



La experiencia de lectura literaria y de escritura creativa en la formación de mediadores en el Profesorado de Nivel Inicial y Primario

Mariana Tomé*

... el arte de los mediadores es (...) una aptitud para interrogarse sobre sí mismo, para pensar en su propio recorrido, en su propia relación con los libros; para reflexionar en su propia experiencia.
Michèle Petit

Introducción

La lectura y la escritura son prácticas culturales complejas que se aprenden en la escuela, como espacio social destinado a la transmisión de estos saberes. En efecto, en las sociedades modernas, la escuela es el espacio de transmisión de la cultura escrita, tarea que le da su sentido y que es extensa en el tiempo.

También en la educación superior, la lectura y la escritura ocupan un lugar central, en tanto permiten la construcción de conocimiento y de comunicación que intervienen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La lectura y la escritura forman parte de la tarea académica, a la vez que son los medios para aprender los contenidos conceptuales y la cultura discursiva de cada disciplina de la formación (Carlino, 2005).

Dada la centralidad de la lectura y la escritura en la escuela, su enseñanza pone en juego la relación que tienen los docentes con estas prácticas, sus propias representaciones y modos de apropiación. En este sentido, en la formación superior se propone un vínculo con la lectura y la escritura que puede resultar significativo en el proceso de construcción de la identidad docente, como sostiene Ana María Finocchio (2010a): "... es en esos lazos [que despliegan las comunidades de educadores en la formación inicial] que tienen lugar las experiencias de lectura y escritura de quienes se están formando para enseñar a leer y a escribir. Es en esos lazos que se promueve una relación particular con la lectura y la escritura desde la que

* Mariana Tomé es Licenciada y Profesora en Enseñanza Media y Superior en Letras, egresada de la Universidad de Buenos Aires, y Especialista en Ciencias Sociales con Mención en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO). Se desempeña como docente en el Profesorado de Nivel Inicial y Primario en el ISFD N° 39, y como capacitadora en talleres para docentes de jardín maternal, nivel inicial y nivel primario.
mtome2@abc.gob.ar

nuestros alumnos-futuros docentes van a transmitir la apropiación del leer y escribir a sus alumnos” (en línea).

En efecto, la formación inicial está atravesada por el registro de doble mediación, es decir, el trabajo con alumnos que serán docentes de nuevos alumnos, y en este sentido es interesante pensar qué tipo de relación con la lectura y la escritura se promueve en la formación docente y qué experiencias se brindan a quienes van a enseñar a leer y escribir.

Con respecto a esto, el propósito de este artículo es analizar la lectura de literatura y la escritura de ficción como modos y propuestas de enseñanza para la formación de mediadores de lectura y escritura. En efecto, la lectura de literatura, pensada como búsqueda, como espacio de construcción, reconstrucción, creación y recreación, como ámbito en el que el ser humano puede encontrarse consigo mismo y con los otros, y la escritura de ficción, entendida también como búsqueda y como invención, como descubrimiento, como modo de conocimiento y transformación del pensamiento, pueden resultar significativas durante la formación docente. La ficción invita a habitar otros mundos posibles, brinda una dimensión simbólica e imaginaria y permite conocer algo más acerca de lo más profundamente humano, como señala María Teresa Andruetto (2009): “palabra que llega por *lo que dice*, pero también por *lo que no dice*, por lo que *nos dice* y por *lo que dice de nosotros*” (p. 32).

Con el objeto de indagar sobre la experiencia de lectura literaria y de escritura creativa, se analizan encuestas realizadas a estudiantes del Profesorado de Nivel Inicial y del Profesorado de Nivel Primario del Instituto Superior de Formación Docente nº 39 de Vicente López, Provincia de Buenos Aires. Estas encuestas (respondidas por treinta estudiantes) se llevaron a cabo durante la evaluación conjunta de la cursada de las materias de Taller de lectura, escritura y oralidad, en el Profesorado de Educación Primaria, y Taller de Literatura infantil, en el Profesorado de Educación Inicial. El primero de estos espacios corresponde al campo de la actualización formativa y al primer año de la carrera de Nivel Primario, mientras que el segundo de estos espacios pertenece al campo de los saberes a enseñar y al tercer año de la carrera de Nivel Inicial.

