

Cátedra UNESCO

Lectura y escritura: continuidades,
rupturas y reconstrucciones



8/ Lectura y escritura del discurso literario

Cecilia Muse (editora)
Liliana Tozzi (prologuista)



Cátedra Unesco

Lectura y escritura: continuidades,
rupturas y reconstrucciones



Cátedra Unesco

Lectura y escritura: continuidades,
rupturas y reconstrucciones

8/ Lectura y escritura del discurso literario

Cecilia Muse (editora)
Liliana Tozzi (prologuista)

Equipo de publicación
Julietta Amaya Gugliucci
Virginia Ossana
Eliaana Gigena

Maquetación
Julietta Amaya Gugliucci

Diseño de colección y portada
Lorena Díaz

Ilustración de portada
"Otro tiempo, otro lugar"
Luis Guillermo Santillán

Lectura y escritura del discurso literario 8 / Diana Moro... [et al.] ; editado por Cecilia Muse; prólogo de Liliana Tozzi. - 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2015.
Libro digital, PDF - (Volúmenes Digitales Cátedra UNESCO. Lectura y Escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones / Muse, Cecilia; 8)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-33-1235-3

1. Lectura. 2. Escritura. 3. Literatura. I. Moro, Diana II. Muse, Cecilia, ed. III. Tozzi, Liliana, prolog. CDD 407



Este documento se encuentra depositado en el Repositorio Digital Universitario de la Universidad Nacional de Córdoba.
<http://rdu.unc.edu.ar>



Atribución – No Comercial –
Sin Obra Derivada (by-nc-nd)

ÍNDICE

Palabras preliminares	9
<i>Cecilia Muse</i>	
Prólogo	10
<i>Liliana Tozzi</i>	
1. Literatura e interacciones didácticas: selección de corpus, canon, propuestas curriculares	17
Corpus literario escolar: análisis de los criterios de selección	18
<i>Diana Moro</i>	
Cátedra UNESCO-Subsede La Pampa. Facultad de Ciencias Humanas. UNLPam, Santa Rosa, La Pampa – ARGENTINA	
De autores, autoridades y autorías. (Re)posiciones electivas en la construcción de un canon en el aula de literatura	29
<i>María Carolina Domínguez, Marisa Elizalde</i>	
Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa. Santa Rosa, La Pampa – ARGENTINA	
Enseñar teoría literaria en la escuela media: contenidos y selección de textos	38
<i>Analía Beatriz Costa, Julieta Viú Adagio</i>	
Escuela de Letras. Universidad Nacional de Rosario. Rosario – ARGENTINA	
La clase de literatura como acontecimiento convivial en el profesorado de educación primaria	44
<i>Cecilia Tejón</i>	
Facultad de Educación Elemental y Especial. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza – ARGENTINA	
El aporte de la Gramática Sistémico funcional en la producción de microrrelatos: implicancias pedagógicas	54
<i>Patricia María García Gómez, Elena Mirtha Gasso Villar</i>	
Escuela de Ciencias de la Información. Facultad de Lenguas. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba – ARGENTINA	
2. Literatura y lectura en el aula: Experiencias, análisis, proyecciones	64
Circulación del discurso poético en el aula de segundo año de una Escuela de Educación Técnica	65
<i>Rosario Caminos</i>	
Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe – ARGENTINA	

El teatro sincronizado como estrategia para el aula 70
Nuria Gómez Belart
Universidad del Salvador. Buenos Aires - ARGENTINA

Ecós de ayer, palabras de hoy: un viaje literario en el aula 78
María Alejandra Forgiarini
Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba - ARGENTINA

Las consignas para la lectura literaria desde el punto de vista psicolingüístico: estudio de caso 89
Patricia Comezaña
Dpto de Lengua, Literatura y Comunicación. Centro Universitario Regional Zona Atlántica. Universidad Nacional del Comahue. Viedma - ARGENTINA

Literatura y nuevas tecnologías: las representaciones familiares en un taller de creatividad literaria 102
Mariana De la Penna, Gastón Acevedo
Dpto de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad Nacional de Río Negro. Instituto de Formación Continua de El Bolsón. El Bolsón - ARGENTINA

A adivinhação desejável na leitura virtual de textos literários: um estudo voltado para acadêmicos de letras 118
Vera Wannmacher Pereira, Karine Monteiro Souza
Thais Vargas Santos. Faculdade de Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre - BRASIL

Parte 3. Literatura y espacios institucionales: especificidades, anclajes, desplazamientos 128

Aproximación al análisis de discursos y prácticas docentes relacionados con la promoción de la lectura de textos literarios en Resistencia y Corrientes 129
Cristina Aymar Benítez Rosende, Hugo Roberto Wingeyer
Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste. Chaco - ARGENTINA

O ensino de literatura estrangeira segundo os documentos oficiais brasileiros 137
Raquel Da Silva Ortega, Adriana Ortega Clímaco***
*Universidade Estadual de Santa Cruz. Ilhéus/BA - BRASIL. **Instituto Federal de São Paulo. Jacaréi/SP - BRASIL

Consideraciones en torno a la lectura y la escritura de literatura en la Universidad 145
Fabián Gabriel Mossello
Universidad Nacional de Villa María. Villa María, Córdoba - ARGENTINA

