



La investigación de las prácticas de lectura. Enfoques, voces y miradas*

Research on reading practices. Approaches, voices and perspectives

María Ayelén Bayerque¹, Mila Alicia Cañón², Marianela Valdivia³,
Carina Curutchet⁴, Carola Hermida⁵

Para citar este artículo: Bayerque, M., Cañón, M., Valdivia, M., Curutchet, C. y Hermida, C. (2022). La investigación de las prácticas de lectura. Enfoques, voces y miradas. *Infancias Imágenes*, 21(1), 124-133 DOI: 10.14483/16579089.17463

Recibido: 19-enero-2022 / **Aprobado:** 20-mayo-2022

Resumen

124

En el presente trabajo se presentan aportes y resultados del proyecto de investigación titulado *Prácticas de lectura: enfoques, voces y miradas II*. En este sentido, se busca indagar en la lectura literaria escolar, a partir de los aportes de Chartier (1999), desde tres perspectivas que se complementan: la selección de los materiales de lectura; los procesos de edición y distribución; y las prácticas que efectivamente se gestan en aulas

y bibliotecas. Se trata de una investigación científico interpretativa que se lleva a cabo desde un enfoque cualitativo con el propósito de aportar al desarrollo del campo y a las prácticas en la formación de lectores. Se ha podido arribar a la conclusión, a partir del análisis de diversos dispositivos, de que existe una distancia entre los protocolos de lectura que se despliegan en los textos y aquellos que se evidencia en las prácticas.

* Este trabajo se desprende del proyecto de investigación *Prácticas de lectura: enfoques, voces y miradas II*, (CyT- HUM541/17, UNMDP) llevado a cabo durante 2017-2018. Dirigido por la Dra. Carola Hermida y Mila Cañón, estuvo integrado por María Ayelén Bayerque, Lucía Couso, Carina Curutchet, Rocío Malacarne, Marinela Pionetti, Marianela Trovato, Claudia Segretin y Marianela Valdivia. Es una continuación del proyecto denominado "Prácticas de lectura: enfoques, voces y miradas" que se desarrolló entre 2015 y 2016, en el marco del cual se indagó la lectura literaria desde tres perspectivas: el análisis de la selección de los textos, los procesos de edición, circulación y distribución de esos "objetos de lectura", así como también las prácticas a las que dan lugar en el ámbito escolar y/o extraescolar. Ambos proyectos, a su vez, devienen de los que en años anteriores reunieron a varios de los integrantes del equipo con preocupaciones investigativas afines: desde 2011 a 2012, "Didáctica de la lectura: intervención del mediador y producción significativa a partir de textos literarios" (OCA 2484/11) y desde 2013 a 2014, "Didáctica de la lectura II: discursos sociales que circulan en la escuela" (OCA 241/13). Estas indagaciones han retroalimentado el encuadre de trabajo en las cátedras de "Didáctica Especial y Práctica Docente" del Profesorado en Letras; "Literatura Infantil y Juvenil" y "Teoría de la lectura" del Dpto. de Ciencia de la Información, así como las tareas de extensión que realizamos en el marco de la Asociación Civil Jitanjáfora. Redes sociales para la promoción de la lectura y la escritura.

¹ Profesora en Letras (Universidad Nacional de Mar del Plata) y Especialista Superior en Escritura y Literatura (INFoD). Becaria de investigación de tipo A de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Correo: mbayerque@mdp.edu.ar

² Se desempeña como docente, extensionista e investigadora en la Universidad Nacional de Mar del Plata a cargo de las cátedras "Literatura Infantil y Juvenil" y "Teoría de la lectura". Es Maestra de primaria y Dra. en Letras. Correo: macanon@mdp.edu.ar

³ Licenciada en Bibliotecología y Documentación, Bibliotecaria escolar y documentalista por la Universidad Nacional de Mar del Plata, donde investiga y es docente en las cátedras "Literatura infantil y juvenil" y "Teoría de la lectura" para las carreras de bibliotecología. Correo: mvaldivia@mdp.edu.ar

⁴ Profesora en Letras (Universidad Nacional de Mar del Plata), actualmente cursa la Maestría en Letras Hispánicas. Se desempeña en la cátedra "Didáctica Especial y Práctica Docente" de Letras, en institutos terciarios y en escuelas. Correo: ccurutchet@mdp.edu.ar

⁵ Doctora en Letras, docente en la Universidad Nacional de Mar del Plata a cargo de "Didáctica especial y Práctica Docente" y el "Seminario de enseñanza de la lengua materna y la literatura"; es formadora de docentes en el Nivel Superior y ha dictado seminarios de posgrado en otras universidades. Correo: chermida@mdp.edu.ar

Palabras clave: Escuela, literatura, lectura, prácticas lectoras.

Abstract

In this paper, contributions and results of the research project entitled *Reading practices: approaches, voices and gazes II are presented*. In this sense, it seeks to investigate school literary reading, based on the contributions of Chartier (1999), from three perspectives that complement each other: the selection of reading materials; the editing and distribution processes; and the practices that actually take place in classrooms and libraries. It is an interpretive scientific research that is carried out from a qualitative approach with the purpose of contributing to the development of the field and practices in the training of readers. It has been possible to reach the conclusion, from the analysis of various devices, that there is a distance between the reading protocols that are deployed in the texts and those that are evidenced in the practices.

