

Mariel Rabasa

Universidad Nacional de La Plata

María Marcela Ramírez

Centro de Capacitación, Información e Investigación Educativa,
Dirección General de Cultura y Educación

Experiencia de taller "Red de Alfabetización": espacio de intercambio literario. Pensar la enseñanza

Resumen

El trabajo se centra en las experiencias de lectura literaria durante dos talleres organizados por la Red Latinoamericana de Alfabetización, creada por Emilia Ferreiro. Estos talleres buscan fomentar el intercambio entre docentes y futuros educadores, promoviendo una comunidad de lectores y el desarrollo de propuestas didácticas. Se enfatiza la importancia de la "doble conceptualización", donde los participantes reflexionan sobre sus experiencias de lectura y su aplicación en el aula.

Los talleres abordan diversas obras literarias y conceptos clave, como la intertextualidad y la posición del narrador, para enriquecer la práctica docente. Se discute la importancia del tiempo en el acto de leer y cómo la experiencia lectora personal influye en la enseñanza. Las participantes valoran estos espacios de intercambio, reconociendo la necesidad de continuar explorando géneros literarios y profundizando en su formación como lectoras.

Finalmente, los talleres se presentan como un punto de partida para resignificar la didáctica de la literatura y fomentar un diálogo continuo entre los educadores y sus estudiantes, destacando que el enfoque debe centrarse en las personas que interactúan con la literatura y en los textos que se eligen.

Palabras clave

LITERATURA, TALLER, DIDÁCTICA, DOCENTES, RED DE ALFABETIZACIÓN.

El trabajo gira en torno de experiencias con la lectura literaria realizada durante dos talleres en el marco de la Red Latinoamericana de Alfabetización. Esta fue fundada por la investigadora Emilia Ferreiro en la década del 90 con el propósito de ampliar y actualizar el debate sobre los desafíos de la alfabetización en América Latina uniendo la generación de Emilia Ferreiro, Telma Weisz y Delia Lerner con profesores e investigadores más jóvenes que desean fomentar la articulación de un colectivo capaz de debatir los desafíos de la alfabetización en América Latina, que siguen creyendo que, detrás de la mano que sostiene el lápiz, de los ojos que miran, de los oídos que escuchan, hay una niña o niño que piensa.¹ Desde el Grupo de la Red de Alfabetización de La Plata y Ensenada (provincia de Buenos Aires), proponemos un espacio que posibilite intercambios entre docentes y directivos de Nivel Inicial y Primario (también estudiantes avanzados de profesorado y aquellos que deseen sumarse como psicopedagogas y psicopedagogos, y bibliotecarias y bibliotecarios, entre otros) como espacio central para constituir una red de trabajo. De este modo, se podrán elaborar propuestas que nos permitan estudiar, compartir, discutir y producir conocimiento didáctico situado en las aulas y salas. Enmarcamos los talleres en este contexto que dictamos durante el año 2024 de modo presencial con aproximadamente 25 asistentes en cada uno de ellos. Nuestro objetivo fue una propuesta de lectura y el posterior intercambio entre lectores de obras literarias con la intención de generar situaciones de doble conceptualización –como estrategia formativa– a fin de que los docentes ejerzan quehaceres propios de los lectores para luego poder “conceptualizar tanto los quehaceres ejercidos como las características de la situación didáctica de la cual han participado” (Lerner, 2009, p. 2). Estas situaciones de doble conceptualización brindan oportunidades de compartir la lectura contribuyendo a la conformación de una comunidad de lectores (Lerner, 2009). En este sentido los talleres colaboran para que las docentes construyan un corpus de obras y algunos modos de comentarlas, confrontando diversas interpretaciones. De esta manera creemos que es posible que la lectura compartida se vaya convirtiendo en una práctica habitual, que –como dice Delia Lerner– “se realizará ya no con el objetivo de conceptualizar el acto de lectura [...] sino con el propósito de continuar leyendo juntos obras literarias y de leer textos de estudio para avanzar en la propia formación” (2009, p. 2). Asimismo –al comparar la lectura– es posible conceptualizar, es decir, en tanto que para desempeñarse como lectores no parece necesario tomar conciencia de cuáles son las acciones involucradas al leer. Esta toma de conciencia es ineludible cuando se trata de enseñar: “Objetivar en qué consisten la lectura y la escritura permite esclarecer cuál es el objeto de enseñanza y definir cuáles son los contenidos en él involucrados” (Lerner, 2009, p. 2).