4. Literatura y lectura crítica: géneros, identidades, fronteras. 153

Lector competente, lector detective: un continuum en torno al género policial 154

Carolina Muavero, Norma Salles

Asociación Argentina Nuevas Alfabetizaciones (AANA). Ediciones SM-Argentina. Ciudad de Buenos Aires - ARGENTINA

“Hombres con hocicos de perros que comían los hombres”. La antropofagia en algunos textos de la narrativa latinoamericana (entre Colón y Saer) 164

Martín Sozzi

Universidad de Buenos Aires. Universidad Nacional de General Sarmiento. Universidad Nacional Arturo Jauretche. Buenos Aires - ARGENTINA

El ensayo identitario chileno como discurso multigenérico y multimodal: análisis de un caso 175

Federico Pastene

Departamento de Artes y Letras. Universidad del Bío-Bío. Chillán - CHILE

Apropiación del lenguaje en “Infância” de Graciliano Ramos: infancia e injusticia 182

Alejandra Carolina Britos, Laura Verónica Ruiz

Facultad de Lenguas. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba - ARGENTINA

In-fancia y testimonio en Graciliano Ramos 190

Miguel Alberto Koleff

Facultad de Lenguas. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba - ARGENTINA

5. A leitura da literatura na contemporaneidade: alteridade x estereotipia 201

Multiculturalismo e literatura: conexões possíveis 202

Maria Tereza Amodeo

Faculdade de Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre - BRASIL

O sujeito em Dalton Trevisan 210

Roseli Bodnar, Eneida Mader***

*Universidade Federal do Tocantins – UFT e Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS.

**Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Porto Alegre - BRASIL

Rubem Fonseca e a alteridade 218

Yuri Torres Possapp, Alana Vizentin

Faculdade de Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre - BRASIL

A experiência da alteridade na literatura infantojuvenil de Rogério Andrade Barbosa 227

Celso Sisto Silva

Faculdade de Letras e Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre - BRASIL

APROXIMACIÓN AL ANÁLISIS DE DISCURSOS Y PRÁCTICAS DOCENTES RELACIONADOS CON LA PROMOCIÓN DE LA LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS EN RESISTENCIA Y CORRIENTES

Cristina Aymar Benítez Rosende
ayma_rosende88@hotmail.com

Hugo Roberto Wingeyer
hugowingeyer@hotmail.com

Facultad de Humanidades
Universidad Nacional del Nordeste
Chaco – ARGENTINA

Resumen

En el presente trabajo se analizan las observaciones de determinadas acciones llevadas a cabo por educadores en su trabajo de mediación entre los estudiantes del Nivel Medio (primeros años) y la literatura. Nuestro objetivo es determinar si las estrategias que se utilizan, identificadas y sistematizadas, favorecen la promoción de la lectura dentro del aula. Para tal fin acudimos a registros de observaciones de clases y entrevistas a docentes de diferentes instituciones de Nivel Medio de Corrientes y Resistencia, realizadas en este año 2013.

Fundamentamos nuestro enfoque en teorías vinculadas con la adquisición de la competencia literaria y la promoción de la lectura. Las mismas constituyen los lineamientos fundamentales del proyecto de beca en curso: “*Análisis del discurso literario destinado a niños y jóvenes. Relaciones con la tradición clásica y la promoción de la lectura*”, inscripto en el proyecto de investigación de la UNNE: “*Producción y comprensión de discursos de circulación social en la región NEA. Descripción, análisis y aplicaciones*”.

La conclusión parcial de nuestra investigación es que en las escuelas secundarias de Corrientes y Resistencia persiste, en la mayor parte de los discursos y las prácticas de los docentes observados hasta esta etapa del trabajo, una concepción instrumental de lo literario, en un sentido didáctico moralizante o de entretenimiento, sin llegar a ser la enseñanza -y el disfrute- del lenguaje literario un fin en sí mismo.

Palabras clave: rol docente - promoción de la lectura - LIJ

Introducción

Este trabajo comunica un avance de las actividades planificadas para la beca de investigación “*Análisis del discurso y prácticas docentes acerca de la Literatura Infantil y Juvenil en instituciones de Nivel Medio de Corrientes y Resistencia. Relaciones con la promoción de la lectura*”. La misma se enmarca dentro del Proyecto “*Producción y comprensión de discursos de circulación social en la región NEA. Descripción, análisis y aplicaciones*”, en su línea: “*Análisis del discurso literario destinado a niños y jóvenes. Relaciones con la tradición clásica y la promoción de la lectura*”, aprobado por la Secretaría General de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Nordeste.

Dejamos sentado que en la línea elegida del Proyecto se trabaja con teorías vinculadas con la adquisición de la competencia literaria y la promoción de la lectura.

Nuestro interés central aquí es el análisis de las acciones llevadas a cabo por los educadores en su calidad de mediadores entre jóvenes del Ciclo Básico (1º, 2º y 3er años de la escuela secundaria) y la Literatura, fundamentalmente, en lo relativo a los criterios de selección de los materiales literarios puestos en circulación en escenas áulicas de lectura y las estrategias docentes más usadas durante las mismas.

