

## Préstamos, donaciones e inscripciones POR MARIEL RABASA Y MARCELA RAMÍREZ

---

**Resumen:** En las escenas en las que los alumnos se acercan para observar un libro que se comparte a partir de la voz del docente se presenta la donación, el préstamo y se inscribe en el sujeto lector en formación la lectura literaria. En este sentido creemos que las situaciones de doble conceptualización permitirán resignificar los hilos seleccionados. Como formadoras de docentes en el Nivel Inicial, Primario y Especial, nos proponemos desentrañarlos para pensar la enseñanza de las prácticas de lectura literaria.

El primer hilo se constituye por los préstamos de la cultura y del desarrollo de la tecnología de la palabra; el segundo hilo a considerar es la donación, en el sentido de entrega, del acto de lectura; y finalmente el tercer hilo, la inscripción, pone de manifiesto cómo la trayectoria lectora entrará en diálogo con las nuevas lecturas.

Consideramos que los hilos presentados colaboran en la conformación de las trayectorias lectoras en un diálogo a futuro, y además permiten revisar las prácticas de enseñanza en donde se involucre la didáctica de la literatura en la formación docente.

**Palabras clave:** Libro-álbum, didáctica de la literatura, lectura, formación.

**Abstract:** *When students get close to a book that is shared by the teacher's voice, it presents the donation, the provider, and it is part of the individual reader in literary reading training. In this sense we believe that the situations of double conceptualization will allow giving a new meaning of the selected threads. As teacher's formers of Standard Level, Primary and Special, we propose to make them figure out the education training of the literary reading.*

*The first thread it is composed by the borrowings of the culture and the development of the technology of the word; the second thread to consider is the donation, in the given*

*sense, on the act of reading; and finally the third thread, the inscription, shows how the reader trajectory gets into a dialogue with the new readings.*

*We consider that the threads we shown cooperate on the structure of the reader's trajectories of a future dialogue, and they also allow reviewing the academic training where the literature didactics is involved.*

**Keywords:** *Picture-book, teaching of literature, reading, training.*

# Travesías: Artículos

CATALEPOS

## Préstamos, donaciones e inscripciones

**Maríel Rabasa<sup>1</sup>**

**María Ramírez<sup>2</sup>**

Muchas escenas en las que los alumnos se acercan para observar bien un libro que se comparte a partir de la voz del docente sobreviven en nuestra memoria. Estos alumnos en formación quieren escuchar, pero también ver; les gusta dejarse llevar por la voz que los adentra en las historias. Aun pudiendo leer por sí mismos eligen la voz del formador. En este marco, nos interesa pensar cómo se dona, se presta y se inscribe en el sujeto lector en formación la lectura literaria, cómo se han ido tejiendo entramados que consideramos valioso deshilar. En este sentido creemos que las situaciones de doble

---

<sup>1</sup>Profesora y Licenciada en Letras, Magíster en Escritura y Alfabetización. Capacitadora de la Provincia de Buenos Aires, área de Prácticas del Lenguaje. Coordinadora del Proyecto Especialización Docente en Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Profesora en Instituto Superior de Formación Docente N° 17, N° 95 y N° 9 (La Plata, Argentina). marielrabasa@yahoo.com.ar

<sup>2</sup>Profesora en Letras, Magíster en Escritura y Alfabetización. Capacitadora de la Provincia de Buenos Aires, área de Prácticas del Lenguaje. Tutora del Proyecto Especialización Docente en Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Profesora en Instituto Superior de Formación Docente N° 17 e Instituto Canossiano (La Plata, Argentina). mmramirezleniz@gmail.com

conceptualización<sup>3</sup> permitirán resignificar los hilos seleccionados que -no porque sean cotidianos- carecen de historia y de complejidad.

Como formadoras de docentes en el Nivel Inicial, Primario y Especial, nos proponemos desentrañarlos para proyectar la enseñanza de las prácticas de lectura literaria cuando estén en las salas y en las aulas.

