

La práctica de la lectura en la escuela: aproximación etnográfica

Silva, Sofía - Becaria LIAS (Laboratorio de Investigaciones en Antropología Social) / FCNyM (Facultad de Ciencias Naturales y Museo)/ UNLP (Universidad Nacional de La Plata). Correo electrónico: sofiasilva1986@gmail.com

García, Stella Maris. Prof. Adjunta (DE). LIAS /FCNyM /UNLP. Correo electrónico: elita@fcnym.unlp.edu.com.ar

Grupo de Trabajo: *GT 15 Educación, escolarización y enseñanza: Experiencias, prácticas cotidianas e intervenciones del Estado en contextos de diversidad y desigualdad social.*

Palabras clave: Antropología y Educación – práctica de lectura - mediación

› **Resumen**

El trabajo presenta los modos de leer de docentes y alumnos/as de una escuela pública de enseñanza primaria en el oeste de la ciudad de La Plata, con población culturalmente heterogénea, marcadas desigualdades sociales e injerencia estatal en la provisión de material bibliográfico, entre otras injerencias. Una prospección diagnóstica permitió articular tópicos como práctica de lectura, producción de conocimiento y diversidad cultural en la escuela. Asimismo, motivó la definición de un problema de investigación antropológico: cuáles son los encuadres formales y mediaciones que caracterizan la lectura en tanto práctica social y cultural.

Algunas preguntas guías de esta investigación fueron: ¿qué ‘tensiones’ se dan frente a los libros de texto?, ¿qué o quién orientan las prácticas? ¿Qué alcance tendría la institucionalización sobre estos hábitos de lectura? ¿Existe alguna articulación entre

lecturas y diversidad cultural?

La aproximación desde la etnografía en tanto enfoque teórico y metodología de trabajo, hizo factible el surgimiento de instancias de análisis y comparación de núcleos de sentido otorgados a la práctica de lectura por docentes y alumnos/as en interacción, según fueron expresándose en las instancias de observación participante (Guber, 2011) y en las narrativas discursivas. La práctica de lectura es valorada aquí desde su potencial transformador de los sujetos; su rol alfabetizador y así también, como un acto social que comprende tipificaciones y etiquetamientos.

> ***Leer en la escuela***

La enseñanza de la lectura está relacionada a la toma de un compromiso con una experiencia creativa alrededor de la comprensión y la comunicación, que será más profunda cuanto más capaces sean los actores en juego de asociar ambas dimensiones con los conceptos que emergen de la experiencia escolar, procedentes del mundo de lo cotidiano. Porque la lectura es ante todo lectura de mundo. La lectura de mundo antecede a la lectura de palabras y textos. La lectura de mundo persigue la comprensión de un objeto de conocimiento que permite el dominio de lo cotidiano. La lectura de las palabras haciéndose búsqueda de la comprensión de los objetos referidos al texto, remite entonces a una lectura anterior de mundo o de mundos. Como diría Delia Lerner (2001), “leer es adentrarse en otros mundos posibles”.

La lectura, al igual que la escritura, son consideradas prácticas sociales que forman parte de la trayectoria cultural heredada desde la escuela. Con la misión de disciplinar la relación de los individuos con “el mundo letrado”, en tanto prácticas, éstas se mueven en parte entre la producción y el consumo. La escritura es “una actividad concreta que consiste en construir, sobre un espacio propio, la página, un texto que tiene poder sobre la exterioridad” (De Certeau, 2007: 148); en otras palabras, escribir es producir, por ello esta práctica se mueve en el hacer. Por otra parte, la lectura es una actividad donde se recibe lo que otro produce, “se consume”. “Leer es peregrinar en un sistema impuesto” (De Certeau, 2007: 181), donde el lector asume una postura de viajero, de cazador furtivo que va descubriendo poco a poco qué poseer de esa producción.

Estas prácticas adquieren en el proceso de escolarización un lugar “necesario” cuando la escuela asume el propósito de incorporar a todos los alumnos/as como

miembros plenos de la apropiación de una herencia cultural. Y en este sentido, es una práctica viva y vital que es caracterizada como práctica cultural (Chartier, 1993) realizada en un espacio intersubjetivo, conformado históricamente, en el cual los lectores comparten dispositivos, comportamientos, actitudes y significados culturales entorno al acto de leer. Según Rockwell, la idea de práctica cultural “heredera del concepto de praxis”, “recuerda la actividad productiva del ser humano, en el sentido material y también en la esfera simbólica. El concepto de práctica cultural sirve de puente entre los recursos culturales y la evidencia observable de los actos de leer en ciertos contextos (...). Las prácticas culturales no son las acciones aisladas que registramos; presuponen cierta continuidad cultural en las maneras de leer, de relacionarse con lo escrito, de otorgarle sentido a los textos” (2001:14).

La prácticas de lectura modifican, regulan y establecen los modos en que un sujeto se vincula consigo mismo y con los otros; en tanto prácticas pedagógicas median y constituyen determinadas relaciones y experiencias de sí; instauran modos de ser o deber ser que asignan una identidad determinada, y un modo de comportarse socialmente, una definición social (Sardi,2010).