Keywords: School, literature, reading, reading practice.

Enfoques. Investigar las prácticas de lectura

La amistad de la lectura no está en mirarse uno a otro,
sino en mirar todos en la misma dirección.

Y en ver cosas distintas.

La libertad de la lectura está en ver lo que no ha sido visto ni previsto.

Y en decirlo.

Jorge Larrosa, *La experiencia de la lectura*.

Si se trata de *enfocar* la lectura: ¿dónde hay que hacer foco?, ¿qué hay que capturar?, ¿el texto?, ¿su ilustración en el caso de muchos libros infantiles?, ¿el libro o los libros?, ¿al lector o a los lectores?, ¿el contexto en el que se lee?, ¿lo que se hace con esa lectura? ¿Cómo enfocar la voz que lee en voz alta, el comentario del niño que quedó atrapado en el relato, los interrogantes que surgen al dar vuelta la última página? ¿Cómo hacer foco en los recorridos que llevan al lector de un texto a otro, de una imagen a una palabra, de un verso a lo que no se dice? Y, finalmente, la escena que queremos enfocar, ¿existe como tal fuera de la cámara o es una

construcción del lente a través del cual pretendemos enmarcarla? Indagar las prácticas de lectura exige estudiar en forma articulada "la materialidad de los impresos, las maneras de leer, las creencias de la lectura y la producción oral que acompaña el acto de leer" (Rockwell, 2001, p. 16). Por esto, si bien es frecuente encontrar investigaciones en torno a la historia de la lectura, las lecturas escolares y extraescolares, la didáctica de la lectura, la historia del libro, etc., no es tan habitual que las *prácticas de lectura*, o sea los modos particulares de las apropiaciones, sean objeto de investigación. Esto se debe, según los especialistas, a la dificultad epistemológica de acceder a un objeto evanescente, que se da en un aquí y un ahora del cual no suelen quedar registros. Ese es precisamente el desafío que nos propusimos en nuestro proyecto de investigación titulado *Prácticas de lectura: enfoques, voces y miradas II*. Esta investigación fue heredera de varios proyectos anteriores en el marco de los cuales los integrantes del grupo desarrollamos diferentes recorridos investigativos que interpelan una mirada social e inclusiva sobre a las prácticas y que dieron por resultado diversos materiales (Cañón, 2015; Cañón, et al., 2016; Cañón, et al., Comp 2016; Cañón, 2017; Cañón, Hermida, 2017; Hermida, et al., 2017)¹. En este trabajo, compartiremos aportes y resultados de dicho proyecto, misceláneas, marcas, huellas que nos permitieron seguir construyendo nuestras investigaciones.

El principal antecedente teórico para este proyecto es el trabajo de Roger Chartier (1994, 1996, 1999) y su equipo (Chartier y Hebrad, 1994), quienes conciben la lectura precisamente como una práctica cultural que se realiza en un espacio histórico e intersubjetivo dentro del cual se comparten actitudes, dispositivos y formas de apropiación en torno a la lectura y los textos. Desde este marco y en un contexto latinoamericano, Elsie Rockwell se interesa por el estudio de estas prácticas en la escuela y aclara que "al acercarnos a la práctica real en las aulas, necesitamos conceptos que permitan apresar la diversidad de formas de leer" (Rockwell, 2001, p. 13). A partir de este marco, la presente

¹ Por otra parte, a este proyecto lo sucedió "Las prácticas de lectura entre la escuela y la Universidad" (HUM622/19) en el que se toma el enfoque general presente en este trabajo.

investigación ha tomado como problema la diversidad de prácticas de lectura literaria en diferentes contextos y busca indagarlo tanto desde los aportes de la teoría y la crítica literaria, como desde la etnografía.

Como sostiene Chartier (1994), al abordar la lectura es necesario hacerlo desde tres perspectivas que se complementan: el análisis de la selección de los textos literarios, los procesos de circulación de esos objetos de lectura, así como también las prácticas propiamente dichas. En relación con las dos primeras cuestiones, el estallido del concepto literatura que plantea la sociocrítica permite indagar la pluralidad de textos que se seleccionan y circulan en las aulas.

Frente al polémico tema del canon escolar (Piacenza, 2012), hay especialistas que se ubican en posiciones diametralmente opuestas. Como postula Jean-Marie Privat (2001), si se piensa que leer es un deber del alumno, desde una lógica patrimonial se seleccionará un corpus canonizado; en cambio, si se concibe la lectura como una práctica cultural socializada, el lector es respetado en tanto sujeto social y cultural polimorfo y por tanto el docente, concebido como un mediador, selecciona el corpus en función del aprendizaje que posibilita. Privat cuestiona así la mirada carismática de la literatura que supone que basta con acercar a los alumnos los textos considerados valiosos e imprescindibles para lograr una apropiación casi mágica. Si, en cambio, se intenta evitar cualquier tipo de violencia cultural y se habilitan otras prácticas y otras lecturas, el corpus se expande. A su vez, si se amplían los límites de lo considerado literario y no hay un listado obligatorio, la selección de lo legible puede estar a cargo del docente o el bibliotecario, promovida por el mercado editorial, subordinada a los gustos y pedidos de los estudiantes, o entramada por esta multiplicidad de variables, con los corrimientos, riesgos y desafíos que esto puede implicar.

