros nos equivocamos cuando preguntamos, nos equivocamos en el por qué y en el para qué le estamos dando el texto al niño, cuándo se lo estamos dando.**

La reflexión del docente sobre la participación de los intercambios y su pensamiento sobre la práctica lo lleva a centrarse en aspectos que tienen que ver

con las formas de cuestionamiento en la clase de literatura dándole una carga afectiva a los aprendizajes vinculados al área. Es aquí que el docente reflexiona sobre el tipo de cuestionamientos que los maestros realizamos en nuestras prácticas y expresa que los mismos deben apuntar a una cuestión ``amorosa''.

MAESTRA PAOLA- (...) A veces uno como maestro espera que los niños digan tal o cual cosa o hagan tal o cual interpretación...y no está bueno, porque ahí condicionamos, parcializamos...y las interpretaciones son tantas como alumnos tenés. Entonces este intercambio hizo que...pah ...- yo no había pensado en eso. **Entonces tratar de que nuestras prácticas, dar lugar a esas otras interpretaciones, a la pluralidad.**

En este caso la reflexión de la maestra centra su atención en la necesidad de que las prácticas docentes en la clase de literatura transiten por la multiplicidad de interpretaciones que pueden aparecer tras la lectura de un texto, el tránsito por la instancia de intercambio hizo observar en el transcurrir de la discusión distintos puntos de vista que no necesitaron ser validados por un agente externo, sino que su validación partió de la misma situación.

6.3.B. Sobre el intercambio lector como herramienta para la planificación del trabajo en literatura, la trascendencia de la situación didáctica propuesta

En esta parte del trabajo queremos poner de manifiesto a través de la palabra de los docentes participantes del intercambio una serie de cuestiones que se fueron desarrollando paralelamente a las instancias planificadas y que nos llevan a reflexionar sobre el impacto de esta situación didáctica. Se ponen de manifiesto aquí reflexiones docentes en torno a la validez de esta herramienta como potenciadora de aprendizajes en torno a la literatura. En este apartado se hacen presentes un conjunto de respuestas que dejan entrever el impacto que tuvieron las instancias de lectura compartida entre maestros trascendiendo el tiempo y el espacio de las mismas a otros ámbitos de la institución escolar.

A través del análisis de las entrevistas, pudimos vincular la participación en los intercambios con algunas prácticas que se desarrollaron dentro de la institución en un tiempo sincrónico a las instancias de encuentro sobre libros. Por un lado debemos decir que los textos sobre los cuales se apoyó el intercambio

trascendieron ese ámbito llegando a las aulas de los docentes de 3º y 5º grado de la institución, y no llegaron de cualquier manera, los mismos se introdujeron en el aula intentado continuar la idea de intercambio como herramienta que permite el avance en la interpretación de los textos. Este hecho de que los docentes ensayaran intercambios dentro de sus aulas no formaba parte de la reflexión sobre la cual se centraba nuestro trabajo. Diríamos que se dio de forma espontánea en el quehacer de estos docentes, pero este elemento evidencia que la conversación sobre libros, intercambiar, reflexionar sobre las situaciones que posibilitan estos intercambios, hicieron que los docentes ensayaran en sus aulas esta herramienta como posibilitadora de instancias de trabajo con textos literarios dentro de la escuela. El trabajo dentro del aula permitió hacer visible para los docentes las posibilidades interpretativas que brinda esta herramienta para el trabajo con los niños.

El conjunto de citas que continúan este apartado nos muestra la movilización de las prácticas docentes alrededor de esta herramienta. Las intervenciones de la maestra Shirley y el maestro Heber (3º y 5º año), dejan constancia del trabajo que llevaron adelante en sus aulas incluyendo esta forma de trabajo. En sus palabras podemos entrever las cualidades de esta herramienta como elemento que propicia avances en la capacidad de interpretación de los niños.