Se entiende por literatura o texto escrito “al tejido de significantes de una obra” (Barthes, 1973: 98). Como un arte en tensión y conflicto con la significación única, una especie de lenguaje entre otros, su función es comunicar y lo hace por su validez, desplazándose de la idea que suele aparecer entre los docentes de que existe una clave correcta de explicación para cada texto. Por el contrario, la literatura a la luz de la significación es entonces tributaria de interpretaciones plurales, de una historia, una identificación con el otro; una práctica a descifrar. El término **práctica de lectura** es otra herramienta teórica de importancia en este trabajo, definida como una acción fuertemente influida por las condiciones sociales e históricas que configuran las maneras de leer, los usos de la lectura, sentidos y posibles significados (Barthes, 1973; Rockwell, 2001).

Bourdieu plantea por su parte, que la lectura obedece a las mismas leyes que otras prácticas culturales, con la salvedad de que en la transmisión de su aprendizaje está más involucrado el sistema escolar y nivel de instrucción de cada sujeto. La práctica de lectura la compara y define desde el **habitus**, “(Lutero) ha leído la Biblia con los anteojos de su habitus, con todo su cuerpo, con todo lo que era; y al mismo tiempo, lo que ha leído en esa lectura total era él mismo” (2001:266). Bourdieu a través del habitus (1988) explica el proceso por el cual lo social se interioriza en los individuos para dar cuenta de las concordancias entre lo subjetivo y las estructuras objetivas. Para el autor la visión que cada persona tiene de la realidad social se deriva de su posición en este espacio. El habitus juega

un papel fundamental al orientar las lecturas. En este sentido, en un aula con marcada diversidad cultural se esperan habitus disímiles operando en los modos de leer. Pero a la vez, el habitus resultará modelado por las prácticas educativas, esos niños-alumnos que llegan a la escuela con bagajes culturales diversos luego se verán sometidos a las mismas estrategias pedagógicas.

El habitus se moldea, ajusta y desarrolla durante los primeros años de vida en dialéctica con el grupo doméstico de referencia y el contexto espacio-temporal que cobije la socialización de cada individuo. Sin embargo adentrarnos en la dinámica de internalización y conformación de las subjetividades implica enmarcar los modos de presencia y control social del Estado que, bajo diferentes formas y dentro de las variables condiciones de estabilidad/inestabilidad, dinamizan el funcionamiento de las escuelas. La obligatoriedad del proceso de escolarización desde los tres o cuatro años nos motiva a focalizar la investigación en el análisis de lo que sucede en la vida cotidiana escolar en tanto espacio atravesado por relaciones de poder que moldean las prácticas que allí se gestan, conformando aceptaciones/rechazos frente a la factibilidad de apropiarse o no de lo que los docentes “enseñan”. En este sentido problematizamos el hacer y el decir, para describir las forma/contenidos de las prácticas y representaciones escolares y analizarlas en el contexto de las relaciones interpersonales. Cabe afirmar que coincidimos con las ideas de Giroux (1990), cuando afirma que las prácticas que genera la escuela son responsables de las historias que produce, de las memorias sociales que transmite y de las imágenes de futuro que autoriza. Las prácticas escolares construyen o deconstruyen pertenencia y adscripción, fomentan o inhiben el racismo en términos de Menéndez (1972).

En esta ponencia se presentan situaciones concretas en torno a la enseñanza de la lectura. Estas fueron relevadas en una escuela de la zona oeste de la ciudad de La Plata, ubicada en el barrio “La Granja” y que recibe a una población concurrida, de alrededor de 1.300 niños y niñas, de configuración cultural heterogénea y con marcadas desigualdades sociales. Las situaciones recopiladas a través de la aproximación etnográfica permitieron problematizar el lugar de la lectura y la transmisión de saberes de maestros a niños y/o jóvenes. Estas reflexiones surgen en el contexto de un trabajo de investigación que, desde el campo de la Antropología y la Educación, propone un acercamiento a las prácticas de lectura y a los diversos núcleos de sentido que ésta adquiere en el contexto escolar, más precisamente en una escuela pública.

> **La lectura como práctica cultural**

Un evento escolar: La Maratón de Lectura

La aproximación etnográfica a la temática en principio partió de la observación dentro de la biblioteca de la escuela y a partir de las bibliotecas particulares de los docentes al interior de cada aula, en los casos en que aquellas existieran. Una problemática común era la nivelación de los libros provistos por el Ministerio de Educación de la Nación. Recibían muchos libros desde el ministerio, pero cuestionaban la nivelación. Es decir, las decisiones que hubo detrás a la hora de seleccionar los conjuntos de libros para cada año. Y este punto viene a relacionarse a una demanda social muy escuchada por el personal docente de la escuela (bibliotecaria y maestros/as) que se traduce con la expresión, “los chicos no leen o leen muy poco”.