La experiencia de lectura literaria

Como señalábamos anteriormente, consideramos la lectura de literatura como experiencia que permite habitar otros mundos y vivir otras vidas posibles; la ficción como viaje hacia lo que está lejos y al mismo tiempo hacia nosotros mismos, hacia lo más profundamente humano. A esta dimensión subjetiva y

significativa se refiere una estudiante cuando reflexiona: “hay miles de historias, fragmentos, personajes o lugares de los relatos, que se cruzan con nuestras vidas, nos atraviesan, y podemos vernos reflejadas en ellas”.

Entre las múltiples formas posibles de leer literatura, se analizan la lectura en voz alta y la narración como modos de transmisión de la literatura en la formación docente, así como las actividades de compartir y construir colectivamente los significados como parte del aprendizaje interpretativo, a través de la progresión guiada y sistemática del mediador, con el objeto de “proporcionar experiencias de aprendizaje que consigan producir cambios en la concepción de la lectura y su enseñanza que han ido construyendo estos futuros maestros en su camino como lectores” (Granado y Puig, 2015, p. 47). En el marco de los estudios sobre la formación de los futuros mediadores de lectura, se hace referencia a la capacidad transformadora del trabajo formativo en la educación superior: “los futuros profesores de Educación Infantil y Primaria requieren antes que nada de experiencias de lectura gratificantes (...) con el objeto de percibir la relevancia significativa de la literatura” (Dueñas, Taberno, Calvo y Consejo, 2014, p. 39).

Una de las propuestas que se analizan en este trabajo consiste en la lectura de una novela breve a lo largo de cuatro o cinco clases semanales –una por cada capítulo- en primer año del Profesorado de Nivel Primario, a pesar de que en la educación superior la práctica de escuchar leer no es tan frecuente como en otros niveles, como comenta una estudiante: “Al principio me asombré, ya que a lo largo de nuestra vida, naturalizamos que sólo se les lee a los niños y adolescentes (esto último ya menos frecuente)”. Una de las alumnas describe la experiencia de este modo: “me encontré atrapada en la historia, me volví a sentir una niña metida en esa novela, como cuando era chica y mi papá me contaba cuentos antes de dormir. La novela era tan realista y con tanto suspenso que cuando terminaba un capítulo queríamos que siguiera con el otro. (...) Mientras la docente relataba, todas permanecíamos en silencio y escuchando atentamente. Esos momentos de escucha tenían otro tiempo”. Otra de las propuestas es la narración de un cuento al comenzar cada clase en tercer año del Profesorado de Nivel Inicial. También en este caso las estudiantes se refieren a esta experiencia como un momento de disfrute, que da lugar a un tiempo de otro orden y que evoca la infancia, como comenta una alumna: “la experiencia de escuchar una narración me provoca mucha fascinación, me siento como una niña pequeña escuchando atenta”.

En este sentido, es interesante destacar la importancia de la voz y del silencio en la lectura en voz alta y en la narración de textos literarios. Jorge Larrosa (2008) afirma que “... para que haya transmisión, el lenguaje debe llevar la marca del que transmite; (...) en la transmisión, la lengua está ligada a la

experiencia del que habla y a la experiencia del que escucha (...). Y la voz es esa marca, esa experiencia” (p. 2). Las entonaciones de la voz ponen en juego la subjetividad y la experiencia de quien transmite, las voces del narrador que van armando los distintos personajes en el imaginario de quien escucha, el silencio que se sostiene un instante y que anticipa un momento clave en la ficción; lo que se sugiere por medio de silencios y palabras. Una alumna señala: “la experiencia de escuchar narrar un cuento me atrapa y me lleva dentro de la historia de un modo diferente que cuando yo leo, porque no es mi mente la que da voz a los personajes”. Otra de las estudiantes se refiere a “los tonos de voz, cómo la docente dramatiza mediante la voz los momentos de calma y euforia a lo largo de la historia, y cómo va jugando con los gestos mientras narra el cuento”; muchas veces las alumnas comentan que “[yo] podía imaginar el cuento mientras lo escuchaba”. La gestualidad es parte de la narración de un cuento; la voz y el silencio se alternan y van tejiendo la ficción.