¹ Los propósitos de la Red de Alfabetización incluyen: luchar por el derecho de niños, jóvenes y adultos a ser escuchados y respetados en sus procesos de apropiación de las culturas de lo escrito, compartir y ampliar las discusiones sobre los aspectos psicolingüísticos, sociohistóricos y didácticos que respaldan la perspectiva constructivista psicogenética y fomentar el intercambio entre investigadores, profesores, formadores y gestores de la Educación Básica y de la Enseñanza Superior en América Latina.

Así, cuando leemos de manera compartida, se tornan observables algunos aspectos que no lo son cuando se realizan en forma individual, por ejemplo, se evidencia que una obra puede entenderse de diferentes maneras ya que "leer es interactuar con el texto y que, en esta interacción, es fundamental el aporte del lector; al elegir en conjunto lo que se va a leer, se explicitan criterios de selección que de otro modo permanecerían implícitos" (Lerner, 2009, p. 2). De esta manera creamos condiciones para una primera conceptualización: la referida a la lectura en tanto objeto de enseñanza, "a los procesos involucrados en los quehaceres del lector", y esta conceptualización se complementa con la discusión de materiales bibliográficos. La segunda conceptualización se concreta al proponer que las docentes reflexionen sobre las condiciones creadas durante los talleres para la lectura compartida, sobre las intervenciones que se hicieron durante los mismos y las razones que subyacen a esas intenciones, y también sobre los intercambios que se sostuvieron.

En este marco, dimos paso a saberes específicos en torno a la didáctica de la literatura sumando a la discusión otros aspectos –que enunciaremos– y también aquellos que interpelaban a las asistentes, siempre pensando en las posibilidades de mediación. Si bien la experiencia literaria se torna intransferible, ponemos en valor el lugar que ocupa la formación lectora de docentes y pensamos la propia experiencia lectora y su impacto en las prácticas literarias para luego poder diseñar intervenciones en relación con de la conversación literaria. Nos parece interesante una frase de Bucheton: "Dime cómo haces leer o releer un texto y te diré qué concepción tienes de la literatura" (2008, p. 26). Esta frase es tal como afirma Felipe Munita "para visualizar la idea de que las creencias del profesor sobre el texto literario inciden en las prácticas didácticas mediante las cuales lo enseña" (2018, pp. 104-105).

En los talleres, nos sumergimos en la experiencia de una escena de lectura particular (Cucuzza, 2012), con diferentes modos de leer (Ludmer, 1985) diversidad de obras: libros-álbum, cuentos, capítulos de novela, poesías... obras seleccionadas con antelación en función de planteos literarios, géneros, relación con el camino llevado adelante por la literatura para las infancias, con la intención de abrir el abanico del diálogo, dando siempre cuenta, como plantea Carli de que "Las categorías de infancia nos llevan invariablemente a los niños, al sujeto posicionado en la trama histórico-social e institucional y a los proyectos políticos" (1994, p. 5). Durante los talleres vivenciamos y reflexionamos en torno de múltiples temáticas y conceptos, y decidimos recortar solo algunos para esta ponencia. A modo de ejemplo anticipatorio, retomamos la importancia docente como referente lector y aquí un ejemplo muy ilustrativo que comenta una asistente al taller: "Leí un cuento de vampiros y un nene me dijo: te la reviviste, seño!".