Otro de los puntos de partida resultó de la observación de un evento en la escuela: la Maratón de Lectura que la Fundación del Libro -con sede en capital federal- promueve cada 19 de septiembre, tanto en escuelas públicas como privadas de todo el país. ¿Por qué hablamos de evento social? Por un lado, porque la Maratón se organiza para una fecha calendárica especial, pauta y reglada por una institución externa a la escuela. Por otro lado, como se mencionó anteriormente, la Maratón permite una mediación más dinámica del uso de los *espacios*; el *tiempo*; los *agrupamientos* y la *presentación de los contenidos bibliográficos* circulantes en la escuela, y que no suele tener relación con lo que sucede en la práctica de lectura cotidiana. Uno de los supuestos surgidos a partir de la observación fue que es posible encontrar en la práctica de lectura de la Maratón sus mediaciones más dinámicas, en cuanto interacción entre docentes, alumnos/as y el resto de la comunidad. En una Maratón de Lectura las puertas de la escuela, y sus “límites”, se abren a padres, otros parientes y vecinos. Entre otras características generales, las actividades y su logística son elaboradas con varios días de anticipación.

Para ingresar a la escuela nos presentamos ante el equipo directivo solicitando un consentimiento verbal. El *estando allí* (Geertz, 1989) fue facilitado por las mismas condiciones del evento social; de carácter público, expositivo, ensayado en menor o mayor medida con antelación y por ende, planificado. Por tanto resultó accesible ocupar nuestro lugar como investigadoras, por ejemplo, a la hora de la toma de registros a través de la cámara fotográfica y el cuaderno de notas. Cuestión que contrariamente debió cuidarse y restringirse más durante el trabajo de campo en las aulas, en la cotidianeidad de las

interacciones maestro-alumno/as.

A través de la Maratón se observó la presentación de una diversidad de encuadres formales que, considerados en términos de evento social por la institución escolar, contrastan con la práctica de lectura cotidiana.

Con respecto al *espacio*, en la práctica de lectura cotidiana, generalmente se restringe al espacio áulico en su disposición jerarquizada: el docente parado cerca del pizarrón y los alumnos/as sentados en las sillas ubicadas de cara al pizarrón. En contraste, en la Maratón, se realizó una utilización más versátil del espacio físico. Por ejemplo, se utilizó el pasillo, el patio y tres aulas. Dentro de estas, colchonetas sobre el piso además de sillas. En ciertas aulas las sillas aparecían dispuestas en ronda a modo de anfiteatro, no ya en la tradicional configuración de filas. Las paredes con afiches en blanco también podían ser utilizadas como soporte de escritura de los comentarios que los niños hacían acerca de las lecturas.

Por otro lado, el *tiempo* se vincula al disciplinamiento que requiere la organización del trabajo en la escuela. Usualmente el maestro a cargo anuncia la entrada o salida y marca el paso de una actividad a otra y los alumnos anticipan las horas de salida, recreo y clase (Rockwell, 1995). La incorporación de patrones de disciplina parece observarse claramente en casos puntuales durante las prácticas cotidianas. Dimos con el caso de un alumno de quinto grado que llevaba un reloj despertador, lo ubicaba sobre la mesa cada vez que entraba a clase y activaba la alarma con la intención de controlar el tiempo hasta el timbre del próximo recreo. La Maratón, al contrario, impuso un tiempo propio al trabajo escolar. Los tiempos usuales aparecían trastocados. La merienda se daba antes de tiempo y los recreos no estaban pautados. El estridente timbre del recreo no se escuchó esta vez, volviendo más flexible la dinámica del tiempo escolar en tanto se prescindieron de las horas cátedra y también de la recreación pautada en los momentos cotidianos.

Con respecto al *agrupamiento*, la edad como criterio de separación en grupos no fue el que prevaleció, si no el color designado azarosamente por los docentes, según lo expuesto en la charla organizativa que se dio durante los preparativos de la Maratón. A través de un cartel pegado con alfiler sobre los guardapolvos de los niños y niñas, ellos se identificaban con un color, y ese color, los agrupaba con otros niños de diferentes edades. En total, había tres grandes grupos que trabajarían en dos aulas y el pasillo.

Por último, la *presentación de los contenidos bibliográficos* oscilaba entre el contacto directo con la historia a través del texto escrito, a la forma del "Teatro leído" donde entre todos interpretaban los personajes y el guión de una obra de teatro, señalando siempre el

principio y el final de cada escena. O bien, cobraba la forma de lecturas orales representadas por medio de títeres, a través de la voz del maestro/a y de los niños/as, mediante imágenes o mediante letras extendidas sobre el piso, que luego irían formando palabras y frases.

Las actividades en algunos casos pudieron llevarse a cabo con respeto, atención y entusiasmo pero en otros no sucedió así; los manotazos, las burlas y el chiste eran moneda corriente en las relaciones. Por tanto, la Maratón no resultó en una situación social ideal en todos los casos pero sí podemos verificar que la versatilidad de los encuadres en que se dio la mediación dio lugar a una participación mayor por parte de los alumnos/as. Al mismo tiempo, se tradujo en una horizontalidad mayor en la relación maestro-alumno/a y sobre todo, en instalar la práctica de lectura institucionalmente, pese a su carácter eventual. Instalarla desde una mirada creativa, lúdica y positiva en términos valorativos.