MAESTRO HEBER- (...) Yo ya te conté que tengo un quinto año, y que **los textos los trabajé con los gurises** (...) Ellos se daban cuenta que había algo parecido que iba a pasar, ¿no?, por ejemplo con el hechizo de la princesa (...), entonces todos **pensaban que algo iba a pasar... Se adelantaban.**

MAESTRA SHIRLEY-(...) Yo que estuve trabajando con los chiquilines los textos de Marina Colasanti, también, luego de la lectura inicial que hice sola para la investigación, para poder participar de ella, cuando los trabajé en la escuela, también ves otros aspectos de por ahí cosas(...) **uno que se pone en esto de ir analizando ciertos aspectos y en el intercambio con ellos por ejemplo se producían y por ahí las había pasado por alto.** Estuvo buenísimo que en el final de “Entre la espada y la rosa”, ellos quisieran o tuvieran la necesidad de que hubiera un final, y poder pensar en las posibilidades de un final para esa historia (...), ta me parece super enriquecedor, con los niños también se logró realizar un intercambio (...) por ejemplo en “El castillo que se va”, cuando surgió la envidia, por

ahí yo les preguntaba – ¿el castillo realmente existía?... ¿con qué podemos vincular eso? , por ahí capaz que guiado , ¿no? (...) pero me parece que daba como otra apertura de algo que era como intangible... eso, como una emoción (...)
yo les podría haber planteado : Inventar un final para “Entre la espada y la rosa”, y cada uno iba a decir cosas distintas como dijeron.

ENTREVISTADORA- ¿Qué tiempos y espacios son necesarios para llevar adelante estos intercambios dentro de la escuela?

MAESTRA SHIRLEY- **Me parece que tiene que ser secuenciado y que tiene que estar esto... pensado fijo.** Eso es fundamental y me parece que es lo que funciona. Porque también el niño se adecúa a eso, o sea espera eso de alguna manera. **Ta... tiene que ver con la lectura propiamente dicha (...). El clima siempre tiene que ser un clima propicio (...)** cuando se anticipa al niño que tal día vamos a hacer tal actividad, me parece que funciona y ellos lo esperan. Tendríamos que tener la cabeza bien ordenada para saber qué queremos trabajar, porque no es cualquier texto...¿qué quiero trabajar de ese texto ?... me parece **que tengan un hilo conductor.**

MAESTRO HEBER- Yo creo que son necesarios los espacios intraescolares (...), **lo tenés que planificar,** lo tenés que **pensar,** lo tenés que **visualizar,** tenés que buscar que al otro le agrade entrar en ese espacio, estar, participar (...). Tu actuar permitió, nos permitió decir es posible. Es posible hacerlo en la escuela con el colectivo docente y es posible hacerlo en la escuela con los niños (...) Cuanto más trabajemos para que los gurises tengan esta posibilidad de decir- pah, **este autor escribe de esta manera, pero este autor escribe de la otra ¿no?. Ellos se dieron cuenta con estos cuentos que vos trajiste, que no todos empezaban había una vez...** están acostumbrados a escuchar cuando uno les va a leer un cuento: había una vez, erase una vez (...) y eso es interesante, yo creo que ahí se aprende. Cuando nos movilizan las estructuras y no siempre es lo que me dijeron que iba a ser.

MAESTRA PAOLA- (...) **yo estoy armando un proyecto en el cual incluyo los textos que me acercaste** porque me parece que son sumamente atractivos para los chiquilines (...), corresponden a una región y algunos a una etapa etaria

con la cual nosotros trabajamos(...) Tendríamos que buscar la manera de que el maestro de aula también pudiese sostener este tipo de **encuentros semanalmente... te diría quincenalmente pero es muy poco (...)** Como ya habíamos mencionado, la maestra Paola cumple dentro de la institución el rol de maestra comunitaria, maestra que tiene posibilidad dada las funciones asignadas a esta tarea, de trabajar con niños de diferentes grupos con centro en una fuerte línea alfabetizadora y socializadora. La misma da cuenta de la inclusión de los textos seleccionados para el intercambio en un Proyecto que se encuentra realizando y cuyo eje es el fomento de hábitos de lectura. La docente realiza una reflexión sobre los tiempos necesarios para llevar esta forma de trabajo a las aulas y los plantea desde una idea de frecuentación.