En relación con la lectura en voz alta de una novela, y al finalizar cada capítulo, se abre un espacio de conversación que permite construir sentido en el marco de la práctica colectiva de lectura de un texto literario. Es el momento de buscar conexiones, de recordar indicios, de hacer hipótesis sobre lo que pasó o sobre lo que va a pasar en la ficción, de ampliar el territorio del imaginario a través de las diversas interpretaciones sobre el texto que se ha leído. Es también el espacio de la relectura, del regreso a los textos a través de la conversación.

Estas actividades de compartir y construir colectivamente los significados como parte del aprendizaje interpretativo se vinculan con la selección de los textos literarios que realiza el mediador, como indica Cecilia Bajour (2009): “mientras elegimos qué leer con otros estamos imaginando por dónde podríamos entrar a los textos en las conversaciones literarias, por dónde entrarán los demás lectores (...), cómo hacemos para ayudarlos en esos hallazgos, cómo dejamos abierta la posibilidad de que sea el propio texto el que los ayude con algunas respuestas o que les abra el camino para nuevas preguntas, cómo hacemos para intervenir sin cerrar sentidos” (p. 4). A modo de ejemplo, uno de los textos literarios seleccionados es *Veladuras*, de María Teresa Andruetto, una novela breve en la que el lector tiene un papel activo en la construcción de sentido y en la lectura de los indicios que se van desplegando de modo gradual durante la trama. Al abrir un espacio de escucha de la interpretación de los estudiantes, el propósito es generar preguntas sin responderlas, valorar la palabra de los otros, poner en diálogo estas interpretaciones que se entretejen y dan lugar a nuevos sentidos.

Por otra parte, estas prácticas de lectura de literatura se vinculan con nuevas prácticas de lectura que despliegan los sujetos contemporáneos, jóvenes en este caso, en tiempo de transformaciones culturales. La intimidad que caracterizaba la lectura del sujeto moderno se ha visto reemplazada por miradas y diálogos que son propias de los sujetos contemporáneos, quienes están todo el tiempo conectados y disponibles. Las nuevas tecnologías propician nuevos modos de ser y estar en el mundo. Estas prácticas de lectura socialmente determinadas, entonces, configuran la sensibilidad de una época y las disposiciones culturales e imprimen las subjetividades. En efecto, la lectura necesita de tecnologías específicas, las cuales cambian de época en época y, en este sentido, la pantalla de la computadora supone nuevas experiencias de lectura. La textualidad electrónica sigue una lógica que puede ser abierta, expandida y relacional gracias a la multiplicación de los vínculos hipertextuales, y permite una lectura discontinua de fragmentos textuales. En cambio, la lectura de literatura implica una lectura continua y atenta, que es la que posibilita entrar en ficción y adentrarse en la complejidad del texto literario. Las prácticas de lectura literaria instalan la lentitud, dan lugar a un tiempo de otro orden. Una alumna comenta: “al escuchar narrar un cuento entro en un mundo mágico donde por el tiempo que dura el cuento me olvido del mundo de afuera”; otra estudiante se refiere a “la posibilidad de dejar de lado todo por un ratito”. Dejar de lado también, durante el tiempo de la ficción, la conexión permanente –con varias personas y al mismo tiempo- que permiten los dispositivos móviles y que caracteriza a esta sociedad altamente mediatizada e hiperconectada.