Práctica de lectura al interior del aula

En esta ponencia se abordan, además de la Maratón, dos mediaciones de la práctica de lectura, expuestas en cursos de primaria de la misma escuela. En este apartado se presentan dos tipos de mediación que surgieron de la observación participante (Guber, 2011) y de la técnica de la entrevista semiestructurada (Marradi, *et all*, 2007) a lo largo un año de investigación. Los cursos elegidos como referente empírico fueron el 1er. Año y el 5to. año del turno mañana y en general, se optó por ubicar la mirada en la interacción maestro-alumno/as dentro del aula.

El objetivo general de la propuesta fue explorar las características de la mediación y las significaciones que surgen en la interacción docente-alumno/a durante las prácticas de lectura de libros de texto con diversidad cultural en las aulas.

En la articulación de los procesos de escolarización con la lectura se apuntó a la visualización y el análisis de las prácticas discursivas que dan lugar a la **mediación** oral de los textos escritos (Rockwell, 1995). La mediación se sustenta por dichas prácticas discursivas y, asimismo, por las estrategias pedagógicas o modelos de enseñanza que implementan los docentes. En un primer modelo, la lectura resulta un acto individual y silencioso. El docente la orienta de manera que el grupo coincide con una interpretación “literal” y única. En un segundo modelo se concibe la lectura como acto colectivo. El maestro establece asociaciones libres entre la lectura y las significaciones que surgen en la interacción con los alumnos/as, privilegiando la transmisión verbal de conocimientos no

necesariamente asociados a la interpretación literal del texto (Rockwell, 1995).

A partir de los quintos, se vio inicialmente cómo, pasado un mes de clases, los docentes realizaron la clasificación de los grados en niveles con el propósito de organizar sus prácticas. El conjunto de chicos y chicas que asistían a los quintos del turno mañana eran dispuestos en un espacio social nivelado; esto es, tipificado de acuerdo a las habilidades que los docentes percibían y construían acerca de ellos. Para cada quinto, los docentes otorgaron un tratamiento diferencial, el reagrupamiento, y que será analizado en detalle más adelante. Lo importante aquí es que ese tratamiento diferencial, en ocasiones, respondía primordialmente a la participación de sus alumnos/as con relación a la práctica de lectura y escritura de textos.

En estos quintos generalmente se leía a partir de manuales o libros de texto, revistas y artículos periodísticos. El libro de autor fue usado en contadas ocasiones. Los chicos realizaban la lectura en forma silenciosa o en voz alta, guiados por el docente a través de la coordinación de éste respecto a quién o quiénes serían los lectores, y a través de las preguntas interpretativas que luego se dirigían al curso en general. Las respuestas, por su parte, eran anotadas en los cuadernos o bien copiadas desde los libros de texto.

“Lo que hago es guiarlos, llevarlos para el lado que quiero, ¿me entendés? Guiarlos para que ellos encuentren la respuesta de lo que les estoy preguntando” (F. de 5to. “B”).

El discurso de otra docente fue el siguiente:

“está bueno que ellos tengan también el material para que puedan seguir la lectura que hago yo. Que la hago pausada y que siempre estoy asociándola con algo, con algo más cotidiano que ellos digan: “¡ah, mirá!”. Si no es como que... es sólo el libro y todo *tan aburrido...*”. (...) “Trabajo entonces con la lectura pausada y con un texto que no sea ni muy largo ni muy corto para que no se aburran” (...) “Sí o sí, si yo dejo de leer, alguien tiene que seguir leyendo”. (F. de 5to. “A”).

Y un comentario más de una tercer docente:

“Después, se hacen preguntas de lo que leyeron. Ellos me van contando qué es lo que se acuerdan. Si hay alguna duda se vuelve a retomar la

lectura y si es necesario, lo vuelvo a leer pausado para que todos puedan seguir la lectura pero siempre es: primero una lectura de ellos, después una lectura mía, siempre y cuando puedan leer a la par mía. Esto se da en Prácticas del Lenguaje como en las Ciencias”. (M.R 5to. “C”)

En este caso, la mediación aparecía construida por los docentes que direccionaban ciertas interpretaciones valiéndose de estrategias discursivas dominantes sin generar espacios creativos y espacios de identificación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. No tenían en cuenta el mundo de las significaciones como punto de partida, y tampoco la intención de alcanzarlo.

Lecturas rituales

En otro contexto de observación, el primer año, la lectura también era guiada por la maestra pero la mediación alcanzaba otras características. Cada día, al llegar al aula, sin sacar los útiles ni abrir la mochila, los chicos y chicas escuchaban la lectura que la maestra hacía durante casi una hora, sobre un capítulo de una novela o un cuento. Los elementos extralingüísticos (Ardener, 1971) es decir, gestos corporales, entonación (énfasis, silencios, pausas, cambios de voz), y los acercamientos y distancias de la maestra mientras leía, resultaban esenciales en la comprensión de lo narrado por parte de los niños y niñas. Asimismo, durante las lecturas, la docente manejaba intrigas y misterios. Una vez que la lectura alcanzaba el punto final o un buen momento donde interrumpirla, entre todos se reconstruía la historia contada mediante aquello que la docente llamaba “juego de memoria”. Finalizada la lectura, escribían la fecha en el pizarrón y a partir de ahí estaban listos para comenzar las actividades diarias que muchas veces se intentaban relacionar a la historia contada.