La sistematización de todos los datos recogidos hasta el momento se llevó a cabo teniendo en cuenta una pregunta: *¿Cuál es el papel de la clase de literatura en la promoción de la lectura de textos literarios?* La conclusión parcial de nuestra investigación es que en las escuelas secundarias de Corrientes y Resistencia persiste, en la mayor parte de los discursos y las prácticas de los docentes observados hasta esta etapa del trabajo, una concepción instrumental de lo literario, en un sentido didáctico moralizante o de entretenimiento, sin llegar a ser la enseñanza -y el disfrute- del lenguaje literario un fin en sí mismo.

En lo que respecta a la estructura de la exposición, la dividimos en cuatro apartados y la conclusión.

En primer lugar, se precisan datos sobre la muestra con la que se elaboró este trabajo. Se trata de la base de datos de la beca de investigación a la que nos referimos antes, en la que se trabajan diferentes aspectos relacionados con discursos y prácticas docentes, relacionados con la enseñanza de la Literatura y la promoción de la lectura.

En segundo lugar, se considera todo lo relacionado con la selección del material de lectura. Se precisan tanto los criterios de selección de los educadores, como los criterios y decisiones que toman al respecto las instituciones. En relación a los primeros, indagamos sobre diferentes aspectos: si la elección del material se ve influida por sus propios trayectos lectores, si toman en cuenta los intereses de sus destinatarios, en qué medida se ven condicionados por las ofertas del mercado editorial, qué sucede con las ofertas de las instituciones, entre otras cuestiones. En cuanto a las instituciones, nos interesaba saber si persiste la idea de seleccionar material sobre la base de un canon para la enseñanza de la Literatura en la escuela secundaria, determinado por año de estudio, por ciclo o con algún otro criterio.

En tercer lugar, se analizan las actividades de lectura en el aula. Se observan siguiendo el siguiente esquema: actividades de pre-lectura, actividades relacionadas con los modos de lectura y actividades de post-lectura.

En cuarto lugar, se apunta a la formación de comunidades de lectores. Se indaga sobre la utilización de todo tipo de estrategias relacionadas con la promoción general de la lectura; qué sucede al respecto tanto en la ciudad de Corrientes como en Resistencia.

Por último, se presentan las conclusiones de este trabajo, que necesariamente son parciales porque se trata de una de las primeras acciones de esta investigación, cuya finalización está prevista para el año 2016.

Muestra

La muestra representativa incluye un total de 45 observaciones a 13 docentes, hechas en 2013, en 9 escuelas: 6 de la ciudad de Corrientes y 3 de Resistencia. Hemos recogido información en todo tipo de instituciones: públicas y privadas, periféricas y céntricas, religiosas y laicas.

Para el cumplimiento de nuestro propósito, se acordó con los docentes cada uno de los encuentros para ser observados, ya que solo nos interesaban las clases en las que se produjeran escenas de lectura específicas de literatura. Sobre este punto, cabe precisar que se realizó un seguimiento de cada uno de los profesores, a modo de estudio de caso, para poder observarlo en su acción como mediador e intentar vincular tal proceso con sus posibles representaciones sobre lo literario y su abordaje.

Contamos, además de las observaciones, con otros recursos complementarios: entrevistas semi-estructuradas realizadas a los profesores, autobiografías lectoras de la mayor parte de los mismos y entrevistas a agentes externos al aula, los bibliotecarios, cuyas consideraciones, desde la perspectiva de la promoción de la lectura, son muy importantes. Aclaremos esto porque en los escenarios institucionales la presencia o no de bibliotecas escolares y los mediadores, sus bibliotecarios, puede contribuir a prácticas diferenciadas en el aula. También utilizamos como insumo los programas de Lengua y Literatura que en cada institución se elaboraron para cada año del Ciclo Básico.

Aproximaciones a la selección del material de lectura

Observamos que los textos seleccionados por los docentes no se repitieron en las instituciones seleccionadas, por lo que se nos dificulta hablar de *canon escolar* tal como lo hubiésemos entendido en

épocas de paradigmas historicistas. No obstante, hay un común denominador: en un 82%, las obras forman parte de la colección Alfaguara Juvenil y Zona Libre, y aunque en el porcentaje restante surgen otras editoriales -como Santillana, De la Paz, Catena y Colihue- la tendencia es la de dirigirse mayoritariamente a un lector adolescente, caracterización que incluye: temáticas que versan sobre problemáticas que favorecen su identificación y que tienen como protagonistas a personajes de esa edad.

Es en este sentido que los docentes destacaron en sus entrevistas la importancia de la conexión de los alumnos con los personajes, las situaciones y las tramas. Casi todos mencionaron que seleccionaban narraciones que permitieran a los estudiantes la extrapolación hacia su propia realidad. Los profesores recalcaron que es esencial la identificación inmediata de los lectores, ya que ello permitiría la motivación de la lectura.

Así, se puede afirmar que los mismos creen que existe un lector-tipo que necesita de la vinculación afectiva con la obra -cimentada en la directa identificación con el personaje- para que ésta sea de su agrado y comprensión. Acorde con ese criterio, durante las escenas de lectura se abordaron textos con diferente temática: el sobrepeso, las enfermedades, los mitos populares regionales, las familias disfuncionales y la discriminación. Variedad de temas que desde su perspectiva interesarían a sus jóvenes destinatarios.