El primer hilo se constituye por los préstamos de la cultura y del desarrollo de la tecnología de la palabra; el segundo hilo a considerar es la donación, en el sentido de entrega, del acto de lectura; y finalmente el tercer hilo, la inscripción, pone de manifiesto cómo la *trayectoria lectora* entrará en diálogo con las nuevas lecturas, una dimensión prospectiva puesta en juego, un eco sobre el pasado lector que dialoga con una proyección con el porvenir de los alumnos en las aulas.

### Un hilo: los préstamos. Los juegos de la cultura.

Todo texto literario es, en definitiva, producto de la cultura y de otras lecturas. La apertura de una página permite acceder a modos de percibir el mundo, y a ese mundo se lo acerca desde un punto de vista, desde una perspectiva, entablando lazos con el pasado, con un contexto cultural, y tejiéndose en el porvenir. Las construcciones simbólicas permiten esos tejidos en los que el lector también resuelve en el tiempo en las distintas aproximaciones al texto; esas claves de lectura que los préstamos otorgan en la obra literaria. Es necesario entonces, mostrar cómo esto ocurre.

Tomaremos como ejemplo *Voces en el Parque* de Anthony Browne ya que es un libro-álbum axial en el marco de los estudios respecto del género y que los alumnos -en general- suelen desconocer.

Las referencias culturales, literarias, pictóricas y cinematográficas que aparecen en la obra permiten ciertos guiños que revelan sus marcas de estilo. Proponer deshilar esto con los alumnos, volver a la obra una y otra vez para comenzar a visibilizar dichas referencias, tiene el propósito de construir sentido al ofrecer el retorno al texto, por ejemplo a partir de la presentación en el aula de las pinturas de René

---

<sup>3</sup> Es decir, situaciones donde los futuros maestros no solo elaboren conocimientos referidos a las condiciones didácticas para que los alumnos se apropien del objeto que es contenido de enseñanza, sino que también puedan saber más acerca de ese objeto. (Lerner, 2001, 173)

Magritte<sup>4</sup> o al advertir la presencia de los *sombreros* que se reproducen en el libro -en farolas y dibujos- recuerdan la película<sup>5</sup> *El caso Thomas Crown*, juego velado para algunos. Es necesario ampliar la percepción pictórica que se reanuda desde la perspectiva de una de las voces en la tapa del libro al reinterpretar la obra de Magritte; pero no es solo en esa imagen sino también en la casa y en los árboles con fuego que aparece la obra del pintor belga. Ambas mascotas -personajes del relato- corretean libremente y es nuevamente Magritte quien ofrece el escenario en una suerte de reelaboración de *Le Blanc-Seing*, pero también sobre el fondo de la ilustración un elefante mezclándose con los árboles y un árbol en primer plano del que parecen surgir extrañas formas de pies, en un juego de continuidades y rupturas. Una intensa corrida con la que los perros atraviesan los árboles como cortándolos en un bosque iluminado extrañamente por un farol, refieren también al mismo creador como las grandes frutas y árboles frutales que se intercalan con enormes golosinas en una suerte de recreación de las gigantescas manzanas de sus obras y la ilustración que juega entre la noche y el día, entre luces y sombras. Se trata no solo de advertir el juego intertextual sino que estos docentes en formación el descubrimiento de este juego para luego poder pensar los modos en que en el futuro sus alumnos aprendan también a *mirar y leer* este tipo de libros.

Siguiendo con los ejemplos, enseñando y aprendiendo a leer y a mirar, la presencia de la obra de Munch<sup>6</sup> permite una lectura a través de lo pictórico, representada en la sintomática ilustración que aparece en la portada del periódico que lee uno de los personajes -el padre- sentado en el banco del parque (iconotexto) y en la figura que forma el reflejo del niño que está en la “resbaladilla”. Esta referencia cultural no aparece descontextualizada sino que se relaciona con lo que el texto quiere significar: hacer visible a los alumnos cómo en el camino al parque, se encuentra un ambiente ilustrado en colores lúgubres que dan la sensación de sordidez y angustia; apoyados junto a un muro

<sup>4</sup> René Magritte (1898-1967) Pintor surrealista nacido en Bélgica.