Al iniciar las presentaciones, las asistentes a los talleres manifiestan las razones por las que se interesaron en participar: formarse como lectoras para poder luego "dar a leer", tener conocimientos específicos para poder generar posteriormente espacios de intercambios más potentes, compartir con otros lecturas literarias, ir más allá del "te gustó o no te gustó", plantear qué se enseña cuando se enseña literatura; también manifiestan cuestiones relativas a la disponibilidad y al tiempo, entre otras cuestiones y se detienen recorriendo y ejemplificando con sus propias experiencias. Algunas expresan no tener recorridos lectores en sus propias historias, y a partir de ahí resulta importante la toma de conciencia acerca de que tanto en el jardín de infantes como en la escuela primaria, hay que leer literatura y profundizar en los sentidos de lo leído:

Algunos conceptos como intertextualidad, polifonía, posición del narrador, tiempo de lectura y tiempo del lector, entre otros, son los que ayudan a maestras y maestros a profundizar en sus propias lecturas y a pensar en intervenciones para orientar la reflexión de las y los estudiantes (Rabasa & Castedo, 2022, p. 14).

Discutimos durante los talleres sobre esto y elaboramos algunas certezas en relación con el avance de las didácticas específicas, como por ejemplo, que estos conceptos son herramientas para la docente que no deben pensarse como objetos de enseñanza para las niñas y los niños de estos niveles, sino que enseñamos a reflexionar sobre cómo en una obra advertimos ciertas cuestiones como las relaciones entre los sucesos o los personajes, o las valoraciones que hace el narrador, o bien nos detenemos en pasajes en los que entendemos que la historia está relatada desde otro lugar o nos preguntamos qué nos provocan ciertas expresiones, y no los conceptos en sí mismos. De modo que "conocer estos conceptos discursivos y literarios posibilita que las y los docentes reconozcamos aportes de las y los estudiantes muy valiosos, que muchas veces pasan desapercibidos" (Rabasa & Castedo, 2022, p. 14). Las reflexiones que promovemos mediante nuestras intervenciones las consideramos reflexiones metaliterarias, es decir, reflexiones respecto de la literatura, y cuando logramos sostener un intercambio entre lectores tomamos cierta conciencia de las cuestiones específicas de lo literario, aunque no se usen los términos más ajustados. En este marco,

resulta potente en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje porque en el ámbito de la lectura literaria, el uso del metalenguaje y de lo metaliterario da lugar a que las chicas y los chicos atiendan conscientemente a las características lingüísticas de los textos que colaboran con la construcción de la representación mental del texto (Rabasa & Castedo, 2022, p. 15).

El corpus seleccionado, en líneas generales, atiende a autores nacionales e internacionales, diversidad de géneros, rescates de olvido, instalación en el camino de clásicos, y tanto valor como densidad semántica son conceptos que permiten una mirada formativa construida a través de nuestras trayectorias por los estudios

culturales y la formación que las universidades, ONG como Jitanjáfora y tantos otros centros aportan para esta construcción colectiva del saber en torno a la literatura y su didáctica. Decidimos trabajar con las siguientes obras: *Capercita Roja tal como se la contaron a Jorge* de Luis María Pescetti, *La mejor luna* de Liliana Bodoc, "Filotea" de Ema Wolf, *Johanna en el tren* de Kathrin Schärer, *Limón* de Clara Razalén, una selección de poemas de *El silbido de vientos lejanos* de Edith Vega, *La reina de Turnedó* de Gloria Sánchez y Pablo Otero y *Ema y el silencio* de Laura Escudero Tobler y Roger Ycaza.

En la riqueza del intercambio, compartimos algunos conceptos que fueron relevantes, a saber:

- **Disponibilidad.** El término se semantiza con las producciones tanto escritas como audiovisuales de la especialista María Emilia López (2019) quien, instalada en sus investigaciones en el nivel maternal, ahonda en la necesidad de entrega de este acto de lectura para las primeras infancias y consideramos poner en valor más allá de la franja etaria. Esta disponibilidad –clave también en el acto lector– involucra la construcción de la escena de lectura en la que el cuerpo de quien lee está allí para la lectura, piensa en el espacio, conecta con las miradas, teje una tela de araña sutil y potente a partir de esa entrega. Se despliega así también, un *lecturar*, una fusión de la lectura con el acto afectivo. Las investigaciones en torno a la dimensión corporal de la literatura, aunque historizada, están a cargo de Littau (2018), por eso ahondamos en el encuentro en este concepto:

una de las lecciones que nos enseña la historia de los textos impresos es que los libros tienen cuerpo y las letras tienen forma. Si optamos por no tenerlo en cuenta es porque suponemos que la relación del lector con una obra determinada abarca exclusivamente el nivel lingüístico (p. 50).