Cabe señalar que, en ocasiones, esta práctica de lectura se complementaba con la escritura en letra mayúscula en el cuaderno o pizarrón. Una silla era arrimada frente a este último, y cada niño o niña subía y participaba en una especie de escritura pública. Ellos dibujaban una a una las letras que formarían la palabra buscada. Entretanto los compañeros/as, junto a la maestra, silabeaban en su ayuda, siempre en voz alta. La maestra, por su parte, optaba por no corregir las palabras escritas en el pizarrón.

En la escuela primaria, como en otros contextos sociales, existe una tendencia hacia

la **ritualización** de las interacciones destacando, en este sentido, aquellos aspectos que apelan al aprendizaje centrado en la praxis mediante observación, imitación y participación más que a la experiencia transmitida lingüísticamente (Fiske, 1997). Los rituales parecen necesarios para organizar diariamente un encuentro y un espacio social entre maestros y alumnos/as dada la estructura de repetición pautada a la que formalmente se remite para su reproducción y sentido. Entonces, fundamentalmente se establecen recurrencias y se reiteran actividades. Algunas ritualizaciones escolares están muy difundidas pero lo llamativo en este curso fue que la docente inauguraba lo que ella denominaría, en repetidas ocasiones como “lectura ritual”. Daría un lugar especial a la práctica de lectura cotidiana y a una interpretación detenida de las historias. Este ritual era llevado adelante todas las mañanas en vías de conseguir la alfabetización de los chicos, y que ellos aprendieran un proceder:

A: Delia Lerner decía, “a leer se aprende escuchando también”. No solamente escribiendo si no también recibiendo la lectura. Y el gusto por la lectura se aprende de esa forma. Trato de poner en práctica eso. Trato. Todos los días, algo. Esto como maestra te estoy diciendo. A veces, hago lectura por placer.

S: ¿Cómo sería?

A: ellos saben que llegan al salón y dejan la mochila y se sientan, no pueden sacar... nada. Entonces se quedan ahí escuchando. Después, sí hacemos un breve comentario. ¿Se acuerdan qué capítulos leímos ayer? Algo importante que ha pasado. ¿En qué nos habíamos quedado? Y ahí arranco la lectura y cuando termino la lectura, les pregunto si les gustó. Bueno y “acuérdense para mañana lo que pasó hoy” “¿qué pasó hoy?”. Eso en la primera hora. (...) Leer es toda una ceremonia. Siempre es igual, es el día, el nombre y el apellido, nos contamos y después ponemos lo que leímos. Entonces ahí, a veces, escribimos lo que leímos, a veces lo dibujamos o a veces, no hacemos nada. No siempre escribimos sobre la novela (A. 1er. Grado).

Lecturas fuera del aula

Otra de las cuestiones vistas en este curso fue la falta de una biblioteca en el turno tarde. A partir de esta ausencia, en el primer año, se creó una caja (“La caja de sorpresas”) con libros propios que la maestra tenía en la biblioteca y otros procurados por el Ministerio de Educación de la Nación durante los años 2011-2014. La caja había sido dibujada por todos y el nombre otorgado luego de una votación. Los libros de texto en “la caja de sorpresas” mostraban una mayor posibilidad de elección por parte de los chicos al tratarse de libros de autor y temáticas varias, así también, la posibilidad de movilizarse: el uso del patio y los pasillos para “salir a leer” en compañía de amigos y de la maestra.

› ***El problema de la diferencia en la enseñanza***

Reagrupamiento

Entre las tensiones halladas en las secciones de quinto año, se observó cómo se fue constituyendo la modalidad de trabajo del reagrupamiento diferenciado de los niños y niñas, transcurrido el mes y medio de clases. Una vez que las tres maestras de los quintos conocían a sus alumnos -alrededor de 90 en total- los dividían en tres nuevos quintos que conservaban la misma designación: A, B y C. En una de las entrevistas realizadas a quien estaba a cargo de 5º B, se preguntó por las razones de la división y se obtuvieron una serie de respuestas. Una primera razón fue que “el nuevo régimen” avalaba el agrupamiento, y por tanto, valía la pena concretarlo. Por parte de las maestras se apelaba a menudo al “régimen” o al “régimen académico”. Otra de las razones dadas fue “sacar adelante a los alumnos, como sea, con cualquier estrategia”. En general, las tres maestras evaluaban positivamente este reagrupamiento, al parecer, les había dado un resultado óptimo. Alumnos y alumnas de quinto que a principio del año se mostraban inhibidos ante la participación de otros, ahora “lograban desatarse”. Las maestras hablaban de un cambio en la participación al interior del aula después de hacer efectivo el mencionado agrupamiento y nivelamiento.