<sup>5</sup> *The Thomas Crown Affair* es una película de 1999, adaptada de la que lleva el mismo nombre y producida en 1968.

<sup>6</sup> Eduard Munch (Noruega 1863-1944) Pintor y grabador expresionista muy influyente durante el siglo XX, cuyas obras evocan cuestiones relacionadas sobre todo con la angustia humana, pero también con la soledad y la muerte.

aparecen dos cuadros que contribuyen a crear esa atmósfera. Son el *Autorretrato* de Frans Hals y la famosa *Gioconda* de Leonardo Da Vinci junto a un *Papa Noel* sosteniendo un cartel en el que se lee “Esposa y millones de hijos que mantener”, personajes pictóricos y culturales danzan sin llantos ni lágrimas. Un par de páginas más adelante la aparición de otro personaje ficcional -que es necesario advertir- como *Mary Poppins* entabla una relación con el cine, aunque no es el único: agudizar la vista y entablar relaciones para descubrir que una estrella fugaz ayuda a seguir iluminando la noche y recorriendo las ilustraciones encontrarnos en la cima del alto edificio a *King Kong* desplegando su fuerza. Niños y mascotas disfrutan estar juntos en una enorme fuente -parodiada- y *Moby Dick*<sup>7</sup> entra en escena a través del lector con las posibilidades que el ilustrador brinda para ello. La bicicleta doble montada por un hombre y una mujer que no pueden avanzar porque van y vienen -como en un juego de perspectivas al mejor estilo de Escher<sup>8</sup>- representa una figura imposible. Pensar con los alumnos cómo interpretar esto que se termina de definir con el resto de la imagen relacionada con el mundo de la niña: luminosa, soleada, con un enorme narciso y árboles floridos, incluso un castillo a lo lejos. Los perros construyen a partir de la imagen una suerte de ruptura: la parte posterior de uno se une con la parte delantera del otro en un juego visual con el poste que se presenta dividiendo la imagen. La multiplicidad de líneas y rayas características de las escenas protagonizadas por Carlos empiezan a diluirse de tal modo que observamos una ilustración con líneas curvas frente a un paisaje digno de Saint Exupéry<sup>9</sup> las sombras de los árboles sobre el verde del suelo forman una suerte de mundo, el avión destruido, la hilera de narcisos rodeando el juego de los niños, el cielo que comienza a despejar...

Cada salida del parque, cada ingreso, cada mirada, cada vivencia se relata y se muestra desde este texto polifónico que recrea modos diversos de mirar el mundo. Una mirada que los alumnos en formación empezarán a construir y a entablar relaciones

<sup>7</sup> *Moby-Dick* (1851) novela del escritor estadounidense Herman Melville, quien narra la travesía del ballenero *Pequoa* en la persecución de la gran ballena blanca llamada Moby-Dick. Llevada al cine en 1958 por John Huston.

<sup>8</sup> M. C. Escher (Holanda, 1889-1972). Artista reconocido por sus litografías y grabados que tratan sobre figuras imposibles y mundos imaginarios.

<sup>9</sup> Antoine de Saint-Exupéry (1900-1944). *El principito*, publicado en 1943, es el relato más conocido del escritor y aviador francés.

culturales. Una posibilidad para que también -a partir de esta experiencia- puedan luego repensarla para poner textos interesantes a jugar dentro de sus aulas/salas.

Aquello que las instituciones puedan hacer para garantizar la apropiación cultural por parte de los alumnos, depende en gran medida de lo que hagamos o dejemos de hacer como mediadores. La idea de promoción de la lectura -en términos de Teresa Colomer- es “...despertar el deseo de leer, crear hábitos lectores o llevar a la construcción de una cultura letrada más amplia y constante” (2004, p. 9); este es un objetivo social. Sin embargo, no solamente pensamos que los libros condensan en cierto modo la cultura porque son semánticamente densos, por haber recorrido mediante las huellas en las imágenes o a nivel de la historia o el relato, sino porque la tecnología de la palabra se pone al servicio del acto de lectura: texturas, colores, dimensiones, tipos de grafías, tamaños, se alejan del azar para la constitución de ese objeto cultural complejo y polimorfo.