La lectura en voz alta, por otro lado, recupera el libro como objeto material y cultural. El gesto de tomar un libro, que inaugura la escena de lectura, abrirlo, pasar las páginas y sostener la lectura durante un tiempo, pone en juego otro modo de leer, diferente al que realizan estos sujetos cotidianamente de la textualidad digital. Como señala Anne-Marie Chartier (2014), “al lado de las nuevas herramientas, las antiguas siguen allí y tendrán una nueva finalidad: dar sentido y valor a la lentitud. Los antiguos maestros también perduran al lado de las nuevas generaciones. Aunque observen con curiosidad e interés el mundo digital, continuarán transmitiendo los gestos tradicionales como abrir un libro, leer en voz alta” (p. 21).

Entonces, estas prácticas de lectura literaria que se realizan durante la formación docente, a través de la lectura en voz alta y la narración, ofrecen a los estudiantes una experiencia que los invita a ingresar en la ficción y a adentrarse en otros mundos y otros tiempos que no han ocurrido o que nunca ocurrirán. Esta experiencia es con otros, y en particular con otro lector que presta su voz y convoca a escuchar, que comparte su entusiasmo, que selecciona libros, que guía la interpretación, que pregunta y se pregunta sobre la multiplicidad de sentidos propia del texto literario. Una de las alumnas relata: “Durante las

semanas que transitamos esta experiencia, por más que me quedara con curiosidad o me generara suspenso cómo seguía el relato, respeté aquel pacto que tácitamente sentí que teníamos, esperar a la siguiente clase para continuar la novela”; asimismo, otra estudiante comenta: “Esperaba toda la semana para la clase, para saber cómo seguía la novela que me dejaba pensando y armando hipótesis sobre lo que podría suceder en el próximo capítulo. Podría haberme leído toda la novela en un día, pero decidí seguir la lectura con la profesora porque esta incertidumbre, esta emoción por saber cómo seguía, cómo terminaba, me encantaba”. En esta sociedad en la que los nuevos dispositivos de conexión e información permiten muchas veces la respuesta inmediata a nuestras preguntas, la literatura resignifica la espera, la duda, la ausencia de respuestas, el tiempo, el encuentro con el otro. La incertidumbre es parte de esta experiencia, que repercute de manera diferente en cada persona, que forma parte de un proceso que no sabemos cuándo concluye y que se inicia acaso gracias a la voz de un docente que lee y que narra sin esperar nada a cambio, más que compartir la emoción de una historia.

La experiencia de escritura creativa

La escritura, como herramienta simbólica o semiótica, tiene la capacidad de transformar el conocimiento, a través de la materialización de complejos procesos de reflexión y de organización del pensamiento. Esta dimensión epistemológica de la escritura se debe a la representación retórica de la tarea de escritura, a partir de la cual el conocimiento se transforma durante el proceso de composición, como sostiene Maite Alvarado (2013): “De manera que, al terminar de escribir, el escritor sabe más que al empezar. En este sentido, escribir es una forma de aprender” (p. 146). En efecto, este proceso de descubrimiento es desencadenado por la misma actividad de escribir y por la búsqueda de recursos que a su vez incide en la representación del contenido. Se trata de un proceso que se enseña, y en este sentido, la intervención docente consiste en proponer tareas de escritura que planteen un problema retórico, brindar herramientas para la reflexión crítica sobre la propia producción y guiar el proceso de composición. Para que los estudiantes desarrollen las habilidades de composición, señala Alvarado (2003), “es necesaria una exposición sostenida a experiencias de escritura desafiantes o transformadoras y una reflexión permanente acerca de esa práctica” (p. 3).

En este sentido, y como señalábamos antes, escribir tiene que ver con el hallazgo, con el descubrimiento, es decir, con la invención, entendida como una práctica en la que el escritor descubre los materiales más adecuados para escribir a partir del problema retórico que plantea la consigna. En efecto, escribir implica tomar decisiones, y reconsiderar permanentemente lo que se está escribiendo, en un proceso recursivo que comprende distintas tareas, y a esto se debe precisamente esa dimensión de descubrimiento.

Específicamente, la escritura de ficción tiene como punto de partida una consigna que apela a la imaginación –y que linda en varias ocasiones con el juego- y que propicia la búsqueda de una voz propia.