7. Conclusiones

En este trabajo nos preguntábamos si la participación en instancias de intercambios lectores entre docentes tiene incidencia directa en la objetivación de ésta como herramienta para la planificación de intervenciones en el aula.

A lo largo del análisis de las entrevistas docentes posteriores a los intercambios pudimos caracterizar elementos comunes que nos fueron dando la pauta del surgimiento de reflexiones que para los objetivos de este trabajo agrupamos en tres grandes categorías: por un lado, los quehaceres de los docentes como lectores en este ámbito de intercambio; en segundo término, las reflexiones surgidas en torno a las condiciones didácticas tenidas en cuenta para el desarrollo de la situación, y por último las repercusiones en el ámbito de la práctica docente de la participación en estos intercambios.

Desde el inicio de la tarea nos sorprendió la repercusión que tuvo el planteo de instancias compartidas de lectura entre docentes. Nos sorprendió primeramente desde el interés demostrado por compartir sentires y pensares sobre los textos, pero también desde lo posibilitador de esta herramienta en torno a la reflexión sobre los procesos involucrados en la lectura: conversamos sobre textos, pero no solamente sobre los textos que fueron parte del intercambio sino que esta charla se multiplicó abarcando nuevos textos recomendados por los docentes participantes, se multiplicaron también las razones para el trabajo con la literatura en el aula, la reflexión compartida tomó cuerpo como un elemento creador de referencias sobre las propias prácticas.

En relación a la comunicación de los docentes sobre quehaceres propios del lector literario, creemos que la participación en las instancias de intercambio fue un elemento posibilitador a la hora de poder ejercer y comunicar este tipo de quehaceres. La toma de conciencia sobre la lectura compartida permitió hacer objetivos los quehaceres del lector de literatura, la lectura tomó cuerpo como un aprendizaje anclado en lo social, logrando visualizarse la multiplicidad de dimensiones que la misma conlleva. A través del análisis de las entrevistas a los docentes, pudimos observar referencias a la lectura como una construcción personal y a la vez colectiva. Esta dimensión colectiva de la lectura aparece en las manifestaciones de los maestros participantes como un elemento enriquecedor, posibilitador de nuevas miradas, de nuevas construcciones, de nuevas lecturas

sobre el mismo texto. A su vez la lectura aparece desde resonancias que nos son inmediatas, se vincula con tiempos de reflexiones de la voz de los otros, se vincula con tiempos personales de búsquedas internas, toma cuerpo en el transcurrir, en el transitar, rehuye de la inmediatez, de una programación escolar de objetivo-producto-evaluación. En palabras de la maestra Valentina:

(...) **Y otra cosa que me quedó grabada fue: cuentos de hadas...¿cuentos de hadas?, que lo dijo Victoria creo...cuentos de hadas. Porque los lees y me atrajo lo poético, todo eso me atrajo enseguida**, lo tan descriptivo de las imágenes, me lo imaginaba así, pero clarito: el lugar, el contexto, cómo estaban vestidos, lo que resaltaba de los colores, eso así, clarito (...) **Y me quedé pensando en eso: cuentos de hadas** que no son los que estamos acostumbrados, los tradicionales que uno está acostumbrado a leer...**en el momento que los leí no dije: “ah, son cuentos de hadas”, me dí cuenta después...**claro fue como que me cerró todo, cuando Victoria dijo cerró, claro ¡cuentos de hadas!, me pareció maravilloso.