### Otro hilo: la donación en la escena de lectura

La propuesta permite establecer no solo situaciones de doble conceptualización sino también reflexionar y tematizar en las aulas de formación docente.<sup>10</sup> El eje de este apartado se sostiene al preguntarnos qué podemos pensar con nuestros alumnos en relación con las nuevas *escenas de lectura* que se enlazan con su pasado y también proponen nuevos hilos.

Ciertos textos -los libros-álbum, por ejemplo- elaboran formas de representación diferente provocando distintas *escenas* que permiten una aproximación para comprenderla como una práctica sociohistórica entendida como:

...el lugar donde se realiza/materializa lo escrito (en este caso particular...) como práctica social de comunicación. Para describir los componentes de la escena tendremos en cuenta los siguientes ítems: Los actores /Las finalidades / Los espacios/Los tiempos/Los soportes materiales o la tecnología de la palabra. (Cucuzza, 2012)

Iremos revisando esos componentes en un acto de lectura de libro-álbum.

<sup>10</sup> “Para que la práctica del maestro pueda ser tematizada, es imprescindible documentarla. Llamamos a este trabajo tematización de la práctica porque se trata de considerar la práctica en el aula como un objeto sobre el cual se puede pensar.” (Weisz, 2009).

Los actores somos quienes leemos con el libro en nuestras manos y nos posicionamos para que el que escucha y mira tenga la posibilidad de construir sentido ya que el género lo requiere. No el género sino la lectura.

Les donamos en entrega la voz y la posición, y habilitamos el trabajo más personal con el lenguaje visual. Todos -lectores y oyentes- somos parte de ese convivio que es leer con los demás, todos con protagonismo diverso. Pensemos, por ejemplo, qué sucedería si al leer *Beso, beso de* Margaret Wild y Bridget Strevens- Marzo, la libélula no es percibida por quien escucha y ve el libro. El género quedaría anulado en tanto diálogo de los lenguajes.

Con respecto a las finalidades, las cuales serán desarrolladas en el tercer hilo, una discusión necesaria en la formación de grado corresponde a la experiencia de leer literatura en las aulas, compartir con los alumnos las lecturas y hablar de los libros. Una didáctica de la literatura que no propone la lectura en las aulas, al menos merece una discusión. La formación del lector literario es múltiple, y en esa proliferación de experiencias, garantizamos que escuchen nuestras voces, que sientan los cuerpos al servicio de la lectura, que los convivios encuentren un espacio en los profesorados. Desfilan entre nosotros *Orejas de mariposa* de Luisa Aguilar y André Neves, *El cuento de la hormiguita que quería mover las montañas* de Michael Escoffier y Khri di Giácomo, *Un poema para curar a los peces* de Jean P. Siméon y Olivier Tallec, *Quiere a ese perro* de Sharon Creech, *Los viejitos de la casa* de Iris Rivera y Tania de Cristóforis, entre tantísimos otros. Esta brevísima selección propone modos de leer diversos, en donde el tiempo de la lectura y el tiempo del lector -y por lo tanto las *finalidades*- se multiplican. Estas últimas se enlazan con los propósitos y con la posibilidad de recursividad que ciertos aspectos requieran. Por ejemplo, cuando abordamos *Quiere a ese perro*, previamente invitamos a los alumnos a su lectura para retomar en las aulas aspectos como el trabajo poético que el protagonista va desarrollando, y los vínculos entre los personajes. Estos intercambios con ellos conducen a pensar cómo es posible abordar el género poético en las aulas con los niños, y a revisar secuencias, a discutir sobre qué aspectos de la lectura de *Quiere a ese perro* se abordaría con los niños, sobre los momentos de lectura de poesía y sobre su propia relación con lo poético, en términos más amplios.