Entre estos textos considerados de temática actual se destacan títulos publicados -y/o publicitados- durante los 90: *El caballero de la armadura oxidada* de Fisher; *El pianista sin rostro* de Grenier; *Perros de nadie* de Valentino; *Secretos de familia* de Cabal; *Aventuras y desventuras de Casiporro del Hambre* de Graciela Montes.

Entre 2000–2009: *Rafaela* de Furiase; *La venganza de la vaca* de Sergio Aguirre; *El (h)ijo de la libertad* de Mainé; *La bebicera del mediodía* de Honaker; *El gauchito gil* de Iris Rivera; *La esfinge que no finge* de Repún; *La apuesta* de Ana Arias.

Entre 2010 y 2013: *Por favor vuelve a casa* de Christine Nostlinger; *La venganza del pirata* de Schlaen; *Una noche difícil* de Ricardo Mariño y *Cuentos de terror para Franco* de Hugo Mitoire, los cuales configuran una saga que se encuentra entre las más vendidas en Resistencia y Corrientes. Los mismos fueron escritos por un autor chaqueño que ha impactado en el mercado editorial, y si bien forman parte de las lecturas obligatorias en el 25% de los programas para el Ciclo Básico, existen ejemplares de ellos en las bibliotecas de todas las instituciones visitadas, ya que son constantemente requeridos por los alumnos como lectura recreativa.

Es interesante señalar que en una aproximación a las autobiografías lectoras de los docentes, no se registran los títulos llevados a clase como parte de sus propios trayectos literarios, los únicos libros del campo de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) que se mencionan son *Platero y yo* y *Mi planta de naranja-lima*. En otras palabras, no aparecen en sus trayectos lectores los textos seleccionados para las clases.

Para comprender el porqué de la selección revisamos las entrevistas a los bibliotecarios. En el 65% de las bibliotecas escolares visitadas el personal afirma no poseer suficiente material de lectura para los jóvenes (lo que ejemplifican diciendo que solo poseen un ejemplar de cada texto que figura en los programas de Lengua) y se muestran en desacuerdo con la renovación de las obras indicadas por los profesores al inicio de cada ciclo lectivo.

Sin embargo registramos que las bibliotecas públicas cuentan con los textos que envía el Ministerio de Educación de Nación y que forman parte del *Plan Lectura*; ante la interrogación por estos ejemplares, los bibliotecarios mencionan -con connotación negativa- que no se adecuan a los intereses y capacidades literarias de los alumnos: “Tenemos muchas obras de Literatura argentina, pero no les podemos dar eso a los chicos porque es demasiado avanzado. No están preparados para lecturas así. Nos mandan Borges, Lucio Mansilla, Mujica Láinez, Puig, Payró, y no se dan cuenta de que esos no son textos para darle a un chico que no es lector”. Respuestas similares fueron registradas en otras tres bibliotecas de instituciones públicas y privadas y ponen de manifiesto la idea subyacente acerca de lo que puede leer un adolescente.

Otro caso es el de la colección *Leer x Leer*, que abunda en número de ejemplares. Se trata de una colección provista por el Plan de Lectura Nacional, conformada por 500 textos literarios de distintos autores y diversos géneros, cuyo objetivo es justamente el de acercar a los estudiantes a un universo de escritores y obras. En principio las respuestas sobre el rechazo por el uso de este material se relacionan con la negativa del docente a “dar al alumno fragmentos de textos”. Este juicio conlleva no sólo al abandono de la colección completa, sino también al uso de fotocopias para completar un número necesario de ejemplares que permita el trabajo en clase de los alumnos con la obra. Así, en lo que consideramos el extremo opuesto, hemos visto en las mismas bibliotecas la fotorreproducción de los textos literarios que los estudiantes abordan en clase, como parte del acervo.

Sólo en tres casos los docentes señalaron en entrevistas posteriores que no seleccionan el material “por ellos mismos”, sino que se atienen a los programas ya establecidos, tanto por la institución, como “por la

Nación”. Todos los demás mencionaron como determinantes el gusto y los intereses de los alumnos, como así también el hecho de que sea una lectura atrapante, entretenida, asociada, nuevamente, con que “en cierta forma los conecte con algo de su realidad”.

Los profesores usaron expresiones como ponerse en “la piel del adolescente” lector para decidir qué podría llegar a gustarles; lograr el “enganche”, y afirmaron en la entrevista que consideran sobremanera importante que los estudiantes sean incentivados a la lectura “de cualquier manera”.

Si los docentes no seleccionan las obras de LIJ en función de su propio trayecto lector, ni en relación con la disponibilidad o existencia en biblioteca de estos materiales de lectura, ¿cuál es el criterio que rige sus preferencias? Creemos que la selección no viene dada por la formación superior de los profesores, ni por las novedades difundidas o analizadas por publicaciones especializadas -aunque aún no los hemos interrogado al respecto- sino, mayoritariamente, porque estas obras son facilitadas a los docentes por el mercado editorial: de 12 profesores, 7 incluyen en sus programas-, manuales que se comercializan con las antologías y novelas que recomiendan.