Esta reflexión, durante el desarrollo del taller, adquiere un peso simbólico en los intercambios al pensar tanto en las salas, como en las aulas y en las propias vivencias.

- **Tiempo.** Variable que atraviesa la vida, analizada desde los diversos campos del saber que trascienden las ciencias humanas, nos ha interesado sostenerla en los talleres porque toma dimensiones necesarias para las situaciones de doble conceptualización dado que de su significación y empleo también dependerá el modo en que la experiencia literaria se construya en salas y aulas. De este modo, decidimos profundizar en las variables propuestas por la filosofía con Walter Kohan (2007), pensando en que ese tiempo material que discurre en los momentos diseñados de encuentros de las infancias con la literatura, estén centrados en decisiones que inviten más que al transcurrir,

a la intensidad, de allí el tiempo *aion*.² Esta decisión de pensar que la obra permite abrir diálogos con las infancias instalados en la intensidad, olvidada del reloj que solamente marca el tiempo, un *cronos*, dependerá de la multiplicidad de variables involucradas en el acto de compartir literatura, muchas de las cuales conversamos en los talleres –selección de textos, tiempo material para el intercambio, planteos en torno a él, tiempo de enseñanza y tiempo de aprendizaje, por ejemplo (Lerner, 2003, p. 30)– pero que ameritaría superar las páginas de esta ponencia. De la mano de la intensidad que la mirada sobre el tiempo *aion* nos ofrece, pusimos en valor los conceptos de tiempo de lectura y tiempo de lector ofrecidas por la investigadora francesa Jean Marie Privat (2001). Es necesario comprender que el tiempo del lector se prolonga más allá del tiempo de la lectura, es decir, cuando se termina de leer el texto, cuando concluye el tiempo de la lectura, no se termina de estar en la obra sino que el tiempo del lector continúa. En este sentido, Privat dice que “el tiempo del lector desborda ampliamente el tiempo de la lectura propiamente dicha” (2001, p. 47). De allí que se otorgue tiempo para volver a la obra, releerla, buscar pistas que nos acerquen a interpretaciones distintas de las construidas en el tiempo de la lectura, a deternos en la musicalidad de un verso o en el modo de decir de una palabra o una frase, en lo que las palabras del narrador nos autorizan a pensar sobre cómo se siente un personaje o en la visualización de una imagen. Durante el taller, al prolongar el tiempo de la lectura en el tiempo del lector pudimos leer con mayor profundidad y las docentes experimentaron lo que luego podrán hacer en las salas/aulas: conversar sobre lo leído es una de las tantas maneras de dar tiempo al lector para seguir saboreando la lectura. Con estos conceptos volvimos a tejer las conceptualizaciones entre materialidad y tiempos internos, tiempos de construcción de *textotecas*, de la mano de la disponibilidad para que esa historia personal logre enhebrar y por qué no aflorar, pues ha sido parte de nuestra historia lectora. De este modo, se fueron sucediendo intervenciones durante los talleres en las que este tiempo enlaza con el camino de lecturas personales puesto en juego en la dimensión colectiva y la variable didáctica, tiempo que recobra sentidos que trascienden la cronología, permitiendo que surjan voces del pasado lector y la resignificación en estas lecturas, es decir, experiencias pasadas que suman valor a las actuales.