Con respecto al espacio, es necesario revisar -con los alumnos- cómo garantizamos que las *escenas de lectura* puedan tener lugar: no es lo mismo pensar en una sala o en un aula y no es lo mismo el modo de lectura que habilitan los diferentes libros. Una discusión que hemos compartido surge cuando leen frente a niños y el texto no tiene imágenes, entonces se plantean discusiones en el modo de mostrar los libros. Por ejemplo, si la imagen es relevante, cuándo compartirla. Un caso emblemático se presenta cuando mediante un taller, abordamos diversas lecturas de *Cuento escondido* de Laura Devetach. Si leen el texto sin imágenes, generamos ciertas lecturas que difieren cuando analizamos el libro ilustrado por O'Keef quien marca la temporalidad entre la lágrima y la lectura del cuento mientras se lo lee. Esta discusión nos permite repensar no solo el valor de la imagen sino cómo habilitar un espacio significativo para que los niños no pierdan este aporte sustancioso generado por la ilustración.

El tema de la temporalidad es demasiado vasto para los límites del trabajo, por eso semantizamos la propuesta en relación con las categorías de Privat (2001), tiempo de lectura y tiempo del lector. El primero entendido como el tiempo físico, material en el que transcurre el acto de lectura, y el tiempo del lector es el que perdura en el sujeto que lee dicha lectura, el eco, la resonancia y la tentación o necesidad de generar este acto como recursivo: el placer de retornar al libro. *Johanna en el tren* de Kathrin Schärer, invita desde su tapa y contratapa a iniciar un recorrido particular. La ilustradora -quien narra el proceso de producción desde el inicio con la hoja en blanco- y la protagonista -que ofrece su punto de vista- entablan un diálogo generando una propuesta *metaficcional* que desafía al lector posicionándolo frente a un juego de nuevas experiencias de lectura.<sup>11</sup> En diálogo con la imagen, la metaficcionalidad remite a ciertos rasgos característicos de la literatura para niños contemporánea (Colomer, 1999; Silva Díaz, 2005): proliferación del humor, aumento del grado de fragmentación, uso de recursos provenientes del diseño gráfico y variada tipografía, entre otros. Entendiendo que la metaficción es un término aplicable a la escritura ficcional -que de manera autoconsciente y sistemática llama la atención sobre su naturaleza de artefacto para plantear interrogantes acerca de la relación entre ficción y realidad (Silva Díaz, 2005, 59) (Waugh, 1984, 2)- habilita al lector para

---

<sup>11</sup> Proceso similar sucede en *El increíble hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos* de Jon Scieszka y Lane Smith.

comprender esta complejidad del discurso verbal que incorpora el discurso visual para construir elementos dispersos intencionalmente en el desarrollo de la historia. Desde la perspectiva del discurso verbal podemos leer dos planos: uno desarrollado por los escritos de la ilustradora que manifiesta el proceso de creación de la obra; y otro dado por las intervenciones dialógicas de la protagonista -no solamente con la ilustradora/narradora sino también con otros personajes-, generando ese carácter metaficcional. Observamos cómo la visión de Joly (2009, p. 15) sobre la complementariedad entre imagen y escritura se manifiesta, y permite revertir el carácter antagónico que tradicionalmente se adjudica a estos lenguajes:

evocaremos la complementariedad entre imagen y lenguaje, es decir cómo la oposición imagen/lenguaje es una falsa oposición, mientras que el lenguaje no sólo participa de la construcción del mensaje visual sino que también lo releva, incluso lo completa, en una circularidad a la vez reflexiva y creativa.

Desde esta perspectiva consideramos necesario incorporar al lector en tanto partícipe activo, por lo tanto esta es nuestra propuesta de lectura, y una posible.<sup>12</sup>