La selección se lleva a cabo teniendo en cuenta la existencia de acuerdos editoriales que se establecen entre las instituciones o los docentes y determinadas editoriales. Estas últimas envían anualmente muestras literarias gratuitas por lo que podemos inferir que el material utilizado en clase para leer es elegido y distribuido por el mercado editorial, al que los docentes adhieren. Estas lecturas impuestas por el mercado se fundan también en el hecho de que los mediadores manifiestan no poseer más tiempo para leer, no sólo textos de la LIJ, sino de la literatura en general, por lo que se puede pensar que no están renovando sus lecturas de manera tal que puedan realizar el proceso de selección de narraciones por ellos mismos.

En relación con lo dicho, sólo tres de diez profesores comentaron que leen mucha Literatura juvenil para poder seleccionar los textos. Así, entre sus recomendadas para el aula se hallan obras como *Los vecinos mueren en las novelas* de Sergio Aguirre y *Algo que domina el mundo* de Franco Vaccarini. No obstante, estos mismos docentes confesaron que otra novela trabajada durante sus clases, como por ejemplo *Desde el ojo del pez* de Pablo de Santis, fue detestada por los alumnos y por ellos mismos. La inclusión de un texto que generaba tanto rechazo a la hora de la lectura se llevó a cabo ya que “venía con el manual”. Otros textos que fueron seleccionados mediante este criterio de gratuidad es *La apuesta* de Ana Arias, *La esfinge que no finge* de Graciela Repún y los cuentos de Horacio Quiroga (obras recomendadas por manuales de Santillana y Kapelusz).

En la misma línea, destacamos que en el 20% de las escenas de lectura observadas se utilizaron obras más canónicas, como por ejemplo: “A la deriva” y “Las medias de los flamencos” de Horacio Quiroga; “La máscara de la muerte roja” y “Los crímenes de la calle Morgue” de Poe; *Dr. Jekyll y Mr. Hyde* de Robert Louis Stevenson; *Vida moderna* de Eduardo Wilde; *Colmillo Blanco* de Jack London y *El fantasma de Canterville* de Oscar Wilde. Esta práctica fue registrada en la mitad de las instituciones visitadas.

Aunque en menor medida, los profesores observados también responden a un segundo criterio que vincula la calidad literaria con la disponibilidad y gratuidad del material; al parecer la inclusión en los programas de textos de autores consagrados (Quiroga, Poe, Stevenson, London, Wilde) se realizó con base en un relevamiento previo de la biblioteca escolar: pudimos comprobar que sus obras existen en abundancia en las instituciones donde se desarrollan estas propuestas.

En todos los casos, pareciera subyacer un criterio que rige las decisiones sobre el material literario en el aula: el de cada alumno con su ejemplar. Por supuesto ello se relaciona directamente con las actividades que se propician. Al respecto, una docente de escuela periférica -lo mencionamos porque lo consideramos un dato relevante- indicó como importante para la promoción de la lectura, la buena lectura en voz alta que se haga en clase y el suministro de los materiales de lectura para que todos los alumnos accedieran a ellos.

No obstante, también pudimos establecer que persiste en las instituciones educativas visitadas el objetivo de trabajar durante la educación secundaria con obras que pueden considerarse parte del canon, no solo escolar, sino también universal. Se trata de las definiciones de las consideraciones institucionales, contempladas en los programas y planificaciones, cuyos lineamientos son acordados por el cuerpo directivo y los docentes:

- **Por año de estudio:** por cada temática vinculada con lo literario se seleccionan para trabajar **una obra canónica y una de novedad editorial**. Así, por ejemplo, registramos para el tema “Género de Terror” la lectura de *Dr. Jekyll y Mr. Hyde* junto con *Cuentos de Terror para Franco* y para “Cuento humorístico”, *Vida moderna* de Eduardo Wilde en paralelo con *La apuesta* de Ana Arias. Esta práctica se lleva a cabo en la mitad de las escuelas visitadas.

- **Por Ciclos:** en el Ciclo Básico (de primero a tercer año) se seleccionan sólo obras de *novedades* del campo LIJ, mientras que en el Ciclo Orientado (de cuarto a sexto) se leen obras de diferentes géneros pertenecientes al *canon tradicional*. Hallamos registro de esto en 3 instituciones de 8.
- **Por institución:** en sólo un establecimiento escolar se leen únicamente literatura *canónica* a lo largo de toda la educación secundaria. Comprende textos de Literatura Argentina, Iberoamericana, Española y Universal.

A partir de estos datos, podemos definir que el criterio de selección de los docentes resulta de la conjugación de la perspectiva institucional, que establece objetivos en torno a lo que el alumno debe aprender con los textos literarios, con la disponibilidad de los mismos. A su vez, es necesario mencionar que las obras canónicas con las que se trabajaron en las escenas de lectura observadas no forman parte de las autobiografías lectoras de los docentes. Por lo tanto creemos que la elección de las mismas se llevó a cabo siguiendo un criterio que se define en la idea subyacente que los profesores tienen sobre lo que es literario, y lo que debe leer el alumno.

De este modo, podemos afirmar que en las clases en las que se trabajaron obras canónicas, las representaciones que rigen las elecciones de los mediadores en torno a lo que es literario y lo que se puede leer en la escuela, se construyen siguiendo un criterio de calidad literaria. Por esta razón, se intenta acercar al joven lector hacia una literatura de “prestigio” que, si bien no aparece en las trayectorias de lecturas de los profesores, es considerada por ellos como indispensable para la formación cultural del estudiante. Dicho planteamiento se arraiga en los proyectos institucionales y en los Planes de Lectura de la Nación que envían hacia las escuelas un amplio número de ejemplares de los textos mencionados.

