

Prácticas Cotidianas de Lectura en Estudiantes de Magisterio

Lucía Caisso¹

Rocío Arrieta²

¹Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Centro de Investigaciones y Transferencia (CONICET-CIT), Rafaela – Argentina

²Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Córdoba – Argentina

RESUMEN – Prácticas Cotidianas de Lectura en Estudiantes de Magisterio. En este artículo se presenta una indagación sobre las prácticas cotidianas de lectura de estudiantes de Profesorado en Educación Primaria. Buscando discutir sentidos estigmatizantes sobre la cantidad y calidad de lecturas que realiza esta población estudiantil se analizan las prácticas cotidianas de lectura de tres mujeres estudiantes de este profesorado. Los principales resultados de la investigación permiten sostener que las/os estudiantes de magisterio realizan múltiples prácticas cotidianas de lectura, que éstas se encuentran asociadas a sentidos y relaciones sociales diversas y que resultan culturalmente valiosas en el marco de las condiciones concretas de vida de los sujetos.

Palabras-clave: **Antropología Social. Lectura. Formación Docente. Cultura Escrita.**

ABSTRACT – The Daily Reading Practices of Teacher Training Student. This article examines the daily reading practices of primary education teacher training students. With the aim to discuss the stigmatization attached to the quantity and quality of readings performed by this population, the daily reading practices of three female students from this teacher training institution were analyzed. The main results of the research show that, on a daily basis, teacher training students engage in multiple reading sessions which are associated with diverse meanings and social connections, and are culturally valuable within the concrete conditions of their lives.

Keywords: **Social Anthropology. Reading. Teacher Training. Written Culture.**

Introducción

Mi intención es volver eventualmente a considerar a la educación y para ello es importante comenzar a tomar en cuenta lo que ocurre en la sociedad respecto del uso diario de la lecto-escritura fuera del contexto escolar, en vez de partir desde los supuestos educativos de nuestra propia cultura (Street, 1993).

Quienes escribimos este artículo nos hemos desempeñado varios años como profesoras de distintos espacios curriculares en instituciones de nivel superior de gestión estatal de la ciudad de Córdoba (Argentina). Una de las carreras en las que más carga horaria poseemos como docentes es el Profesorado de Educación Primaria (de ahora en más: PEP) destinado a formar a futuros docentes de la escuela primaria o elemental. A partir de nuestro trabajo en estos espacios institucionales registramos que, con cierta frecuencia, distintos actores institucionales (docentes, directivos, coordinadores pedagógicos, entre otros) sostienen una idea bastante generalizada y extendida: sus estudiantes de PEP “leen poco” y/o realizan lecturas poco relevantes o de escaso valor cultural.

Con la indagación socio-antropológica que presentamos en este artículo buscamos, precisamente, poner en tensión este supuesto a partir del análisis de las prácticas cotidianas de lectura de estudiantes de PEP. Persiguiendo ese objetivo indagamos materiales surgidos de un trabajo de campo realizado a lo largo del año 2020 con Evelin, Alana y Génesis, tres estudiantes de una institución pública de gestión estatal del PEP de la ciudad de Córdoba.

Por prácticas cotidianas de lectura entendemos aquellas lecturas que las estudiantes realizan más allá de sus estudios académicos en el profesorado. Es decir, las lecturas que realizan a propósito de actividades laborales y/o domésticas, en momentos de descanso, en su interrelación con sus familias, con sus amigos o en los distintos ámbitos de socialización que frecuentan. Decimos que se trata de lecturas que se encuentran “más allá” de las lecturas propias de la formación docente y no necesariamente “que las excluyen” dado que, como veremos a partir del análisis del trabajo de campo, en la vida cotidiana de los estudiantes se tornan muchas veces indisociables las lecturas que se realizan para/a propósito del estudio de aquellas que se realizan con otros fines. Al mismo tiempo, al abordar esa dimensión cotidiana de la lectura pondremos en entredicho que las prácticas de lectura de los sujetos puedan ser clasificadas a priori y por quien investiga como lecturas por placer/obligatorias, educativas/estéticas, infantiles/juveniles/adultas. Además, y si bien nos centraremos por una cuestión de espacio en las prácticas de lectura, lo haremos desde una perspectiva de análisis que evidenciará que esas formas particulares de lectura siempre están indisolublemente ligadas a prácticas – también particulares – de escritura.