La lectura de la imagen en las páginas de guarda “a modo de protección” (García Negroni, 2011, p. 784) en los libros tradicionales, aquí son llaves de acceso. En la página de guarda final observamos que en un extremo presenta la obra ya terminada. El objeto acabado, resultado del trabajo de ilustración y escritura, atravesó un proceso temporal obviado en la narración verbal, es decir, el proceso que va desde el manuscrito a la materialización del libro, con la intervención de esa cadena de producción que suele obviarse. Sumamos datos que exponen la necesidad de ir más allá de la mirada inocente que advierte Joly: la escritura del texto está en alemán y el lector está obligado (en tanto no lector de la lengua germana) a aportar otro proceso, no transparente, como el de traducción; el tablero de trabajo cierra la historia del personaje que va en un tren y abre una nueva que se desenvolverá en un barco, incorporándose a la tradición literaria del viaje en un recorrido vital desde las páginas de guarda. De modo que la obra propone una interacción constante entre los discursos teniendo en cuenta un lector atento que necesita perder la inocencia y habilitar nuevas lecturas. De este modo el tiempo de lectura y el tiempo del lector parecen detenerse ante un *libro-álbum* y leer se convierte en retornar sobre él una y otra vez para disfrutar de la aparente sencillez del discurso verbal y de la

---

<sup>12</sup> Otro modo de lectura sobre este libro fue propuesto en Rabasa, M.; Ramírez, M.M. (2012): *Desbordes. Una mirada sobre el libro-álbum*, Bahía Blanca: Ediuns.

profusión de las imágenes. Esto implica leer de otro modo otros libros; los cambios que la sociedad vivencia no son ajenos a las manifestaciones estéticas y desde este lugar el sistema artístico retoma y propone -entre tantas opciones posibles- esta que presentamos: los libros-álbum en tanto objeto cultural que se sitúan en medio de tensiones que atienden al mercado y al diseño, a las estructuras sociales e institucionales, a los tiempos de lectura y los tiempos del lector y a los campos de poder aledaños que se interrogan sobre sus límites. Un libro particular que implica y compromete al lector, un texto para leer sin apuro.

Los intercambios que se piensan como prolongaciones de las escenas de lectura debieran atender en la formación docente los recorridos lectores, muchas veces imprevistos, que manifiestan cómo actúa el tiempo del lector. Por ejemplo, compartir el poema de José Corredor- Matheos “La abuela mece a la niña...” (s/n, 2010) evoca recuerdos de infancia de los alumnos de formación. La planificación del tiempo de lectura, es decir, la materialización del mismo en las aulas de formación de grado también se propone como un tema de reflexión.

Finalmente, la tecnología de la palabra se manifiesta en su esplendor cuando presentamos, por ejemplo, los libros-álbum en los que el trabajo del editor resulta sustancial: distribución de la palabra en la hoja, grafías, tamaños, texturas y páginas de guarda; la construcción del sentido está siempre alerta, siempre presente. Acariciar y revisar el texto en toda su dimensión -la obra de Anthony Browne ha sido paradigmática- es más que necesario en nuestras aulas de formación ya que permite pensar cómo abordarlo también cuando se elabora una secuencia, un proyecto, una práctica permanente para sus futuros alumnos. Preguntarnos cómo cada libro que seleccionamos construye sentido desde esa materialidad de la tecnología de la palabra y que la historia de la cultura pone al servicio de la formación del lector literario es clave.

A través del análisis interpretativo de las *escenas de lecturas* se produce un acercamiento a la comprensión como una práctica sociohistórica, poniéndose de relieve cómo ella es performativa del acto lector y provoca una reflexión que será resignificada en el momento en que se piense para las aulas/salas con los niños. Las finalidades cambian: se trata de que los futuros docentes primero y los alumnos después resignifiquen el acto de lectura con el propósito de ampliar su competencia cultural y

lingüística pensando en una enseñanza que privilegie los modos y las estrategias para obtener el saber a través de nuevas *escenas de lectura*.

### Otros hilos: inscripciones en el lector y los ecos de los libros

En este hilo será preciso considerar las trayectorias de lectura de los alumnos en formación pensadas como el resultado de una conexión entre prácticas y significaciones en un contexto determinado, pero reinterpretadas en relación con un tiempo y un lugar distinto del original que presentan transformaciones significativas respecto de un tiempo presente.