La división en grupos se presentaba a simple vista como agrupamientos fijos, pero indagando un poco más, los alumnos a medida que avanzaban en “los objetivos del quinto” podían pasar de grupo, dar un salto a un grupo de mayor categoría. Con lo cual estos

agrupamientos resultaban flexibles. En 2015, cuando se efectuó parte del trabajo de campo de esta investigación, fue el primer año en que las docentes implementaban el reagrupamiento que, según comentaban, tenía como objetivo primordial conseguir que se alfabetizaran quienes aún “no sabían leer ni escribir”.

Pero ante esta situación, ¿cuál era la reacción de los alumnos/as? La primera reacción –a decir de las maestras- fue manifestar su resistencia al reagrupamiento: “¿por qué cambiar de compañero?” “¿por qué la diferencia?” y en segundo lugar, la llegada del acostumbramiento: “una vez que les explicábamos (el porqué de la división), lo entendían y bueno, digamos, que se acostumbraban”.

Criterios del reagrupamiento y dispositivos pedagógicos bajo la lupa

A partir de las entrevistas realizadas a las docentes, el criterio privilegiado para el reagrupamiento de los quintos parecía basarse en la habilidad de los alumnos respecto a las tareas de lecto-escritura y comprensión de textos. El total de la matrícula de quintos se dividía en tres secciones y así lo constataban las actas de asistencia. El 5to. “B” comprendía al grupo de chicos “más seguros con la lectura”, “un grupo que lee en voz alta, sin problemas”, argumentaba una de las docentes. El 5to. “C”, de lo contrario, “no está alfabetizado”, “no avanza”, “leen pero no comprenden”, “les cuesta la escritura”, “en lugar de su nombre, uno de los chicos escribió *yajuna*” y sobre todo, “no tienen apoyo de la casa”. Estos fueron algunos de los argumentos que dieron las docentes como prueba de nivelación hacia abajo. Por su parte, el 5to. “C” se diferenciaba con el nivel aún más bajo de aquellos niños con dificultades cognitivas o psicomotrices que son considerados “alumnos integrados”, donde debería intervenir con más involucramiento la Escuela de Educación Especial y el Equipo de Orientación Escolar. Y finalmente, como punto intermedio entre el 5to. “B” (++)¹ y el 5to. “C” (--), estaría el grupo de niños y niñas de 5to. “A” (+-), a quienes “le falta un poco” o “están ahí, a punto”.

El procedimiento descrito arriba actualmente es avalado por un documento ministerial o lo que Grinberg define como dispositivo pedagógico (2008) conocido como

¹ Los símbolos son nuestros porque coloquialmente se aludía al 5to. “más alto”; 5to. “menos alto” o 5to. “intermedio”. Resolución -

Régimen Académico del Nivel Primario² y que regula trayectorias educativas. En el ítem 3 del capítulo V: “De la organización pedagógica institucional de la enseñanza”, plantea que la organización en agrupamientos es una propuesta opcional que el equipo directivo de cada institución “evalúa, organiza y sostiene”. Estas propuestas se implementan tras la presentación y aval de un proyecto (éste respeta ciertos requisitos en su formato escrito) y que luego es presentado por el/los docentes y el equipo directivo a Inspección, según Jefatura Distrital correspondiente. En el caso de los quintos analizados en esta investigación, la escritura del proyecto no fue un paso cumplimentado pero la Inspectora sí estaba al tanto del agrupamiento. Y por otra parte, era promovido por el equipo directivo.

Uno de los comentarios realizados por la docente de primer año fue: “la directora me obliga a reagrupar pero a mí a esta altura del año y con el grupo de chicos que yo tengo, no me sirve. No lo voy a hacer. Las diferencias, en caso de ellos, me ayudan porque prefiero sentar a un chico que está más afilado con otro que no, y que recíprocamente entre los dos se puedan ayudar”.

El documento explicita que “las instituciones educativas podrán optar por realizar propuestas de enseñanza particulares que contemplen las necesidades y posibilidades de algunos alumnos o grupos, considerando que es importante que tengan diferentes oportunidades de interactuar con otros en la escuela, no sólo con los pares de su mismo año, de la misma edad y con el mismo maestro”. Al considerar el reagrupamiento observado vemos que no se cumple la posibilidad de cambiar de maestro o que intervenga por ejemplo, el docente bibliotecario en apoyo de los subgrupos, sino que cabe la posibilidad de interactuar con otro maestro sólo si ocurre el salto de nivel por parte del alumno/a. Asimismo, en el reagrupamiento observado prevalece el criterio de la edad al contrario de lo que se espera según el dispositivo pedagógico.