En vista de esto, uno de los aspectos a considerar es la selección de lecturas (qué se elige y quiénes lo eligen); otro de los aspectos, relacionado con el primero, es la circulación de los textos (quién aporta los materiales, en qué soporte se presentan, cómo se obtienen y distribuyen los textos, cuál es el papel de las TIC, etc.); y también y especialmente

los “modos de leer” (Cuesta, 2006, 2011, 2019; Ludmer, 2015; Picallo, 2020).

En esta investigación nos ha interesado estudiar los textos que se seleccionan y que articulan por tanto cierto canon (Flower, 1988; Bloom, 1995; Jitrik, 1998; Rosa, 1998; Cella, 1998; Link, 2019), particularmente cierto canon escolar (Cañón y Hermida, 2001, 2002 y 2012; Piacenza, 2012); relevar continuidades y rupturas (Bombini, 2004; Sardi, 2006 y 2010; Cucuzza y Sprengelburd, 2012; Pionetti, 2017), pero también prestar atención a las reimpresiones y transmutaciones, a la construcción de antologías y colecciones (Hermida, 2015 y 2019; Curutchet, 2015). Para esto es necesario relevar la materialidad de los textos en cuestión (tamaño, forma de impresión, calidad y estado del libro, ilustraciones, diseño gráfico, tipografía, etc.); las maneras de leerlo (en el aula, en la biblioteca, en casa, en voz alta, en forma individual, juntos; para compartir, para realizar actividades; completo, por partes; etc.); las creencias sobre la lectura que se evidencian en la valorización del libro como objeto, las expectativas que se depositan en el encuentro entre libro y lector; y, finalmente, las relaciones entre el texto impreso y la oralidad, con el fin de dar cuenta de la forma de apropiación que estos materiales propician. Chartier define este concepto “en el sentido de la pluralidad de usos, de la multiplicidad de interpretaciones, de la diversidad de comprensión de los textos” (Chartier, 1999, p. 9). La considera como una producción inventiva, pero también y fundamentalmente intersubjetiva. Indagar por tanto cómo se construyen los sentidos en torno al texto literario en las aulas, en los talleres que se llevan a cabo en instituciones barriales o en bibliotecas exige reinventar conceptualizaciones *ad hoc* y construir entramados teóricos situados (Gerbaudo, 2011). Tales han sido los desafíos de nuestro proyecto.

Dado que indagamos las prácticas que se concretan fundamentalmente en espacios escolares (el aula, la biblioteca), el corpus de textos con el que trabajamos pertenece en particular a la literatura para niños y jóvenes (Cañón y Stapich, 2012; Labeur, 2019), y por supuesto también, al canon de lecturas escolares vigente en las instituciones, en algunos casos, sostenido por una concepción

patrimonialista de la enseñanza de la literatura. Hay pues, autores, géneros y títulos que se mantienen; hay otros que se descartan o incluso se censuran, mientras que algunos nuevos se incorporan; están finalmente aquellos que se renuevan, adaptan, recortan o reeditan con formatos innovadores, en antologías, ilustrados, acompañados de otros, lo que implica, como vimos, una transformación del texto y del público lector.

En nuestro proyecto, llevamos a cabo una investigación exploratoria y descriptiva a partir de un enfoque cualitativo, por lo cual no partimos de una hipótesis. Teniendo en cuenta las advertencias que formula Lahire (2004) sobre los problemas metodológicos que pueden presentar los estudios cualitativos sobre la lectura, así como las limitaciones de los estudios estadísticos referidos al tema, el abordaje aquí propuesto sigue los postulados del planteo ya desarrollado de Chartier (1994) y se vertebrata a partir de las siguientes unidades de análisis:

- **Los libros y objetos de lectura que se seleccionan en la escuela.** Para esto tenemos en cuenta por un lado: los programas estatales de distribución de libros de literatura (2003-2015); los corpus propuestos en documentos oficiales; los listados de libros promovidos por la industria editorial; las selecciones literarias canonizadas en las prácticas escolares, en particular el *Martín Fierro* y la producción sarmientina; los libros más pedidos en bibliotecas escolares; las antologías, colecciones, adaptaciones y reediciones escolares; las selecciones irreverentes o contestatarias, y por el otro, los protocolos de lectura que estos textos promueven, los lectores modelos a los que apuntan, las poéticas que instalan como por ejemplo, la obra de María Teresa Andruetto o las que se observan en el último libro *El campo de la literaturas para niños y niñas. Miradas críticas* (Cañón, 2019).
- **La edición y circulación de esos libros.** Para esto consideramos la forma de acceso a estos materiales de lectura a través de programas estatales, bibliotecas institucionales o personales, archivos digitales o compra; las formas

de circulación en las bibliotecas escolares; los catálogos y las orientaciones editoriales, en el caso de las colecciones de poesía y del género fantástico; los programas de circulación en formato tradicional y digital.