Consideramos imprescindible durante el profesorado contribuir a conformar itinerarios de lectura y sus formas de apropiación; por esta razón proponemos a los alumnos iniciar recorridos diversos de lecturas. Por un lado, pensar en sus propias trayectorias lectoras, qué leyeron, qué les leyeron, qué libros tienen en sus casas y qué recuerdan de ellos, etc. Luego establecer itinerarios posibles: leer para cada una de las clases -con el fin de compartir impresiones de lectura con los pares al mismo tiempo que se establecen trayectorias personales de lectura- cuentos de autores argentinos (Roldán, Montes, Devetach, Wolf, Cinetto, Walsh, Bornemann, entre otros), autores extranjeros (Browne, Nöstlinger, Andersen, Perrault, Lobel, Rueda, Valdivia, etc.), variar los géneros (cuentos, poesías, novelas, libros-álbum...), entre otras posibilidades.

Durante la primera parte del cursado se podrá desarrollar esta actividad en la que los alumnos leen textos y se los comparten en la clase y a partir de la recuperación del vínculo con la lectura, los libros y la literatura, los alumnos en formación podrán ir identificando elementos que se reactualizan en el momento de pensar posibles situaciones de enseñanza durante la segunda parte del año y que serán indudablemente de referencia para sus próximas residencias y/o prácticas aúlicas concretas. Por ejemplo, algunos alumnos leyeron *La mejor luna* de Liliana Bodoc y decidieron que ese cuento sería una buena opción para pensar un espacio de intercambio con sus alumnos -durante su residencia- en el marco de situaciones habituales de lectura en torno de la biblioteca áulica. Otros habían leído *Un día de lluvia* de Claudia Rueda, y optaron por leerlo luego con sus alumnos -durante una intervención solicitada por la docente orientadora- ya que

los niños habían leído muchos cuentos tradicionales y vieron en *Un día de lluvia* una interesante posibilidad de relación intertextual. Ello sitúa las trayectorias lectoras como herramientas teórico-metodológicas que contribuyen a develar los significados que los alumnos en formación les atribuyen a las diferentes prácticas lectoras. De este modo resultará que -indagando sobre las lecturas realizadas- estas influyen hoy en su configuración profesional, contribuyen a la construcción de la identidad del sujeto lector: las “textoteca internas”, al decir de Laura Devetach (2008).

Es interesante poner en diálogo las trayectorias personales de lectura, las creencias acerca de la literatura y la educación literaria como las prácticas didácticas que pueden movilizarse a través de ellas. Los alumnos van conformando sus recorridos lectores, un corpus de autores y títulos que llevan a detener la mirada también en los estilos de escrituras, en los recursos utilizados en ellos y en aquello que provoca en el lector y a adquirir un lenguaje específico (los alumnos pasan de decir “me gustó la historia” a “es interesante la trama narrativa” o “me gustan los dibujos” a “la estética de este libro sorprende al lector”, por ejemplo). De modo que se incorpora el lenguaje metaliterario que también redundará en sus futuras clases frente a los niños.

Resultará provechoso no solo observar sus recorridos lectores sino también agregar un “análisis en situación” al incorporar el contexto social e institucional en que el mediador y los alumnos en formación se mueven a fin de establecer las relaciones de incidencia mutua entre las características del mediador (en este caso nosotras como docentes pero también -en muchos casos- la bibliotecaria de la institución) y el de cada alumno en formación y las características globales del entorno de la institución de pertenencia.

Pensamos que de este modo -haciendo visibles las trayectorias lectoras y colaborando en su conformación- logramos un *sujeto lector didáctico*<sup>13</sup>, centrado en la

---

<sup>13</sup> Estudiar ciertas prácticas culturales lleva a diversas líneas de investigación. Por una parte, estudiar las prácticas lectoras en un contexto social determinado se enmarca en la sociología de la lectura; por otra parte, en tanto estudio del docente (futuro docente en nuestro caso) como sujeto lector forma parte de la didáctica de la literatura. Esta convergencia entre sociología de la lectura y didáctica de la literatura han sido desarrollados por Privat (2001) “Socio-lógicas de las didácticas de la lectura” en *Lulu Coquet* 1 (47-63) y por Sanjuán (2013) *La dimensión emocional en la educación literaria*, Prensas de la Universidad de Zaragoza.

idea de recuperar el lugar de lectura personal para articularla luego con su quehacer profesional.