Asimismo, en relación con lo que el adolescente debe aprender en su interacción con el texto aparece como finalidad el análisis superficial de los distintos elementos de la narrativa, como por ejemplo: identificación de personajes principales y secundarios; enumeración de los conflictos; y descripción del marco narrativo, entre otros. En ninguna escena de lectura con textos canónicos se registraron comentarios sobre la obra, el género, o el autor, iniciándose la lectura de la obra sin ningún tipo de reflexión sobre el contexto de producción y recepción de la narración. Se podría establecer que lo que se lee y se hace con la literatura es lo que viene recomendado por el manual que manejan los estudiantes, los cuales son los que finalmente determinan lo que el joven lector aprende sobre lo literario.

Una aproximación a las actividades

Las actividades registradas en las 37 observaciones presentan pocas diferencias, aún analizando edades de los estudiantes involucrados, características institucionales o tipo de texto literario seleccionado. Sólo en una institución con estudiantes de la periferia de la ciudad de Corrientes registramos -en términos de la bibliotecaria del establecimiento- la decisión de no trabajar con novelas en los primeros dos años del Ciclo Básico “porque los alumnos no están preparados para lecturas largas”. Así, optamos por agruparlas en:

- **Actividades de pre-lectura:**

Todos los docentes entrevistados estuvieron de acuerdo en un mismo plan didáctico para trabajar con la literatura (más allá del texto y del contexto).

Coincidieron en que se debe partir con la realización de hipótesis de lectura por parte de los estudiantes para así trabajar el horizonte de expectativas. Casi todos ellos mencionaron que suelen partir del título del texto o de la tapa, en caso de tratarse de una novela. Sólo casos aislados mencionaron otro tipo de actividades antes de iniciar la lectura, como ser: “hablar acerca de las experiencias lectoras de los alumnos”. Estas actividades pudieron observarse en muchas escenas de lectura, no obstante, tal vez ello se debió a que coincidió la observación con el inicio de la lectura de un nuevo texto. En aquellas escenas en que se abordaba una narración iniciada con anterioridad, se pasaba directamente a la lectura de los capítulos, sin previa charla sobre lo analizado en clases anteriores.

- **Actividades vinculadas con los modos de leer:**

La práctica más común es favorecer la lectura en voz alta, alternando entre la voz de los alumnos y la del profesor. Los docentes que leían, lo hacían para constituirse como modelos, planteaban su lectura como “ejemplar”.

Una consideración especial merece la siguiente cuestión: solo en un 25% de las observaciones, los alumnos leían sin ser evaluados. En los casos en los que los alumnos eran calificados, se registró un fuerte rechazo por la actividad.

De las 37 escenas de lectura registradas, solo en una los estudiantes no leyeron, sino que, a modo de actividad de pre-lectura, escucharon un chamamé. El tema del texto lírico versaba sobre el personaje regional mitificado, el Gauchito Gil, y tenía como objetivo introducir a los alumnos en la novela que leerían más adelante y que trataba sobre el mismo personaje. Esta práctica “excepcional”, muy motivadora quizá por el hecho de acercarlos a un tema conocido por todos, condujo a la superación de la “vergüenza de leer” y los resultados se pudieron observar en la misma clase, ya que los estudiantes realizaron todas las actividades previstas con el texto de manera dinámica y participativa.

Muy pocos docentes afirmaron en una entrevista posterior que es necesario interrumpir la lectura cuando se encuentre algún punto interesante sobre el cual debatir o comentar con los estudiantes. En el 50% de los registros los docentes interrumpieron la lectura para plantear algún eje de discusión, o verificar si los alumnos estaban leyendo de manera atenta haciendo preguntas sobre información explícita. En las restantes escenas, los debates o consignas escritas eran realizadas al finalizar la lectura, justamente, evitando cualquier intercambio. Entonces, más docentes (la mitad en los registros) de los que declaran (muy pocos en las entrevistas), interrumpen la lectura para interactuar. Ahora bien, ¿por qué no es valorada la interacción que interrumpe la lectura? Esto podría deberse a diversos factores, de todos modos el más importante es el de no interrumpir la lectura constantemente para que los estudiantes no pierdan el hilo narrativo. También, y como se verá más adelante, el tipo de intercambio que se lleva a cabo se vincula con la comprobación de la “lectura atenta” de los estudiantes; este es el motivo por el que los mediadores utilizan ese espacio de discusión oral para hacer preguntas sobre información explícita del texto.

• Actividades post-lectura:

Se podrían establecer tres especies: las relacionadas con el intercambio oral, las que proponían ejercicios de escritura, y aquellas que promovían la re-lectura del texto trabajado. Las actividades que se destacaron por estar presentes en casi todas las observaciones fueron las que involucraban a la escritura, aunque no de un modo alentador. Pudimos ver que en un 80% de las escenas, los docentes pidieron a los alumnos que respondieran “cuestionarios guía”. En ellos, predominaban las preguntas sobre información explícita del texto, y las identificables con una tradición estructuralista, por ejemplo, se registró en un 85 %: “Caracterizar a los personajes”, “Enumerar los conflictos”, “Realizar una síntesis de lo leído”, e “Identificar el tipo de narrador”; en algunos casos, constituían las únicas actividades que se propiciaron en torno de la lectura. La selección de un texto canónico o de una novedad editorial no significó una aproximación diferente: tras la lectura de *El fantasma de Canterville* se registró el dictado: “¿Cómo termina el capítulo?”, “¿Qué le cuenta el fantasma a Virginia?”, “Comenta brevemente los sucesos más importantes”.