- **Las prácticas de lectura.** Para esto, acudimos a narrativas construidas e interpretadas desde una mirada etnográfica, a partir del trabajo en escuelas primarias y secundarias de la ciudad de Mar del Plata (Hermida, et al., 2017). Las escenas de lectura se entranan en torno al recorte de los objetos e interpelan el trabajo con narrativas, con el fin de interrogar las prácticas concretas que se habilitan, se promueven o simplemente emergen cuando las diversas comunidades de lectura se apropian de estos dispositivos. “Narrativizar las prácticas” (Bombini, 2007), desde un enfoque etnográfico, permite abordar la complejidad de lo que ocurre en estos espacios polifónicos y dar cuenta de las diversas lectios que se entretajan en estas situaciones. La tarea artesanal de escribir y construir en la escritura estas escenas es solidaria con la artesanía propia de diseñar estos encuentros literarios (Sardi, 2006, 2012) y la artesanía misma de construir sentidos a partir de los textos (Hermida, 2016; Couso et al., , 2020).

Estas unidades de análisis se distinguen aquí con un fin metodológico y expositivo, sin embargo, para dar cuenta de las complejas relaciones entre protocolos de lectura y prácticas lectoras, es necesario vincularlas permanentemente y estudiar en forma articulada la materialidad de los objetos de lectura, los modos de leer y las prácticas de lectura. Por esto, si bien planeamos al inicio del proyecto desarrollar estos pasos, se ha develado como momentos recursivos: el estudio del marco teórico, la indagación sobre los aportes metodológicos, el análisis de los textos que integran el corpus, la recopilación de las narrativas y documentos, el procesamiento de los datos, así como el análisis interpretativo son facetas de la investigación que se redefinen entre sí. En el próximo apartado, compartimos algunas

escenas de lectura que se han recogido y analizado en el marco del proyecto.

Voces. Los lectores al acecho

...la lectura no sería hacer que el texto asegurase su sentido en el mundo (en ese mundo hecho de cosas, ideas, etcétera), sino hacer que el mundo suspenda por un instante su sentido y se abra una posibilidad de resignificación.
Jorge Larrosa, *La experiencia de la lectura*.

Enfocar desde estos ángulos la práctica de la lectura nos permite capturar diversas escenas. Al no recortar solo el texto o el libro, como suele ocurrir en los análisis más inmanentistas –que el propio Chartier critica–, surge un contexto que se vuelve protagonista y constructor de sentidos. Así, las voces que dicen ese texto, lo que esos textos dan que decir (Larrosa, 2003), la oralidad que enmarca, pronuncia, interroga, repite, cuestiona, completa e interrumpe el texto escrito cobra vigor interpretativo. A su vez, las voces que entran en estas escenas y la vuelven escritura posibilitan aprehender desde un paradigma etnográfico estas prácticas a menudo evanescentes y fugaces. El valor y la importancia que otorgamos entonces a la escritura de estas escenas de lectura nos lleva a detenernos particularmente en algunas de ellas, a recuperar las voces que allí se entran, en las cuales se ponen en juego supuestos, *habitus*, modos de leer y formas de apropiación particulares, a las cuales nos referiremos a continuación.

Adherimos a la definición de Gaete-Moscato (2019) de escenas de lectura al considerarlas como relatos acotados en donde aparece la actividad de la lectura:

La escena, aunque parte de una narración de más largo alcance, es reconstruida y aislada del relato mayor para ser abordada en su contenido específico; es una escena porque compone la práctica. Hay una acción o una actividad, una materialidad (un lugar, objetos textuales y no textuales) y unos actores (los que realizan la acción principal y las anexas, y que ponen de manifiesto sus competencias y sus creencias), los que son puestos en relación de distintas maneras por parte de quien relata la historia (p. 216).

Por ejemplo, la primera escena de lectura nos lleva a un aula de Literatura en donde estudiantes de un sexto año del nivel secundario recorren una mesa de libros de reescrituras de cuentos clásicos: “Algunos ya tienen decidido cuáles quieren, los acechan, los relojean y se acercan, cual cazadores tras su presa. Otros, más tranquilos, se dedican a leer paratextos antes de elegir, comparan, preguntan, dudan”². Escribir sobre la lectura implica al menos tratar de entender la diversidad de sujetos, prácticas y propósitos que la alientan. Implica observar detenidamente qué hacen los lectores y qué se puede proponer en los distintos espacios sociales por donde circulan los textos, y qué mejor descubrimiento para esta investigación que saber que los lectores acechan...

Tal como hemos dicho, si con Chartier concebimos la lectura como una práctica, y, siguiendo los aportes de Cuesta (2011) y Papalini (2021) la definimos como una práctica sociocultural, es de particular interés detenernos en situaciones colectivas, en las cuales cada comunidad de lectores articula una peculiar apropiación de los textos literarios. En esta línea es importante no eludir:

Las diversas relaciones que los individuos o los grupos mantienen con el mundo social: en primer lugar, las operaciones de recorte y clasificación que producen las configuraciones múltiples mediante las cuales se percibe, construye y representa la realidad; a continuación, las prácticas y los signos que apuntan a hacer reconocer una realidad social, a exhibir una manera propia de ser en el mundo, a significar simbólicamente una condición, un rango, una potencia; por último, las formas institucionalizadas por las cuales representantes (individuos singulares o instancias colectivas) encarnan de manera visible, presentifican, la coherencia de una comunidad, la fuerza de una identidad o la permanencia de un poder (Chartier, 1996, pp. 83-84).