En relación con esto, se analiza el taller de escritura como modalidad de enseñanza de la escritura en la formación docente, modalidad pedagógica que privilegia la invención y la experimentación con el lenguaje en la producción de textos. En relación con esta concepción de escritura como práctica y como proceso y dentro de la modalidad de taller, la formulación de las consignas de escritura y la revisión de las producciones funcionan como estrategias didácticas que habilitan el desarrollo de las competencias como escritores de los estudiantes. En efecto, para que las tareas de escritura se planteen como un problema retórico, como sostiene Maite Alvarado, las consignas deben incluir la información adecuada para resolverlas, es decir, la información correspondiente con ese problema que plantean. Asimismo, la intervención docente orienta la reescritura a través de las prácticas de lectura o revisión de las producciones, haciendo foco en diversos aspectos del problema que no han sido tomados en cuenta y brindando herramientas para resolver las dificultades.

En este sentido, las consignas de escritura de ficción se presentan como un problema que el escritor debe resolver, y al mismo tiempo ofrecen elementos para hacerlo. En efecto, como señala Ana María Finocchio (2010b), “... son propuestas que invitan al juego y a la invención; se presentan a los alumnos como problemas o desafíos a resolver en la intención de favorecer la experimentación con el lenguaje y el despliegue de la imaginación (...). Se trata de enunciados que delimitan en términos precisos una tarea a realizar, a la vez que posibilitan una resolución creativa” (p. 137).

A modo de ejemplo, se presenta una de las consignas utilizadas durante el trabajo de taller:

Países parecidos a sus habitantes

Esta consigna lúdica propone considerar las características de ciertos materiales, con las asociaciones que de ellas se desprenden, e inventar un país de seres imaginarios a partir de estas características.

El escritor italiano Gianni Rodari sugiere este ejercicio creativo en su *Gramática de la fantasía*:

“Por ejemplo, dado un personaje imaginario, como el hombre de vidrio, sus aventuras sólo podrán ser lógicamente deducidas a partir de sus características, es decir que deberá actuar, moverse, tener relaciones, sufrir accidentes, provocar acontecimientos que se desprendan solamente de la naturaleza del material con que imaginamos que está hecho.

El vidrio es transparente: el hombre de vidrio es transparente. Se le leen los pensamientos en la cabeza. No tiene necesidad de hablar para comunicarse. No puede decir mentiras. *El vidrio es*

frágil. La casa del hombre de vidrio debe ser, por lo tanto, totalmente acolchada. Las veredas están tapizadas con colchones. Prohibido estrecharse la mano”.

Además, Gianni Rodari lleva adelante este análisis fantástico en su libro *El viaje de Juanito Pierdedías*.

La propuesta, entonces, es que elijan una de estas posibilidades y escriban un breve texto (de una extensión de 10 líneas) describiendo el país de estos seres imaginarios, a partir de un análisis de las características del material: recorran sus posibles paisajes, la arquitectura de sus construcciones, las costumbres de sus habitantes, considerando con mayor detalle aquello que más les llame la atención.

- El país de los hombres de sol
- El país de los hombres de la risa
- El país de los hombres alfajor
- El país de los hombres de helado

La consigna de ficción obliga a encontrar una causalidad que encadene los hechos por absurdos que sean, y en este sentido, el criterio de invención habilita a que el escritor descubra en su propia experiencia cultural los materiales que pueden servir para abordar el problema que plantea la consigna. Esta resolución, como señalábamos anteriormente, pone en juego habilidades del orden de la creatividad. En efecto, la propuesta de escritura intenta movilizar los recursos y el conocimiento literario que cada uno tiene, y debido a eso, no existe un único modo aceptable de cumplirla, como se puede observar en estas producciones:

El país de los hombres alfajor

Es un mundo muy particular, hace frío todo año y cuando llueve no cae agua, sino chispas de chocolate. Cada pueblo es de un sabor distinto, algunos de chocolate blanco, otros de chocolate negro, otros de fruta, y otros de maicena. Cuando se juntan los habitantes de distintos pueblos, se crean nuevos sabores. Sus casas, son otro tema interesante, en vez de felpudos en la entrada, tienen pequeñas piletas donde se dan un chapuzón de cobertura. Cuando se van a dormir, se meten en sus paquetes y cuando se levantan, se lavan los dientes con leche.