En el 25% de las escenas observadas los profesores abordaron el texto literario en relación con contenidos de Gramática o Teoría Literaria, por ejemplo, se registró “Marcar y extraer los verbos que aparecen en ‘A la deriva’ de Quiroga, y analizar sus accidentes”, como así también se pidió “Hallar el yo poético y el objeto lírico” en diversos poemas. Sólo en un 15% de las escenas se elaboraron consignas que tenían como finalidad la escritura de invención. Estas últimas consistieron, en todos los casos observados, en “cambiar el final a la obra leída”.

Por último, aquellas escenas de lectura en las que se favoreció el intercambio oral constituyeron menos de la mitad de las observadas, y consistieron, en su mayoría, en la verificación de la comprensión del texto, y en pocas ocasiones en comentarios sobre el gusto por lo leído. Así, en general, al finalizar la lectura en voz alta, como se describió, los docentes pasaron directamente al dictado de las consignas; sólo tres observaciones registran que los estudiantes realizaron ilustraciones o dramatizaciones sobre lo que leyeron; en dos casos no hubo ninguna actividad después de leer, debido a que tocó el cambio de hora antes de que se terminara con la oralización.

Hacia una comunidad de lectores

¿En qué medida se inscribe la actividad de leer, y más precisamente, de leer literatura, por fuera de la clase de Lengua? Esta afirmación está en los PEI -aunque no tuvimos acceso a ellos- puesto que los actores reconocen la existencia de proyectos especiales: módulos de clase o días de la semana con horarios asignado para la lectura libre, visitas a eventos locales y espacios (foros, ferias del libro) relacionados con el mundo de la cultura escrita. Así, la tendencia pareciera auspiciar la idea de leer como un hecho social, y no como un momento aislado en la vida escolar de los estudiantes.

Sin embargo, lo registrado en ambas ciudades presenta diferencias: en principio, para las escuelas de la Provincia del Chaco, rige la Resolución N° 2183 desde 2010, que insta a reposicionar el lugar de la lectura, prestando especial atención a la literatura infanto-juvenil, en el espacio de las Instituciones Educativas de

todos los Niveles y Modalidades e impulsar su práctica sistemática incluyendo cada día durante la jornada escolar entre 5 y 15 minutos para esta actividad; su aplicación se registró en todas las instituciones visitadas.

En Corrientes, tal regulación no existe: los eventos se asocian a jornadas de reflexión que pueden incluir actividades especiales y a otros actores sociales a través de la muy difundida Maratón de Lectura, que sucede una vez al año.

Al respecto, resulta relevante la información aportada por las bibliotecarias; de una y otra orilla: en el mejor de los casos registrados, en una biblioteca de Resistencia, sobre una población de 700 estudiantes, se retiran para domicilio hasta 45 textos literarios por día que no se vinculan con los de lectura obligatoria. En bibliotecas escolares de Corrientes el personal afirmó que existe un número ínfimo de estudiantes que posee una conducta lectora, identificable por el retiro de ejemplares que no están señalados en los programas de estudio (la proporción es: sobre 100 estudiantes que retiran a domicilio manuales de aula para completar tareas, 3 llevan textos literarios); en contraste, en una institución privada; del centro, se registra la visita periódica a librerías de la ciudad para que los estudiantes efectúen compras de LIJ, a partir de sus propios recursos (como se trata de lecturas extraprogramáticas, desconocemos si los leen).

Asimismo, resulta necesario mencionar cuáles son las estrategias de promoción de la lectura que los profesores mediadores consideran que implementan. Sobre la base del análisis de las entrevistas realizadas, pudimos poner en evidencia las divergencias en cuanto a cómo se debe trabajar la Literatura en el aula. Una de las cuestiones se relaciona estrechamente con la formación de los mediadores. Los docentes que estudiaron en institutos privados terciarios religiosos fueron los únicos que contestaron de manera similar, en otras palabras dieron cuenta de mayor uniformidad de criterios. Comparativamente, los docentes egresados de institutos terciarios públicos y de la universidad mostraron mayor diversidad de puntos de vista y de estrategias.

Las estrategias de promoción de la lectura que tuvieron mayor cantidad de coincidencias fueron: “intercambiar opiniones acerca de ciertos libros”, tanto entre alumnos como con el docente, acerca de lo leído en clase o de lo que leen por su propia cuenta, unida a la recomendación de lecturas. Los docentes que concordaron en esto afirmaron que lograban la promoción de la lectura de manera satisfactoria.

Otra respuesta alta en coincidencias mencionaba el “deseo de querer saber más” por parte de los alumnos, el “juego con el suspenso” y la generación de curiosidad acerca de otras lecturas.

Las demás, apuntaban a: “entusiasmarlos desde el punto de que qué les gusta”; “la emisión de contenidos y conceptos que ellos necesiten o sientan la necesidad de ir a buscarlos en cuanto a literatura” (sic) y “explorar el fondo bibliográfico”. Observamos que ninguna de estas estrategias fue registrada durante el período de observación de prácticas áulicas.