² Registro de escena de lectura en 6° año de la Escuela Secundaria, Colegio A. Schweitzer (Mar del Plata). Docentes a cargo: Carina Curutchet, Marianela Valdivia. En la Argentina, los estudiantes de 6° año están concluyendo su escolarización obligatoria y tienen entre 17 y 18 años. Abril de 2018.

De este modo, la lectura como una práctica social y cultural nos lleva a desplazar el acento de la cuestión puesto solo en el mecanismo de decodificación o la adquisición de un sentido hacia las posibles interpretaciones de un texto, más sutiles y complejas de visualizar; apropiaciones de sentidos atravesadas por representaciones –modos de ver y pensar la realidad–, posibilidades de acceso, circulación, edición, interpeladas por los contextos de producción y lectura y de institucionalización de las prácticas. Y porque creemos que son cuestiones necesarias a la hora de reinventar una didáctica de la lectura literaria, indagamos narrativas que interpelan la investigación y ofrecen posibles caminos para pensar la lectura literaria en la escuela³.

Como veremos, la recurrencia de ciertas palabras como *camino*, *recorrido*, *itinerario* en los registros escritos que analizaremos a continuación permite organizar las escenas analizadas: en principio los mediadores –docentes o bibliotecarios– generan ambientes de lectura en el marco escolar que recrean ciertas condiciones sociales que ejercen los lectores comunes –sean lectores convencionales o no–, y promueven ciertas situaciones que propician determinadas disponibilidades respecto de las escenas lectoras, de los libros y de los textos seleccionados. Todas van desde la exploración y la socialización de los textos a la indagación más particularizada, de lo colectivo a lo individual:

En el primer momento se propone recorrer el espacio, descubrir qué hay e instalarse donde lo prefieran. Se van armando los grupitos en torno a los libros. Algunos hojean solos, otros en parejas o grupos. Las mediadoras recorren los rincones y se sientan a leerles a los nenes que lo requieren.⁴ Luego, en un rincón, la maestra convoca a los chicos para compartir una lectura en voz alta: *El ratón que quería comerse la luna* de Laura Devetach. Se genera un breve intercambio y se da otro momento para recorrer libremente los rincones.⁵

Explorar solos, leer por sí mismo, en parejas, solicitar la lectura de un lector experto. Estos niños, casi todos lectores no convencionales de cuatro años, realizan libremente lo que otros de doce hacen en la hora de lectura de la biblioteca:

⁶Algunos cuchichean con el de al lado, mostrándole o leyéndole fragmentos del libro; en esos casos, a veces dos lectores terminan leyendo juntos el mismo. Algunos llaman a la docente para preguntarle sobre vocabulario, algún recurso que les llame la atención, o simplemente para contarle su efecto de lectura y, muchas veces, para comentarle sobre lecturas que han hecho anteriormente, quizás fuera del ámbito escolar, y que han vuelto a su memoria a partir de esta nueva lectura que están haciendo. Otros dudan y se acercan a cambiar el libro; piden recomendaciones...

En estos dos casos, los lectores *comparan, dudan, cambian, preguntan, ríen, empujan*, los lectores escolares replican las prácticas sociales cuando se ofrece la oportunidad y se construye la escena del descubrimiento. El dispositivo puede ser la mesa de libros, una sencilla caja o el rincón de la sala, surtidos de libros, la biblioteca escolar, básicamente un espacio que el mediador planifica a partir del criterio de la diversidad de materiales en el que priman criterios de selección acordes a cada proyecto literario, cuando pone a circular en la comunidad de lectura: soportes, autores, títulos, colecciones, editoriales (Saguier, 2016; Siro, 2010). Esta escena propone el recorrido personal que genera *cuchicheos, comentarios, toma de notas, escritura*, produce, antes que la lectura andamiada por el docente de un texto literario específico, la construcción del camino lector (Devetach, 2008): el paseo por el bosque de la literatura que la escuela en su compromiso político de distribuir los bienes culturales, ofrece.

Lo mismo sucedía, entonces, frente a aquella mesa de libros que mencionamos anteriormente,

³ Los registros de clase de escenas literarias fueron tomados en todos los niveles educativos por integrantes del grupo de investigación Educación y lenguaje (HUM295/11) –dirigido por la Dra. Carola Hermida– desde 2012 para analizar y categorizar, principalmente, las intervenciones de los mediadores (Malacarne y Cañón, 2015).

⁴ La cursiva es nuestra.

⁵ Registro de escena de lectura en la segunda sección, turno ma-

ñana del Colegio A. Schweitzer (Mar del Plata). Docentes a cargo: Norma Herrera, Marianela Valdivia. Mayo de 2017.

⁶ Registro de escena de lectura durante la hora de Biblioteca del aula, segundo año de la Escuela Secundaria, Escuela Nuestra Señora del Camino (Mar del Plata). Docentes a cargo: Carina Curchet, Natalia Navarro. Septiembre de 2017.

diseñada con exactitud para adolescentes de sexto año del secundario en la que se planifica un itinerario de versiones de cuentos maravillosos que son recreados y se complejizan desde el soporte, la ilustración y la propuesta estética y desde lo discursivo en las reescrituras: “El silencio se ha hecho presente, algo inusual en ese grupo. A veces, es interrumpido por un “ooohhhh” grupal, por ejemplo, al desplegar algunos libros con pop-up o impactantes ilustraciones. A veces se ríen con algunos títulos, cuchichean entre ellos”⁷. Esta secuencia de lectura que inicia con la mesa de libros también representa y pone en palabras el camino lector de cada joven de sexto año que recuerda, reconstruye, promueve el relato de un recorrido de lecturas.