Cuando una familia se agranda, la mamá se convierte en un alfajor triple y luego, sus pequeños alfajores se vuelven parte de la historia. Los habitantes se parecen mucho entre sí, asique todos se confunden cuando se cruzan por las calles. Los ríos son de dulce de leche y las calles de coco. Es un mundo muy loco, lleno de azúcar y sabores.

El país de los hombres alfajor

Juanito Pierdedías, quien era libre como ruiseñor
volando y volando
fue a parar al país de los hombres alfajor.

Allí los habitantes eran redondos, y chocolatosos
Algunos blancos y otros negros
Hasta había alfajores finitos
Y también muy gruesos.
Vivían en casas redondas, con techo de chocolate
Una chimenea alta, que en su extremo en lugar de salir humo
Salían chispitas de chocolate.

Juanito, quien tenía mucha hambre
Podía comerse hasta un matambre
Pero lo más gracioso de este país
es que solo comían maíz.

Si bien la experimentación con los nombres de ciudades y las descripciones propició en ambos casos la exploración de la materialidad del lenguaje y los recursos del texto descriptivo (descomposición en partes del objeto, enumeración acumulativa, uso de adjetivación, puesta en relación por medio de comparaciones y metáforas), las producciones son distintas entre sí. En el primer caso, se trata de un texto descriptivo, mientras que en el segundo caso se utiliza la rima y la disposición gráfica es la de un poema; además, se utiliza el recurso del humor y hay una relación de intertextualidad con el libro de Gianni Rodari.

Con respecto a esta propuesta, una de las estudiantes reflexiona: “Este trabajo debía tener presente una condición: las características de los personajes. (...) Luego de finalizar mi proceso de escritura, me detuve a realizar una lectura detallada, para observar la ortografía, la coherencia y la cohesión, las características de los personajes y de su país. He realizado varios arreglos, borrando y agregando cosas, hasta finalmente estar conforme con mi trabajo”. En este comentario, se hace referencia a la consigna como problema y a la invención como una práctica en la que el escritor descubre los materiales más adecuados para escribir a partir de ese problema. Asimismo, se hace referencia a la escritura como proceso, y a la reflexión crítica sobre la propia producción.

En este sentido, el taller de escritura puede pensarse como un espacio para la enseñanza de la escritura que favorece el desarrollo de habilidades que se pueden transferir a la producción de diversos tipos de textos, y asimismo puede constituirse en una experiencia significativa que les permita a los estudiantes desarrollar su creatividad y pensar sus propias propuestas de escritura creativa en la práctica docente. Una estudiante comenta: “La actividad del taller de escritura me encantó, porque había que ser creativo

y usar la imaginación, y aunque me cueste, siento que es súper necesario, para que en el futuro como docente, pueda proponerles a los chicos actividades, que además de ‘funcionales’, sean divertidas y creativas para ellos también. Por lo que vi, es algo que se deja de lado en la formación docente, no se le presta mucha atención, o sí te dicen que se debe ser creativo, pero no se realizan actividades para poder activar y desarrollar esa imaginación y creatividad”. Algunos estudios sobre la escritura de ficción señalan también la ausencia de estas prácticas en la formación docente, a partir de la modificación de los planes de estudio en función de las nuevas teorías imperantes en el ámbito académico, y se preguntan “cuánta producción escrita de invención y aprendizaje sobre la escritura en general lograrían estos estudiantes, próximos a ser educadores profesionales, si tuvieran espacio para prácticas de escritura [de ficción] (...) con cierta frecuencia y regularidad” (Hauy, 2017, p. 46).