En segundo término nos preguntábamos si la participación en intercambios lectores permitió a los docentes reflexionar sobre las características de la situación didáctica de lectura compartida: ¿qué condiciones didácticas pudieron advertirse?, ¿qué intencionalidades?. Creemos que la participación de los maestros en las instancias permitió observar la existencia de intervenciones que atraviesan el intercambio en diferentes momentos. Por un lado, antes de la lectura, los docentes visualizaron la importancia de la selección de textos. Esta importancia se estableció principalmente en términos del texto como posibilitador de diversidad de interpretaciones. Por otro lado, se pusieron de manifiesto las interrogantes sobre los textos como elemento que establece una “guía” que nos permite transitar por el texto con un orden que los docentes consideraron necesario. Las intervenciones del mediador fueron visualizadas como un elemento que posibilitó el encuentro entre diferentes interpretaciones, la organización de la instancia y la regulación de la misma. En cuanto a las intervenciones del mediador creemos que el trabajo con esta herramienta hace necesaria una tarea sostenida en el tiempo para lograr analizar el tipo de intervenciones y el objetivo de las mismas con mayor precisión, ya que aunque es verdad que los docentes pudieron objetivar las interrogantes sobre el texto como un elemento que guió el intercambio, nos parece fundamental ahondar en las intervenciones que apuntan a producir avances en las posibilidades interpretativas sobre los textos: pasajes de los textos que fueron tenidos en cuenta

por sus efectos sobre el lector, emergencia de temáticas comunes entre los textos, percepción de los personajes, impactos sobre los lectores de las formas de expresar por parte de los escritores... En fin, intervenciones que van más allá del impacto primario sobre el lector y que colaboran en la construcción de la capacidad interpretativa.

En torno a las repercusiones de la participación en intercambios lectores como herramienta de reflexión sobre el trabajo de la literatura en el aula, pudimos visualizar especialmente un efecto multiplicador de la experiencia vivida más allá de las dos instancias compartidas. Anterior a la instancia, cuando los docentes leyeron de forma individual, los textos ya se pudieron visualizar intercambios de “pasillo” en comentarios de los docentes que hacían a su impresión inicial sobre la selección de textos. Los textos en sí mismos fueron recibidos con una especie de “sorpresa”, manifestada al encontrarse con textos no conocidos que permitían la multiplicidad de lecturas e interpretaciones. Los textos impactaron en los docentes de manera inmediata y desde el inicio circularon por la institución en espacios compartidos con los alumnos. Este elemento nos hace reflexionar sobre la profunda necesidad de habilitar dentro de las instituciones encuentros docentes con textos literarios de calidad que permitan la renovación de los docentes como lectores, que posibiliten el impacto, la sorpresa, pero sobre todo la construcción de los docentes como lectores de literatura: recomendando, intercambiando impresiones, seleccionando, sorprendiéndose, experimentando la lectura como un aprendizaje social y afectivo. Sobre la puesta en aula de este tipo de situación los docentes lograron visualizar la necesidad de organizar estos espacios teniendo en cuenta que los mismos requieren un trabajo sostenido en el tiempo, se visualiza como una forma de trabajo a la cual los niños se “acostumbran”, que requiere de prácticas que fomenten un clima de confianza que permitan la expresión de ideas y emociones. El análisis de la herramienta de intercambio permitió por otro lado dejar entrever algunas prácticas habituales en el trabajo con textos literarios. Es así que a través de la comparación se lograron conceptualizar formas de trabajo con los textos, maneras de leer.

Como último punto nos gustaría reflexionar sobre un elemento que no estuvo analizado de manera específica dentro del trabajo, pero que generó reflexiones alrededor de la herramienta de intercambio y el rol del mediador: cómo la práctica de mediación provoca cambios en el propio mediador y en la visión que se tiene sobre el objeto mediado. Sobre esta cuestión Munita advierte:

La práctica de la mediación supone cambios, no solo en los sujetos con quienes se trabaja, sino en el propio mediador. La intensidad con que suelen vivirse los procesos de mediación a nivel personal provoca, pues, importantes transformaciones en la visión que se tiene sobre el objeto mediado, de los sujetos y grupos implicados, e incluso del propio trabajo (Martín Barbero y Lluch, 2011). Esto lleva pues a pensar al mediador también como un investigador de los cambios obrados en su propia persona (Tébar,2003). (Munita, 2014, p. 44)

Con respecto a este punto creemos que la posibilidad de transitar esta herramienta de trabajo con los textos promoviendo el intercambio de roles, colaboraría en un entendimiento más profundo de la implicancia de esta herramienta en relación a la construcción de aprendizajes en el campo de la literatura. Nos resta decir que la realización de este trabajo implicó la posibilidad de reflexionar de manera colectiva sobre la riqueza de la literatura como posibilitadora de la construcción plena del ser humano, como herramienta para leer no solo historias, no solo autores... sino también el mundo. En palabras de Aidan Chambers :