Por último, se transcribe otra sección del documento. Esta formula “tal como lo expresa el Diseño Curricular, se trata de agrupamientos flexibles cuyo propósito es la enseñanza y la atención de particularidades de las trayectorias de los alumnos para que todos logren aprender (...) Al promover desde la escuela recorridos diversificados y flexibles se da la oportunidad a todos los alumnos de transitar espacios de aprendizaje diferente y en distintos momentos”. Aquí la enunciación del documento se cumple en el

² Expediente N° 5807-3248004/14 Aprobado en el mes de julio de 2014. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Resolución - 1057.

caso observado aunque plantea el problema de la diferencia en la enseñanza. Y si bien la diferencia siempre está presente al interior de un grupo o colectivo, vale marcar críticamente los momentos en que esa diferencia manifiesta desigualdades. Como dicta el mismo documento en el mismo ítem: “las propuestas de enseñanza deben contemplar el reconocimiento de las diferencias sin permitir que éstas se constituyan en argumentos para la desigualdad”.

En tanto el conocimiento suele transformarse en un “sentido práctico”, “en un conocimiento útil” para el docente, cabe preguntarse cuál es el trasfondo de ese acto de etiquetamiento a la hora de tipificar o reagrupar en términos de nivelación. Un acto que posiblemente resulte eficaz no sólo en el espacio social del aula, en la interacción cotidiana maestro-alumno, sino aun más allá, en una realidad social más vasta que comprende los otros mundos de socialización del alumno/a. ¿Qué ideas son posibles de desentrañar detrás de estos constructos? ¿Y cuánto de arbitrariedad hay en los argumentos que las docentes expresan para justificar una nivelación? Interrogantes que resultan necesarios a la hora de avanzar en la investigación.

› **Consideraciones finales**

Entre un maestro y su alumno, entre el que teóricamente sabe y el que no sabe, suceden relaciones de poder que no son la proyección pura y lineal del poder piramidal que parte de un gran soberano sobre el resto de los individuos. El poder microfísico atraviesa el espesor de los cuerpos, y está presente siempre en toda relación social (Foucault, 1992). La escuela, pese a ser la institución por excelencia en la constitución de una ciudadanía homogénea, presenta un escenario múltiple y diverso a nivel de las prácticas concretas que el investigador percibe *estando allí*.

Es posible contemplar que las relaciones de poder se negocian constantemente por los actores tradicionales de la escuela (directivos, docentes, bibliotecario y alumnos/as), o bien, por medio de los documentos ministeriales (que diseñan políticas educativas) y también, por instituciones externas que la interpelan (Fundación El Libro, en este caso). Estos actores conforman un espacio múltiple e intrincado de representaciones y sentidos. Por un lado, parecieran reproducirse prácticas conservadoras que existen desde los inicios de la escolarización: como la práctica misma de la lecto-escritura, la visión grafo-céntrica

de la lengua o la interacción jerarquizada entre docentes-alumnos/as. Pero a la vez, la escuela permite la actuación de agentes, que introducen dentro de los límites permisibles, un espectro de prácticas innovadoras.

La Maratón de Lectura, por su parte, inaugura un contexto creativo para la mediación de la práctica de lectura, y esto pudo verse a través del uso dinámico de los espacios, manejos inusuales del tiempo, agrupaciones por fuera del criterio etario y variedad en las temáticas bibliográficas. Algo semejante a lo observado en las situaciones aúlicas del primer año. Con la diferencia que la primera situación consiste en un evento extraordinario, por fuera de la organización cotidiana de la escuela.

Otro aspecto a resaltar que se presenta en el primer año es la agencia intersticial, es decir, aquella práctica excepcional llevada a cabo también por una docente pero que escapa al quehacer disciplinado y tradicional. Tras la categoría de “lectura ritual” que otorga la docente, ubica a la lectura en un contexto inusitado, dentro de la ritualización escolar. La actividad se lleva adelante todos los días, a primera hora, trastocando la modalidad tradicional en cuanto a tiempos, conductas y espacios curriculares. La práctica de lectura desde la “lectura ritual” se inscribe como un proceder regular, con la intención de consolidar un aprendizaje central en los primeros años de vida de niños y niñas. Además de adentrarlos en historias y esos “otros mundos posibles” que permite la literatura (ficcional, científica, artística, etc.)

Modalidad que rompe con el prejuicio aceptado acerca de la ritualización en sí como empobrecedora del proceso de enseñanza. Este ejemplo demuestra que no necesariamente el resultado es tal, aunque tiende a marcarle límites. A veces permite una mejor organización de base del grupo, liberando el tiempo en que el maestro dedica a la enseñanza, a la atención individual o a la preparación del alumno/a (Rockwell, 1995).

A diferencia de lo expuesto anteriormente, durante esta investigación, se contempló la conformación de otros espacios más problemáticos. En torno a la práctica de lectura de los quintos, ésta otorgaba sentido al reagrupamiento y era entendida en sus forma más mecánica e institucionalizada de “leer correctamente” (Sardi, 2010), copiar o anotar lo dictado para luego escribir. Al mismo tiempo, parecía reproducir a través de los constructos estigmatizantes de las docentes (más bueno, menos bueno o intermedio), el racismo en un nuevo formato, más sutil y cotidiano, en términos de Menéndez (1972). Este autor lo concibe dentro de una sociedad capitalista y en la dosis de “un racismo cultural” sostenido a través de relaciones generalizadas de poder de inferioridad-superioridad. Existe un sujeto que se instaura como superior en la relación y es éste quien impone las

condiciones de dicha relación. “El racismo actual se ha convertido en cierta medida en un racismo cultural para justificar las mismas o parecidas acciones del viejo racismo (del fines del siglo XIX)” (Menéndez, 1972: 196).