En efecto, la modalidad pedagógica del taller de escritura habilita el desarrollo de las competencias como escritores de los estudiantes, a la vez que les permite expresar creativamente sus perspectivas, y se constituye, por lo tanto, en un espacio interesante para la formación de mediadores de escritura, como señala una alumna: “Me pareció una herramienta interesante porque es lindo despertar el proceso creador en uno mismo para poder así transmitírselo a los niños”. Otra de las estudiantes reflexiona: “En mi opinión personal, me gustó y disfruté la actividad, me pareció fundamental para el desarrollo de nuestra formación docente, ya que en un futuro nosotras podríamos hacer lo mismo con nuestros alumnos”.

Por otra parte, esta experiencia en la formación docente, entra en juego con otras que forman parte de la propia biografía como escritores de los estudiantes, y les permite revisar y fortalecer su práctica de la escritura, como comenta otra estudiante: “Además hace muchos años no ponía en práctica la escritura, sin dudas fue un viaje al pasado y me recordó a otra experiencia que tuve en primer año de secundaria, ya que participé de un taller de escritura que se dictó en el colegio al que iba”. También otra alumna señala: “En mi opinión personal, disfruté mucho realizando la actividad, y sobre todo poder compartirla con mi compañera. Pudimos poner en juego la creación colaborativa y la imaginación; una cualidad humana que considero no se trabaja lo suficiente. Recuerdo que en la primaria era habitual inventar y escribir cuentos; sin embargo, al pasar los años se fue dejando de lado. Volver a conectarnos con la creatividad y la escritura fue una experiencia agradable y gratificante. Espero que en el transcurso de nuestra formación podamos volver a realizar una actividad similar”.

En este sentido, el taller de escritura propone un vínculo con la escritura que pone en juego los saberes y la imaginación de los estudiantes y que invita a la búsqueda y al encuentro de la palabra propia.

Conclusiones

A partir del análisis de las encuestas realizadas a los estudiantes acerca de la experiencia de lectura literaria y de escritura creativa, se puede observar la significación que adoptan estas prácticas de lectura y escritura durante la formación docente, como punto de partida para pensar luego en sus formas de enseñanza.

Asimismo, la formación de los estudiantes como lectores de literatura les brinda herramientas para expresarse a través del uso de la palabra poética, es decir, para convertirse en lectores críticos y en escritores que puedan hacer un uso intencional de determinados recursos en función del efecto o el sentido que quieran lograr en sus propios textos, y en este sentido, abre un espacio de aprendizaje sobre la lectura y la escritura desde el que pensar las prácticas de enseñanza.

Como hemos señalado anteriormente, la lectura es mediación y vínculo con un lector que invita a habitar los mundos que inaugura la ficción, y a ampliar el territorio del imaginario. En relación con esto, Graciela Montes (2017) sostiene: "... la escuela sirve para formar lectores o, mejor dicho, porque formar lo que se dice formar el lector se va formando solo, para auspiciar la formación de lectores" (p. 265), y agrega: "... [es] importante (...) la figura del 'otro lector'. A veces compañero, a veces mediador, a veces señalador. El encuentro lector-lector es un vínculo de gran trascendencia. Es más, creo que el vínculo entre maestro y alumno deberá ir transformándose en un encuentro lector-lector" (p. 267). También la escritura se sostiene en la transmisión de un saber que realiza un mediador a través de propuestas de trabajo creativo y reflexión, como afirma María Cristina Ramos: "Las experiencias de aprendizaje quedan signadas por la huella emocional que dejaron (...) [a través de] quienes desde su labor docente cuidan el vínculo que permitirá que la escritura pueda nacer y crecer en los mundos de la escuela" (p. 5). Es decir que la tarea de los mediadores de lectura y escritura se basa en su propia relación con la literatura y con la escritura creativa, en su propia experiencia como lectores y escritores de ficción.