Si bien los demás docentes no coincidieron en una respuesta concreta, sí estuvieron de acuerdo en que las actividades a llevar a cabo para lograr la promoción de la lectura debían ser entretenidas e interesantes. Así, proponían: mirar películas vinculadas con la temática o el género narrativo que se estuviese abordando; realizar dibujos; hacer preguntas de comprensión que fueran entretenidas y motivadoras.

Sólo una docente de escuela periférica -lo mencionamos por considerar que se trata de un dato relevante- mencionó como importante para la promoción de la lectura, la buena lectura en voz alta que se haga en clase y el suministro de los materiales de lectura para que todos los alumnos accedieran a ellos.

Resulta interesante que el 80% de los docentes afirmen que “logran su objetivo” (en tanto promotores de lectura) en un 75 u 80%, o bien, califiquen resultados con adjetivos como “satisfactorio” o “bastante”. Sólo una docente de escuela periférica bajó la cifra a un 60%, y otra, perteneciente a un colegio privado, mencionó que el logro es siempre relativo y depende del grupo de alumnos que tenga delante en la clase.

A modo de conclusión

La idea de promover la lectura literaria como experiencia estética que expresa y recrea la realidad, colabora en la construcción de la propia subjetividad y hasta en la resistencia a procesos de marginación social parece reñirse con las prácticas de aula en esta aproximación a nuestra muestra en estudio (Petit, 1999: 17). Por otra parte, la gratuidad o disponibilidad de materiales se ofrece como una alternativa poco explorada en la ciudades en cuestión, y las escenas de lectura parecieran huérfanas de enfoques que sustenten abordajes literarios con algún sentido más allá de la práctica de la lectura en voz alta y la calificación de esta oralización; rémoras de aplicación de análisis estructuralistas o fragmentarias miradas desde estudios de retórica siguen constituyéndose en las propuestas favoritas de las Aulas de Literatura. Así también, la noción de la lectura atrapante -“ideal” en la promoción de la lectura- rivaliza con la de

lectura atenta, ya que la valoración última de lo leído (y comprendido) por los estudiantes se hará evidente para el docente cuando logre responder de manera satisfactoria las guías de lectura, que, además está decir, abundan en preguntas sobre información explícita.

Por fuera del aula, las instituciones a veces propician escenarios, actividades y actores que renuevan la posibilidad de vincular al joven estudiante con esta parte del mundo de la cultura escrita; aunque a nuestro juicio aún insuficiente, pareciera alentador. Las diferentes estrategias (de selección de textos, actividades afines y promoción de la lectura) se vinculan de modo general en el colectivo “docentes de Ciclo Básico de Lengua y Literatura”, pero divergen -al menos discursivamente- en relación con su formación de grado. Lamentablemente, en torno de la promoción de la lectura -de especial interés en esta comunicación- lo que mencionaron no pudo ser contrastado con los registros de las observaciones, debido a que no se presencié ninguna escena en la que se llevaran a cabo las actividades de las que hablaron en las entrevistas. Este caso de “ausencia de registro” se hizo notar tanto en las respuestas con mayor cantidad de coincidencias, como aquellas que se plantearon como únicas.

También es de destacar la idea de que en la práctica áulica, la selección del material literario está estrechamente vinculada con las propuestas del mercado editorial, en este sentido “facilitador” ya que conoce “el gusto” del lector-tipo adolescente y se ajusta a él en cuanto a recursos de estilo, temática y extensión, atendiendo fundamentalmente a su “capacidad de abstracción” y “posibilidades de interpretación”.

Finalmente, decimos con Analía Gerbaudo que un docente que enseña Literatura, apuesta a ayudar a otros a pensarla, y lo hace desde “una opción que es política y que es ética”, e involucra representaciones sobre la cultura que es necesario explicitar(se) y explicitar (Gerbaudo, 2006: 77).

Bibliografía

- Andruetto, M. T. (2004). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: Comunicarte.
 Colomer, T. (2005) *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: FCE.
 Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Col. Pedagogía y Didáctica. Córdoba: Comunicarte.
 Gerbaudo, A. (2006). *Ni dioses ni bichos: profesores de literatura, currículo y mercado*. Santa Fe: UNL.
 Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: FCE.

Hugo Roberto Wingeyer es profesor en Letras, egresado de la Universidad Nacional del Nordeste y, desde 2007, doctor por la Universidad de Alcalá (Programa de Doctorado en Lingüística Aplicada), España. Se desempeña como profesor titular en cátedras del Departamento de Letras de la Facultad de Humanidades de la UNNE. Dirige el Proyecto de investigación “Producción y comprensión de discursos de circulación social en la región NEA. Descripción, análisis y aplicaciones”, en la UNNE.

Cristina Aymará Benítez Rosende es profesora en Letras, egresada de la Universidad Nacional del Nordeste. Actualmente está cursando la Maestría en Literatura para Niños en la Universidad Nacional de Rosario. Se desempeña como profesora de Lengua y Literatura en el Nivel Medio y forma parte del Proyecto de Investigación “Producción y comprensión de discursos de circulación social en la región NEA. Descripción, análisis y aplicaciones”, en la UNNE.