En la propuesta desafiante de libros se hallan además las claves de lectura de muchos años de escolaridad, de contactos que muestran y descubren: *guiños, rupturas y continuidades*. Luego, vendrá la lectura del humor y la parodia en algunos ejemplares, las relecturas, y la sistematización de unos libros que *a priori* parecían para niños. El mediador es responsable de los modos de construcción y circulación de estos materiales y las prácticas lectoras que se entran en estas comunidades de lectura son puestas en juego al focalizar la lectura de narrativas de clases de Prácticas del lenguaje y de escenas literarias de lectura en la Biblioteca escolar o en el aula. Considerar los contenidos prescriptos y al mismo tiempo la experiencia subjetiva de lectura, supone modos de intervenir desde la selección de

los textos hasta la validación de los saberes sobre el campo literario, sus discursos, hasta la reflexión sobre los modos de leer y el recorrido personal (Cañón et al., 2016):

Les pregunta si se dieron cuenta de que se dirige a alguien. Dicen que sí, pero no se ponen de acuerdo sobre quién es esa persona. Un estudiante acota que es un detective; S. propone la palabra “inspector”, para utilizar el término que se usa en el texto. Vuelven a leer el comienzo de la novela para confirmar textualmente esta cuestión. Los invita a volver al texto para buscar el nombre del inspector⁸.

En esta última narrativa en la que los estudiantes leen con el docente en formación *Rosaura a las diez*, de Marco Denevi, se tejen justamente estas dos cuestiones, la novela leída por todos parece repetir una escena clásica en el nivel secundario, sin embargo, los estudiantes, *cuchichean, dialogan entre sí, comparten, dudan, se ríen*, encuentran en la novela un pequeño bosque que recorrer juntos. Mientras el profesor interviene, recapitula, repregunta, marca indicios valiosos para volver sobre el texto literario y las hipótesis de los lectores de catorce años, se produce la escena de lectura a la par de llevar adelante la planificación. Para que esto suceda no es necesario que impere la voz del docente: *suele quedarse callado mientras los chicos van interviniendo, su voz no se escucha tanto en la clase*.

Conclusiones

A diferencia de lo que ocurre en las investigaciones más textualistas o inmanentes, en el marco de la indagación aquí presentada, se evidencia que analizar las prácticas de lectura exige observar las implicancias de la materialidad del texto (tamaño, forma de impresión, calidad y estado del libro, ilustraciones, diseño gráfico, tipografía, etc.); las maneras de leerlo (en el aula, en la biblioteca, en casa, en voz alta, en forma individual, juntos; para

⁷ Mencionamos algunos de los textos que fueron seleccionados para este itinerario: Borneman, Elsa, *Lobo rojo y caperucita feroz*, Buenos Aires, Alfaguara, 1991; Browne, Anthony, *En el bosque*, México, Fondo de Cultura Económica, 1996; Browne, Anthony, *Los tres osos*, México, Fondo de Cultura Económica, 2010; Dahl, Rohal, *Cuentos en verso para niños perversos*, Buenos Aires, Alfaguara, 2006; Gotlibowski, Leicia, *La Caperucita Roja*, Buenos Aires, del Eclipse, 2007; Grimm, Jacob y Grimm, Wilhelm, *Las doce princesas bailarinas*, ilustrado por Esteban Alfaro, Buenos Aires, CalibroscoPIO, 2010; Lacombe, Benjamin y Rodríguez Almodóvar, Antonio, *Cuentos silenciosos*, Zaragoza, Edelvives, 2010. Leray, Marjolaine, *Una caperucita roja*, México, Océano Travesía, 2010; Müller, Jörg, *El soldadito de plomo*, Salamanca, Lóguez, 2006; Perrault, Charles, *Cenicienta*, ilustrado por Roberto Innocenti, Buenos Aires, MACmillan, 2012; Perrault, Charles, *Barbazul*, ilustrado por Anabella López, Buenos Aires, CalibroscoPIO, 2013; Perrault, Charles, *Barbazul*, ilustrado por Christoph Wischniowski, México, Fondo de Cultura Económica, 2012; Pescetti, Luis María, *Caperucita Roja* (tal como se la contaron a Jorge), Buenos Aires, Alfaguara, 1996; Scieszka, Jon y Smith, Lane, *El apuesto hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*, Buenos Aires, Continente, 2012.