- Historia lectora. La historia lectora de quien da de leer en salas y aulas se pone en juego en los procesos de selección tanto individuales como colectivos, en los procesos de planificación áulica e institucional así como en la misma intervención, ya sea diseñada o la que surge en la riqueza del intercambio, pues este entramado interno, la *textoteca*, tal como la denomina Devetach (2008),

2 Este tiempo no es mensurable pero sí intensivo.

va dando forma no solamente a esa historia personal sino a las historias por construir para las infancias que van de la mano de decisiones de carácter político, pero que también requiere de esa voz docente acerca de lecturas que se instalan en las instituciones. Esta historia de lectura que es siempre mutante, requiere –indefectiblemente– elaborar tejidos, y es la que habilita la posibilidad de tomar decisiones didácticas en relación con qué leer y cómo para construir caminos posibles.

Conclusiones

Felipe Munita (2020) dice que:

El eje sobre el cual gravitan nuestros esfuerzos no son las obras en sí, sino las personas que se las apropian en el acto de lectura. En otras palabras: el concepto de mediación ayudó a desplazar el centro de interés desde los textos hacia las personas que viven procesos de diálogo consigo mismas, con otros y con el mundo a través de (o gatillados por) esos textos (s/n).

Sobre el cierre de los talleres las participantes manifestaron la necesidad de tener estos espacios de lectura compartida, de conversación literaria, de intercambios entre lectores, de seguir avanzando sobre géneros que no resultan ni cómodos ni constitutivos de sus experiencias lectoras, y poner en valor esta experiencia y el impacto en la mediación lectora. En definitiva, valoraron leer literatura para vivir en el aula y por fuera de ella, una práctica cultural que pone en juego tradiciones a las que se vuelve –en el tiempo– de modos diferentes.

Resignificar el marco teórico y didáctico, generar planteos en torno a las lecturas y a los modos de leer, pensar el tejido social creado a partir de compartir, de discutir la disponibilidad, de escuchar el eco de la historia de lectura personal, así como instalar la intensidad en la variable tiempo, fueron cuestiones insoslayables en los talleres y necesarias para quienes medien luego entre libros e infancias. Los talleres –en el marco de la Red Latinoamericana de Alfabetización– se han constituido como punto de partida.

Referencias bibliográficas

- Bucheton, D. (2008). *Professionnaliser? Vers une ergonomie du travail des enseignants dans la classe de français*. En D. Bucheton & O. Dezutter (dirs.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (pp. 15-27). De Boeck.
- Carli, S. (1994). Historia de la infancia: Una mirada a la relación entre cultura, educación, sociedad y política en Argentina. *Revista del Instituto de*

- Investigaciones en Ciencias de la Educación*, (4), 3-11. <http://dspace5.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4900/CArli.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cucuzza, H. R. (2012) (dir.). *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Editoras del Calderón.
- Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Editorial Comunicarte.
- Kohan, W. O. (2007). *Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación*. Del estante editorial.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D. et al. (2009). *La formación docente en lectura y escritura*. Paidós.
- Littau, K. (2018). *Teorías de la lectura. Libros, cuerpos y bibliomanía*. Manantial.
- López, M. E. (2019). *Un mundo abierto: cultura y primera infancia*. Lugar Editorial-CERLALC.
- Munita, F. (2020). La mediación lectora, o cómo construir las condiciones para ayudar a otros a hacer de la lectura una experiencia. En *Hacer de la lectura una experiencia* (pp. 35-90). Biblioteca Nacional del Perú. <https://repositoriodigital.bnp.gob.pe/bnp/recursos/2/html/hacer-de-la-lectura-una-experiencia-reflexiones-sobre-mediacion-y-formacion-de-lectores/100/>
- Munita, F. (2018). "Para mí todos eran cuentos": incidencia de la formación docente en las creencias y saberes sobre literatura infantil y juvenil. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 3(6), 102-125 <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/2507/2773>
- Privat, J. M. (2001). Socio-lógicas de la Didáctica de la lectura. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 1.
- Rabasa, M. & Castedo, M. (2022). *Clase Nro 4: Relaciones entre lectura y escritura en el ámbito literario. Lecturas y escrituras en el ámbito literario II*. Ministerio de Educación de la Nación.