Hablar bien sobre los libros es una actividad en sí muy valiosa, pero también es el mejor entrenamiento que existe para hablar bien de otras cosas. De modo que, al ayudar a los niños a hablar de sus lecturas, los ayudamos a expresarse acerca de todo lo otro que hay en sus vidas.(Chambers, 2007, p. 12)

8. Bibliografía

- Colomer, T. (1991) "De la enseñanza de la literatura a la educación literaria", en Comunicación, Lenguaje y Educación, España, N° 9. (págs 21-32).
- Colomer, T. (2001) "La enseñanza de la literatura como construcción de sentido", en Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura, año 22, Barcelona. (págs 1-19).
- Colomer, T. (2005) "Leer con los demás", en Andar entre Libros. La lectura literaria en la escuela, México, Fondo de Cultura Económica. (págs. 194-215).
- Consejo de Educación Inicial y Primaria [CEIP] (2014). Haciendo Memorias. Programa Ap. ren der . Montevideo: Imprimex S.A.
- Chambers, A. (2007) "Dime : Los niños, la lectura y la conversación", México, Fondo de cultura económica.
- GCBA (2001) Aportes para el desarrollo curricular, Yo leo, tú lees, él lee...
Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección de Currícula.
- Lerner, D. (1996). "¿Es posible leer en la escuela?", en Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura, año 17, N° 1, Buenos Aires.
- Lerner, D.; Levy, H.; Lotito, L.; Lorente, E.; Lobello, S. y Natali, N. (1996-1997): Documentos de actualización curricular N° 2. Lengua. Primer Ciclo. Dirección de Curriculum – Secretaría de Educación de la Municipalidad de Buenos Aires.
- Lerner, D.; Stella, P.; Torres, M. (2009) "La formación docente en lectura y escritura" , Buenos Aires, Paidós.
- Munita, F. y Manresa, M. (2012) "La mediación en la discusión literaria". En: Colomer, T. y Fitipaldi, M. (coord.) "La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes". Caracas. Banco del libro.
- Munita,F. (2014) "El mediador escolar de lectura literaria" [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona].
- Munita, F. (2017) "La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo", en Revista Educación y Pesquisa. Revista de la Facultad de Educación de la Universidad de Sao Paulo, Brasil, Vol.43, N° 2.
- Paione, A; Reinoso,M. del C y Wallace Y(2011),Y "Leer y escribir en la alfabetización inicial. Una propuesta a partir de la biblioteca del aula". En Leer y escribir en la alfabetización inicial. Una propuesta a partir de la biblioteca del aula. CEPA a distancia. GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES.

Sarland, Ch. (1991) “La lectura en los jóvenes: cultura y respuesta”, ed 2003, México, Fondo de Cultura Económica.

Siro, A. (2005) “El desafío de la continuidad: una mirada sobre la intervención del mediador en la formación de lectores de álbumes” México: Conaculta.

ANEXO 1: Planificación del intercambio sobre cuentos de Marina Colasanti⁵

Sobre el primer intercambio

- En primer término rescatar las primeras impresiones sobre lo leído, en este momento inicial tal vez se pueda usar ese pequeño registro primario , escrito en el que quedaron plasmadas esas ideas iniciales sobre lo leído.
- Sobre la autora podemos conversar en torno al papel que se le asigna a las mujeres en sus cuentos , volviendo al texto para encontrar evidencias que confirmen o no lo que pensamos .
- Otro elemento que creemos que va a salir al hablar de los textos en su conjunto es que son cuentos de hadas, con un uso del lenguaje literario que despliega imágenes y cuenta utilizando la expresión.
- Otra singularidad es la que podríamos reparar, son los títulos de los cuentos, estos permiten la anticipación, anticipación que podemos encontrar a lo largo de sus historias, las tramas nos van adelantando, se reiteran elementos, imágenes, expresiones.
- Lo alegórico en las representaciones de algunos elementos (uso de los colores, elementos simbólicos).
- La aparición en las narraciones de elementos que pueden dar lugar a controversias , al surgimiento de diferentes puntos de vista.