⁸ Registro de escena de lectura durante la residencia de un estudiante de Letras, en un Tercer año del Colegio Nacional A. Illia (Mar del Plata). Docente a cargo: Santiago Ruiz. Observadora: Carina Curutchet. Agosto de 2015.

compartir, para realizar actividades; completo, por partes; etc.); las creencias sobre la lectura que se observan en la valorización del libro como objeto y las expectativas que se depositan en el encuentro entre libro y lector y se instauran en los diversos contextos de lectura. Estas variables definen las prácticas y las configuran experiencias subjetivas. De allí la importancia y la pertinencia de encarar la indagación desde la etnografía y construir este objeto investigativo plural y polifacético. En la actualidad, existen estudios que, a partir de la revisión crítica de otras investigaciones, advierten el desplazamiento en los propósitos perseguidos en las prácticas de lectura literaria escolar. En este sentido, habría un corrimiento desde el desarrollo de las competencias lectoras y la alfabetización para el desempeño escolar hacia el “enriquecimiento colectivo, la invención y la participación autoral” (Sánchez, 2022, p. 150). Creemos que es posible investigar las prácticas según la propuesta de Chartier a partir del análisis de diversos dispositivos, teniendo en cuenta tres aspectos relevantes que posibilitan mostrar la distancia entre protocolos que se despliegan en los textos y las prácticas, tal como quedó de manifiesto en las narrativas objeto de análisis.

Finalmente, sostenemos que mirar y enfocar; leer; escuchar y oír las diferentes voces; escribir e investigar, quehaceres mediante los cuales interrogamos la lectura literaria en diversos ámbitos, nos permite reflexionar en torno a las prácticas de lectura literaria de manera tal de diseñar estrategias didácticas que impliquen las tres aristas propuestas por Chartier. Asimismo, la práctica docente, la investigación, el debate y el intercambio, así como la socialización de las conclusiones son las bases desde las cuales indagamos y construimos este objeto facetado, plural y complejo. A lo largo de este recorrido, hemos intentado dar cuenta de este proceso investigativo que nos convoca e interpela y al que acudimos con preguntas, representaciones y experiencias. En el devenir de la investigación, hemos enfocado diversos ángulos, reconstruido distintas escenas, delimitado ciertos corpus (con sus presencias, sus ausencias y transformaciones) en torno a esta práctica, objeto y razón de nuestro trabajo, que continúa.

Referencias

- Bloom, H. (1995). *El canon occidental*. Anagrama.
- Bombini, G. (2004). *Los arrabales de la literatura*. Miño y Dávila.
- Bombini, G. (2007). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Libros del Zorzal.
- Cañón, M. (2017). *Travesías lectoras en la escuela*. Aique.
- Cañón, M. (2019). *El campo de la literatura para niños y niñas: miradas críticas*. Universidad Nacional de Mar del Plata. <http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/886/Miradas%20criticas-cerrado.pdf?sequence=1>
- Cañón, M. y Hermida, C. (2001). Lectura y literatura en el Nivel Inicial. La definición del canon literario escolar. *Revista Novedades Educativas*, 132, 34-36.
- Cañón, M. y Hermida, C. (2012). *La enseñanza de la literatura en la escuela primaria. Más allá de las tareas*. Novedades Educativas.
- Cañón, M. y Hermida, C. (comps.) (2016). *Enhebrar palabras. Itinerarios de lectura y mediación literaria*. Universidad Nacional de Mar del Plata. <https://librosfh.mdp.edu.ar/ebooks/index.php/fh/catalog/book/5>
- Cañón, M. y Hermida, C. (comps.) (2017). *Prácticas y operaciones de lectura literaria en el corpus escolar*. Universidad Nacional de Mar del Plata. <https://librosfh.mdp.edu.ar/ebooks/index.php/fh/catalog/book/17>
- Cañón, M. y Hermida, C. (junio, 2002). Conformar el canon literario escolar. *Revista Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 150.
- Cañón, M. y Malacarne, R. (2015). *Mediaciones de lectura en el aula hacia una tipología de la intervención didáctica*. VIII Jornadas Nacionales y 1º Congreso Internacional sobre la Formación del profesorado. Narración, investigación y reflexión sobre las prácticas. Mar del Plata. http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/bitstream/handle/123456789/484/Ca%c3%b1%-c3%b3n-Malacarne_Mediaciones%20de%20lectura.pdf?sequence=1