### Conclusiones

Es imprescindible pensar en las actuaciones docentes para comprender los aprendizajes en el contexto escolar, es decir, cómo quien enseña es una de las claves de los aprendizajes de los alumnos. Entendemos las complejidades y los diversos factores que entran en juego en esta cuestión, pero se hace necesario que el campo oriente sus esfuerzos hacia la constante revisión de las condiciones que permitan la realización de estas posibilidades de construcción si pensamos que la apropiación cultural pasa por la lectura como un acontecimiento en el aula que los alumnos en formación tienen para acceder a los bienes culturales y -en definitiva- a la experiencia de la lectura literaria.

Consideramos que los préstamos, la donación y la inscripción colaboran fuertemente en la conformación de las trayectorias lectoras en un diálogo a futuro, y además permiten revisar las prácticas de enseñanza en donde se involucre la didáctica de la literatura en la formación docente. En este sentido la *escena de lectura* en las aulas de formación muestra cómo la noción de *escena de lectura* (Cucuzza, 2012) puede emplearse para (re)pensar las propias prácticas de lectura en las salas/aulas, para ponerlas en perspectivas y entender su profundidad socio-histórica y cultural. En este sentido, las situaciones de doble conceptualización y la tematización sobre la práctica ponen en el centro de la escena las prácticas de lectura, a fin de comprenderlas cabalmente. De este modo, los alumnos en formación se convierten en lectores a partir de nuevas experiencias vividas y puestas en discusión colectivamente con la lectura literaria. La conciencia que pasaron a tener de sus trayectorias lectoras y el proceso de rememoración posibilita que la propia manera de construirse en lectores sea resignificada de tal modo que algunas de ellas constituyen puntos de inflexión y reflexión para la formación del lector literario en las salas y en las aulas.

En este sentido creemos que es fundamental la identidad lectora del mediador ya sea en las aulas de formación como en las aulas/salas frente a los niños.

## Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. & Chartier, R (2011). *El sociólogo y el historiador*. Madrid: Abada Editores.
- Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.
- Colomer, T. (2004). ¿Quién promociona la lectura? En *Lectura y Vida* 25 (1), 6-15.
- Cucuzza, H. R. (2012). Introducción. En Cucuzza, H. R. (dir) y Sprengelburd, R. P. (codir.) *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Buenos Aires: Editoras del Calderón.
- Cucuzza, H.r R. (2007). Retórica de la escena de lectura en las carátulas del libro escolar. En *Biblioteca Virtual del Proyecto RELEE. Redes de estudios en Lectura y Escritura*.
- Devetach, Laura (2008) *La construcción del camino lector*. Córdoba: Comunicarte.
- Díaz-Plaja, Ana (2009). Entre libros: la construcción de un itinerario lector propio en la adolescencia en *Lecturas adolescentes*. Barcelona: Graó.
- García Negroni, M. M. (2011). *Escribir en español. Claves para la corrección de estilo*. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Joly, M. (2009) *Introducción al análisis de la imagen*. Bs As: La Marca Editorial.
- Privat, J. M. Sociológicas de las didácticas de la lectura en *Revista de didáctica de la lengua y la literatura. Lulú Coquette*. Año I, n°1, septiembre, 2001.
- Rabasa, M., Ramírez, M. (2012). *Desbordes. Una mirada sobre el libro-álbum*. Bahía Blanca: EDIUNS.
- Rabasa, M., Ramírez, M. M. (comp.) (2013). *Desbordes 2. Las voces sobre el libro-álbum*. Bahía Blanca: EDIUNS.
- Schritter, I. (2011). *La otra lectura: la ilustración en los libros para niños*. Buenos Aires: Lugar Editorial
- Silva Díaz, M. (2005) *Libros que enseñan a leer. Álbumes metaficcional y conocimiento literario*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia presentada en La Pampa por el inicio del ciclo lectivo.
- Waugh, P. (1990). *Metafiction: The Theory and Practice of Self-Conscious Fiction*. Londres: Routledge.