Creemos que este primer momento va a dar lugar a una larga conversación, teniendo además en cuenta que es el primer encuentro y los docentes no tienen conocimiento de las formas que utilizaremos para conversar sobre los textos, igualmente planteamos además de cuestiones que hacen a un inicio de caracterización sobre las formas de escribir de la autora, algunas cuestiones particulares sobre los cuentos: “Entre la espada y la rosa”, “En la nieve, los cazadores” y “El castillo que se va”.

5 Planificación de posibles intervenciones para el primer intercambio sobre textos de Marina Colasanti.

ENTRE LA ESPADA Y LA ROSA

INTERVENCIÓN- En el primer párrafo habla del casamiento de la princesa , allí la autora nos deja entrever el papel del hombre y de la mujer en la historia ¿Cómo caracterizarías a los hombres y a las mujeres de este cuento? (volvemos al texto para encontrar elementos en los cuales apoyar las opiniones).

Leemos el párrafo de la página 36 en el que nos habla del hechizo que caerá sobre la princesa.

INTERVENCIÓN- Esta no es la única vez en que aparece un hechizo en la historia , en qué otra parte aparece?, ¿en la segunda instancia, hay elementos que nos hagan pensar que algo va a suceder antes de leerlo?

INTERVENCIÓN- ¿Quién o qué es la causa del hechizo? ¿Por qué la princesa no huye cuando su padre quiere obligarla a casarse? Si en esta instancia queda instalado en el intercambio la idea de pasividad de la princesa , podemos pensar entre todos si esto se sostiene a lo largo de la historia (cuando nos referimos a la pasividad hablamos sobre la forma en que se instaló el hechizo y sobre la actitud de no escapar en un primer momento).

INTERVENCIÓN- Planteamos un intercambio sobre los significados asignados a la barba ¿La princesa tenía incidencia de algún modo en el crecimiento de su barba? Reparamos en el momento en el cual llega a la tercer aldea , se afeita la barba , pero antes de llegar ya le había crecido nuevamente (p. 37).

El sentimiento del rey por la princesa mostraba inquietud , ¿por qué? , ¿en qué se manifestaba?

INTERVENCIÓN- En el segundo hechizo la barba no desaparece, sino que se transforma en rosas...

INTERVENCIÓN - Conversemos sobre el final..., cuando lo leí esperaba un final más concluyente, qué les paso a ustedes con el final.

EN LA NIEVE, LOS CAZADORES

INTERVENCIÓN- Reparar en el uso del número 3, muy representativo en los cuentos de hadas (tres deseos, tres hermanastras, tres hadas).

INTERVENCIÓN- Es un cuento que desde mi punto de vista va dejando muchas anticipaciones sobre lo que seguirá en la historia, ya desde el principio el clima aparece con imágenes que ponen de relieve la sangre, ¿lo notaron?, ¿en qué parte? , ¿haciendo uso de que estrategias?

INTERVENCIÓN- El texto tiene mucha riqueza en la descripción de imágenes, en ello usa mucho los colores, ¿qué piensan del uso de los colores? (aparece el blanco y el rojo en reiteradas ocasiones).

INTERVENCIÓN- ¿Qué características le podemos asignar al bosque al leer la historia? (aquí queremos reflexionar sobre el bosque como un lugar lleno de vida, cambiante, personificado desde el uso del lenguaje que realiza la autora).

INTERVENCIÓN- ¿Cómo es el primer encuentro del cazador con la joven de la cabaña?, ¿cómo es la actitud de la joven, está asustada?

INTERVENCIÓN- Es extraño que un cazador que por lo que nos cuenta la historia conocía el bosque profundamente nunca hubiese visto esa cabaña, ¿qué piensan?

INTERVENCIÓN- Las raposas del comienzo y el final de la historia tienen aspectos en común, ¿cuáles?, qué nos hacen suponer que son las mismas, ¿por qué al final aparecen una pareja de raposas?