- Cañón, M. y Stapich, E. (2012). Discursos asimétricos: la literatura para niños. *Estudios de Teoría Literaria*, 1(2), 41-51. <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/etl/article/view/136/224>
- Cañón, M., Couso, L., Fagnani, F. y Malacarne, R. (2016). *Dialogar la lectura, ¿implica aprender los saberes literarios?* III Jornadas Docentes del Departamento de Letras. Facultad de Humanidades, UNMDP.
- Cañón, M., D'Antonio, F., Hermida, A. y Hermida, C. (2016). *Libros que importan. La Literatura para niños en la Educación Primaria*. Punto de Fuga.
- Cella, Susana (comp.) (1998). *Dominios de la literatura. Acerca del canon*. Losada.
- Chartier, A. M. y Hebrard, J. (1994). *Discursos sobre la lectura 1880\1980*. Gedisa.
- Chartier, R. (1994). *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Gedisa.
- Chartier, R. (1996). *El mundo como representación*. Gedisa.
- Chartier, R. (1999). *Cultura escrita, literatura e historia*. Fondo de Cultura Económica.
- Couso, L., Hermida, C. y Segretin, C. (comp.) (2020). *Géneros secundarios. Literatura y canon en la escuela*. Universidad Nacional de Mar del Plata. https://drive.google.com/file/d/1ma3qH1LEFDrMFOWpfil_OfV6lgM6aal4/view
- Cucuzza, H. (dir.) y Sprengelburd, R. (codir.) (2012). *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Editoras del Calderón.
- Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Libros del Zorzal.
- Cuesta, C. (2011). *Lengua y Literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza* (Tesis de posgrado, en línea). Universidad Nacional de La Plata.
- Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza*. UNSAM - Miño y Dávila.
- Curutchet, C. (diciembre, 2015). Las colecciones escolares y las prácticas de lectura literaria de poesía en las aulas. La propuesta de la colección Leer y Crear de Colihue. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 1(1), 56-69. http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/bitstream/handle/123456789/673/Curutchet_Catalejos%20%283%29.pdf?sequence=1
- Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Comunicarte.
- Fowler, A. (1988). *Género y canon literario*. En Garrido Gallardo, Miguel (comp.) *Teoría de los géneros literarios*. Arco.
- Gaete-Moscoso, R. (diciembre, 2019). Escenas de lectura: ¿qué repertorio usan los docentes que enseñan a leer para hablar de su práctica lectora? *Literatura y Lingüística*. (40), 209-227. <https://www.scielo.cl/pdf/lyl/n40/0716-5811-lyl-40-209.pdf>
- Gerbaudo, A. (2011). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. UNL-Homo Sapiens.
- Hermida, C. (2015). Lecturas de colección: A cien años de las dos primeras colecciones argentinas de clásicos nacionales. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 1 (1), 5-20. <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1485>
- Hermida, C. (2019, julio-diciembre). Literatura con guardapolvo. La mediación en libros escolares. *Telar. Revista del Instituto Interdisciplinario de Estudios Latinoamericanos*. (23), 71-89. <http://revistatar.ct.unt.edu.ar/index.php/revistatar/article/view/447>
- Hermida, C., Pionetti, M. y Segretin, C. (2017). *Formación docente y narración. Una mirada etnográfica sobre la práctica*. Novedades Educativas.
- Jitrik, N. (1998). *Canónica, regulatoria y transgresiva*. En Cella, Susana (comp.) *Dominios de la literatura*. Acerca del canon. Losada.

- Labeur, P. (2019). *Dar para leer. El problema de la selección de textos en la enseñanza secundaria*. Unipe. <https://editorial.unipe.edu.ar/coleccion/herramientas/dar-para-leer-el-problema-de-la-selecci%C3%B3n-de-textos-en-la-ense%C3%B1anza-de-la-lengua-y-la-literatura-detail>
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Link, D. (2019). Canon contra archivo. *Lenguas vivas*, (15), 10-25. https://ieslvf-caba.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2019/12/Lenguas-Vivas_15_digital.pdf
- Ludmer, J. (2015). *Clases 1985. Algunos problemas de teoría literaria*. Paidós.
- Papalini, V. (2021). *Sobre la lectura como experiencia, como práctica y como herramienta*. En Muse, C. (comp.), *Lectura y escritura como prácticas sociales* (41-51). Universidad Nacional de Córdoba.
- Piacenza, P. (2012). *Lecturas obligatorias*. En Bombini, G. (comp.), *Lengua & Literatura. Teorías, formación docente y enseñanza* (107-124). Biblos.
- Picallo, X. (Ed.) (2020). *Tram(p)as textuales: una lectura sobre los modos de leer de los textos de enseñanza secundaria de lengua y literatura*. Comodoro Rivadavia: Universitaria de la Patagonia EDUPA.
- Pionetti, M. (junio, 2017). Presentación Dossier No. 4. Catalejos. *Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 2(4), 4-18. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/2197/2308>
- Privat, J. M. (2001). Sociológicas de la didáctica de la lectura. En LuLú Coquette. *Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*, 1(1), 47-66. El hacedor.
- Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *En Educação e Pesquisa*, 27(1), 11-26. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022001000100002>.
- Rosa, N. (1998). *Liturgias y profanaciones*. En Cella, Susana (comp.) *Dominios de la literatura. Acerca del canon*. Losada.
- Saguier, A. (2016). *Tocad mortales los libros sagrados*. En Blake, C. y Frugoni, S. (coord.). *Literatura, infancias y mediación*. 144-152. UNLP-Vuelta a casa.
- Sánchez Lara, R. (abril, 2022). *Prácticas de lectura literaria escolar: revisión crítica de su agenda y desafíos en clave de justicia social*, 16, 143-158. <https://doi.org/10.37135/chk.002.16.09>
- Sardi, V. (2006). *Imaginaciones didácticas. La enseñanza de la poesía como artesanía*. En III Jornadas de Didáctica de la Literatura. Raros y malditos. <http://3rasjornadasrarosymalditos.blogspot.com.ar/2011/09/imaginacionesdidacticas-la-ensenanza.html>
- Sardi, V. (2010). *El desconcierto de la interpretación*. Historia de la lectura en la escuela primaria argentina entre 1900 y 1940. UNL.
- Sardi, V. (2012). Literatura: De artesanos y de artesanías en la enseñanza de la literatura. *Texturas*, 1(12), 217-288. <https://doi.org/10.14409/texturas.v1i12.2921>
- Siro, A. (2010). *Repensar lo poético en el contexto escolar*. En 30 olhares para o futuro, 27-31. San Pablo, Escola da Vila.