Desde estas prácticas racistas también se manifiesta el agenciamiento por parte de las docentes. A través del análisis del documento ministerial se comprobó que se daba una interpretación arbitraria tanto por las docentes como por el equipo directivo. El documento en ningún apartado promovía las desigualdades entre los subgrupos como resultó a simple vista al observar las prácticas.

Las estructuras de los actos de tipificación que realizan los maestros, a la hora de clasificar a los alumnos y alumnas sobre la base del trabajo, pueden tener dispositivos pedagógicos que los regulen y a partir de los cuales se ejerza el poder pero sobre todo constituyen -siguiendo a Kaplan (1994)- “las valoraciones que el maestro tiene de cada uno de los chicos y el tratamiento diferencial que estos reciben” (1994: 19). Para la autora, etiquetar, no es una operación inocente y queda claro que dicho acto va más allá de la mera descripción de una situación existente. A través de las tipificaciones se buscan valoraciones y expectativas respecto de los chicos y se señala una nueva dimensión de diferencias y distinciones que hasta entonces no era vivida diariamente. Al mismo tiempo que el docente conoce a sus alumnos y alumnas, los categoriza, los clasifica; otorga adjetivaciones o “constructos”, en términos de Kaplan (1994:33).

> ***A modo de cierre***

Esta etnografía del aula aporta información sustantiva para señalar que la estructura escolar comunica a la población parámetros de clasificación no necesariamente coincidentes con la capacidad de aprender de los alumnos/as, que sin embargo son presentadas como si lo fueran. A partir de ello, estos últimos internalizan imágenes de sí mismos que influyen en su aprendizaje y en la confianza que puedan tener para afrontar la tarea de apropiación de conocimientos. Visualizamos la selección y organización de agrupamientos de los niños en torno al dominio de la lectoescritura según niveles evidentemente arbitrarios fundados en escalas que atienden a la habilidad (mayor/media/menor) para el manejo de mecanismos de decodificación de signos lingüísticos. Constatamos que estas modalidades de acción tienen su asidero en dispositivos pedagógicos normativos que regulan el sistema educativo en su conjunto

aunque luego sean renegociados y resignificados. Así como la organización misma de la institución revalida la enseñanza desigual, posibilita la acción de docentes que asumen una actitud integradora que se manifiesta en un especial empeño en “sacar adelante” a los niños generando situaciones de aprendizaje amenas, que atienden sus intereses y capacidades.

› **Referencias bibliográficas**

- Ardener, Edwin. 1971. “Introducción”. En: E. Ardener y otros. Antropología Social y Lenguaje. Buenos Aires: Paidós.
- Barthes, Roland. “Literatura y significación”. Ensayos críticos. Barcelona: Seix Barral, 1973. 309-330.
- Bourdieu, Pierre y Chartier, Roger. 2011. “La lectura: una práctica cultural”. El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. pp:252-273.
- Carina V. Kaplan .1994. Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen. Buenos Aires: Ediciones Aique.
- Chartier; Roger. 1996. Escribir las prácticas: Foucault, De Certeau, Marin; Argentina: Editorial Manantial.
- Fiske, Alan. 1997. “Learning a cultura the way informants do: observing, imitating and participating”. UCLA Los Ángeles, California. Manuscrito no publicado. Disponible en: http://www.bec.ucla.edu/papers/learning_culture.htm
- Foucault, Michel.1992. “Las relaciones de poder penetran en los cuerpos”. En: Microfísica del poder. Madrid: Ediciones de La Piqueta. Pp:156-165. [1977].
- Geertz, Clifford. 1989. El antropólogo como autor. Barcelona: Editorial Paidós.
- Guber, Rosana. 2014. La etnografía: Método, campo y reflexividad. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Lerner, Delia. 2001. Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, lo necesario. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Menéndez, Eduardo (1972) “Racismo, colonialismo y violencia científica” En: Revista Transformaciones. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.
- Marradi, Néida y otros. 2007. Metodología de las ciencias sociales. Buenos Aires: Emecé.
- Rockwell, Elsie. 1995. “En torno al texto. Tradiciones docentes y prácticas cotidianas”. La escuela cotidiana. México: Fondo de Cultura Económica. Pp: 198-222.
- Rockwell, Elsie. 2001. “La lectura como practica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares”. Educacao e Pesquisa. San Paulo. Vol.27,nro.1.Pp: 11-26.
- Sardi, Valeria. 2010. El desconcierto de la interpretación. Historia de la lectura en la escuela primaria argentina entre 1900 y 1940. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

VIII Jornadas de
Investigación en
**ANTROPOLOGÍA
SOCIAL**

Santiago Wallace

27, 28 y 29
de julio de 2016



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

ICA

Instituto de Ciencias Antropológicas
Sección de Antropología social