INTERVENCIÓN- Por qué a los otros dos cazadores no les pasa nada.

EL CASTILLO QUE SE VA

INTERVENCIÓN- “El castillo de la nada” dice la autora que era un bello castillo, para ustedes en qué radicaba esa belleza.

INTERVENCIÓN- Hablemos de la vinculación del rey Raic con el mundo material y con el mundo de la imaginación...

INTERVENCIÓN- ¿El castillo de la Nada se podía ver o no, qué piensan ?

INTERVENCIÓN- ¿A qué se debe la risa del rey de la Nada y su corte?

INTERVENCIÓN- El ejército del Rey Raic se retira sin enfrentamiento, sin embargo el da por perdida la batalla, ¿por qué?

INTERVENCIÓN- Personalmente me paso que cuando lo leí las risas de la corte del Rey de la Nada produjeron en mi un efecto de contagio, ¿es paso algo similar?

CON SU VOZ DE MUJER

Desde mi punto de vista en esta narración aparecen elementos comunes con otras historias de Marina Colasanti ¿qué creen sobre ello?, por ejemplo en torno a la búsqueda de un trabajo...

¿A través de qué elemento se saca al pueblo del aburrimiento? En este momento del intercambio si aparece alguna referencia al lenguaje, podemos preguntarnos si en las demás historias el lenguaje aparece también como un elemento presente, por ejemplo en "Entre la espada y la rosa": en el pedido a su cuerpo y mente, en la súplica que allí aparece.

Con qué atributos podríamos caracterizar a esta mujer "Dios" que a parece en este relato.

Qué les parece este fragmento [...] *Ahora, durante el día, mientras araban, martillaban, mientras alzaban el hacha, los hombres recordaban las historias que habían oído en la noche, y tenían la impresión de que también navegaban, volaban, cabalgando relámpagos y nubes como aquellos personajes. Y las mujeres extendían las sábanas como si armaran tiendas, reprendían el perro como si*

domaran leones, y al atizar el fuego lanceaban dragones. Hasta el pastor con sus ovejas no estaba ya solo, y las ovejas eran su legión. [...]

LA CIUDAD DE LOS CINCO CIPRESES

Se comienza la narración presentando al personaje, ¿porqué se dice que no es un hombre rico ni pobre?

Qué pretende significar la autora con esta expresión: “No era un hombre rico. Tampoco era un hombre pobre. Era un hombre, simplemente. Y es hombre tuvo un sueño”.

Sobre los sueños y la ensoñación... estos aparecen en los diferentes textos que hemos compartido, qué creen sobre ello, qué papel ocupa el sueño.

Observaciones posteriores al primer intercambio: el intercambio transcurrió entre un ir y venir entre lo general y lo particular, esta fue la tónica del encuentro. Ya en las primeras intervenciones que daban la visión general de lo leído quedaron muchas temáticas puestas sobre la mesa.

Nos centramos especialmente en las particularidades del cuento “Entre la espada y la rosa” y “En la nieve, los cazadores” y desde esta conversación creemos se pudo llegar a caracterizar en parte las maneras de escribir de la autora.

ANEXO 2: INTERVENCIONES “TENGO UN MONSTRUO EN EL BOLSILLO”, GRACIELA MONTES⁶

Momento inicial para las impresiones generales

- Conexión emotiva con el libro, contar que la novela logro en mi caso retrotraerme a la infancia y a la vida escolar, abrir comentarios de las conexiones personales (personaje que da lugar a la identificación, ¿por qué?).

- Conversar sobre el indice de la novela, ¿Qué les pareció esa manera de aparición de los capítulos?

- ¿En qué momentos aparece el monstruo a lo largo de la novela?, ¿cuándo hace su aparición inicial?

- Cuáles son las emociones de Inés con respecto al monstruo, ¿el monstruo existe?, si no existe, ¿qué es? (aquí si el planteo es que el monstruo no existe, acudir a una acción real; por ejemplo: ¿quién entonces rompió la polera amarilla? ¿Inés puede controlar al monstruo, de qué formas? hay escenas en las que el monstruo empieza a dar miedo (cuando lastima la mano).