En este sentido, sostiene Jorge Larrosa (2003): "el sujeto de la formación no es el sujeto de la educación o del aprendizaje sino el sujeto de la experiencia: es la experiencia la que forma, la que nos hace como somos, la que transforma lo que somos y lo convierte en otra cosa" (p. 7). Es decir, aquellos acontecimientos que nos transforman como sujetos, nos vuelven otros. Con respecto a esto, José

Contreras Domingo (2010), en su análisis de la formación didáctica del profesorado, reflexiona acerca de la posibilidad de que los saberes de la formación sean transformadores, o qué saberes pueden serlo, y se pregunta “si realmente puede producirse una relación íntima entre la formación y la subjetividad; si es posible hacer de las oportunidades de formación una experiencia” (p. 2). Y añade: “las pedagogías necesitan de la mediación personal, tienen que sostenerse en la experiencia y en el saber de la experiencia. Y, por lo tanto, es esta mediación lo que en primer plano tenemos que estar planteándonos en nuestra tarea como formadores de docentes” (p. 5).

En este sentido, la lectura en voz alta y la narración, como modos de transmisión de la literatura, pensada como viaje hacia otros mundos posibles y como exploración personal, así como la propuesta del taller de escritura como medio de expresión de una voz propia, invitan a los estudiantes a la reflexión sobre sí mismos, sobre su vínculo con la lectura y la escritura y sobre sus prácticas de enseñanza. En efecto, estos espacios dan lugar al encuentro con la ficción y propician la invención y la expresión a través del uso de la palabra creativa, a la vez que tienden puentes hacia otras experiencias de lectura literaria y escritura creativa que forman parte de la biografía de los estudiantes, y abren la ocasión para pensarse y para pensar acerca de los propios recorridos. Y es por eso que estos espacios de lectura de literatura y escritura de ficción resultan significativos durante el proceso de construcción de la identidad docente, como puede observarse en los comentarios de los estudiantes, y brindan experiencias formativas y transformadoras en la formación de mediadores de lectura y escritura.

Bibliografía

- Alvarado, Maite (2003): "La resolución de problemas". Revista *Propuesta Educativa* Nº 26, Argentina, FLACSO – Ediciones Novedades Educativas.
- _____ (2013): *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Andruetto, María Teresa (2009): *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba, Comunicarte.
- Bajour, Cecilia (2009): "Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura". *Imaginaría*, 253.
- Carlino, Paula (2005): *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, Anne Marie (2014): "Entre la esperanza y el temor: la incertidumbre de los educadores ante la evolución de la lectura". Conferencia brindada en Jornadas Internacionales para Docentes, "Lectura y Educación, una relación que se renueva". 40ª Feria Internacional del Libro. Buenos Aires, abril de 2014.
- Contreras Domingo, José (2010): "Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal". *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, vol. 24, núm. 2, agosto, pp. 61-81.
- Dueñas, José, Tabernero, Rosa, Calvo, Virginia y Consejo, Elena (2014): "La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores". *Ocnos*, 11, pp. 21-43.
- Finocchio, Ana María (2010a): *La comunidad docente en busca de nuevos modos de pensar la formación. Especialización en Lectura, escritura y educación*. Buenos Aires, Flacso Virtual, Argentina.
- _____ (2010b): "Leer y escribir en la escuela". Brito, A. (dir.) *Lectura, escritura y educación*. Rosario, Homo Sapiens-FLACSO.
- Granado, Cristina y Puig, María (2015): "La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores". *Ocnos*, 13, pp. 43-63.
- Hauy, María Elena (2017): "Escribir o no escribir ficción: una cuestión de concepciones en las aulas". *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 4 (7), pp. 37-62.
- Larrosa, Jorge (2003): "La experiencia y sus lenguajes". Conferencia presentada en el Seminario Internacional "La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI". Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, noviembre de 2003.
- _____ (2008): "Aprender de oído". Intervención en el ciclo de debates *Liquidación por derribo: leer, escribir y pensar en la Universidad*, organizado por La Central en Barcelona, abril de 2008.
- Montes, Graciela (2017): *Buscar indicios, construir sentido*. Bogotá, Babel.
- Petit, Michèle (1999): *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Ramos, María Cristina (2018): *La casa del Aire. Taller Literario*. Neuquén, Ruedamares.