- Conversar sobre como Inés se define constantemente a partir de la mirada de los demás, en qué partes de la novela podemos observar estas definiciones.

- Observar las relaciones de Inés con los adultos y con los demás niños. Si esto no sale desde los participantes de los intercambios, retomaremos algunas partes a modo de compartir fragmentos que personalmente me conmovieron al leer la novela: ese padre callado, el momento de conexión con su mamá (cuando la sienta a upa y le rasca la espalda), el final con esa escena tan bella con la abuela.

6 Planificación realizada por la docente mediadora para la segunda instancia de intercambio.

- Conversar sobre la forma en que está redactada (primera persona) y las formas de escribir en que la autora va estableciendo relaciones cercanas con el lector, como le comunica de formas directas, y como muestra “los hilos de la historia” (metaliteratura): “Voy a empezar por acá”... “Bueno, ya está, ahora estoy más tranquila y puedo empezar”... “Este libro termina”.

- De la actividad que se le propone al lector por parte de la escritora, le adelanta, le cuenta, lo hace parte.

- Sobre las frases que se van repitiendo, ¿les pareció demasiado?, ¿qué efecto generan? : día de morondanga, cosas Maravillosas, Terribles y Extraordinarias.

ANEXO 3: PLANIFICACIÓN PUESTA EN AULA POSTERIOR A LA PARTICIPACIÓN DEL INTERCAMBIO

Planificación de intercambio lector sobre la novela “Tengo un monstruo en mi bolsillo” de Graciela Montes, realizado con los alumnos de 3º año por una de las docentes participantes de los intercambios lectores.⁷

- **ÁREA** : Área del Conocimiento Artístico
- **DISCIPLINA**: Literatura
- **CONTENIDO**: El cuento maravilloso
- **PROPÓSITO**: Promover avances en la capacidad interpretativa de los textos.
- **DESCRIPCIÓN**: Continuamos la lectura de los capítulos IV y V de la novela “Tengo un monstruo en el bolsillo” de Graciela Montes. Posteriormente a la lectura, se realizará intercambio sobre ambos capítulos teniendo en cuenta las diferentes interpretaciones y haciendo posible el surgimiento de las misma a través de intervenciones que promuevan el pensamiento reflexivo y la aparición de opiniones personales.
- **POSIBLES INTERVENCIONES IV**: ¿Encuentran alguna frase que se reitera? ¿Por qué Inés dice día MARAVILLOSO, TERRIBLE Y EXTRAORDINARIO? ¿Cómo se siente Inés con la rotura de su buzo?, ¿a ustedes les pasó algo similar?

Leemos el siguiente fragmento nuevamente: “Cuando mi papá me dice Inés se me hace un nudo en la garganta ...”, ¿qué quiere decir Inés con esa expresión?

⁷ Nos pareció interesante incluir dentro de los Anexos alguna de las planificaciones realizadas por la maestra de 3º en torno al intercambio lector realizado con su grupo, intercambio que fue iniciado luego de la participación de la docente en las conversaciones sobre textos realizadas con el propósito de este trabajo.

POSIBLES INTERVENCIONES CAPÍTULO V:

Leemos el título del capítulo: “Este capítulo está dedicado principalmente a mi tía Raquel y al dulce de membrillo”.

Anticipamos la temática del capítulo a partir de la lectura del título.

Se registra el título en el pizarrón y se propone un análisis tendiente a observar qué palabras nos indican que es “Inés” quien lo escribe.

¿Cómo es la tía Raquel?, ¿qué edad piensan que tiene la tía Raquel?, ¿por qué?

Leemos el siguiente fragmento: “Como ustedes ya saben un montón de cosas de mi y mi familia no tengo problemas en contarles que yo detesto el membrillete”

¿Qué sabemos de Inés y su familia?, ¿por qué la mamá le ofrecía a Inés comer el membrillete si sabía que no le gustaba?

¿Por qué Inés no se preocupó cuando el monstruo se escapó de su bolsillo?

¿Por qué dice que a su mamá se le habían caído todas las palabras al suelo?