Este artículo se organiza en cinco apartados que se desarrollan de la siguiente manera: en “Antecedentes de esta investigación” presentamos algunas investigaciones sobre las prácticas de lectura de

docentes o de futuros docentes y las analizamos críticamente; en “Referentes teóricos y decisiones metodológicas” desarrollamos las contribuciones teóricas que han nutrido nuestro análisis y los aspectos metodológicos de la investigación; en “Las estudiantes de PEP y sus prácticas cotidianas de lectura” presentamos las informaciones más significativas para el problema estudio que fueron posible reconstruir a partir del trabajo de campo; en “Análisis de las prácticas cotidianas de lectura” procedemos a analizar esas informaciones haciendo uso de las categorías teóricas y las propuestas recuperadas anteriormente. Por último, en el apartado “Reflexiones finales” puntualizamos los aportes de la investigación y los ubicamos en el marco de las preocupaciones más generales de la investigación y la práctica educativa.

Antecedentes

El primer trabajo que retomamos como antecedente de esta investigación es Rockwell (2018 [1992]). Si bien en él no se abordan las lecturas de los docentes en su vida cotidiana sino a propósito de su desempeño profesional se trata de un estudio que informa cuestiones relevantes para nuestra investigación. La autora busca relativizar la idea generalizada de que los maestros “no leen” por medio de una contrastación detallada de las características que asumen las prácticas profesionales de lengua escrita en el mundo académico y en el mundo escolar. A partir de este análisis concluye que

[...] tal vez el mito de que los maestros no leen se genera en oposición a la idea de que los modelos universales de la lectura se fijan en el mundo académico [...] se tiende a olvidar que las condiciones de trabajo del maestro de grupo llevan a otros usos de los libros, muy distintos a los académicos, aunque no tan lejanos de los usos de la lengua escrita en la mayoría de los contextos letrados de la historia humana (Rockwell, 2018 [1992], p. 558).

Respecto de las investigaciones que abordan específicamente las prácticas lectoras de docentes por fuera del ámbito profesional contamos con trabajos como Granado y Puig (2014), Merino, Barrera y Albornoz (2020) y Guevara y Semmoloni (2020). Los dos primeros trabajos relevan una enorme heterogeneidad de prácticas de lectura entre los docentes en formación y presentan como resultado central de sus investigaciones una tesis similar: el paso de estos estudiantes por los primeros niveles del sistema educativo no influyó de manera positiva en la construcción de la identidad lectora de los futuros maestros.

Por el contrario, el contexto escolar es presentado en las dos investigaciones como un ámbito asociado por los sujetos a la lectura obligatoria, impuesta y disociada por lo tanto del placer. Se sostiene desde aquí que: “Los futuros docentes, aún con identidades lectoras distintas, describen una vivencia escolar de lectura bastante similar y negativa” (Granado; Puig, 2014, p. 58). Además, se plantea que:

[...] así como se destaca el rol mediador de las figuras parentales, incluyendo a abuelos y tíos, sorprende constatar la escasa mención del profesor. La razón estaría en la obligatoriedad asociada a la lectura en este espacio [...] Lo que desaparece en esta etapa

es la relevancia del placer lector, pues los padres avalan la imposición de la lectura [efectuada por la escuela] (Merino; Barrera; Albornoz, 2020, p. 17).

Consideramos que ciertas inconsistencias metodológicas permiten relativizar lo que aparece como conclusión compartida entre ambas investigaciones. En primer lugar, tanto en uno como en otro estudio se desconoce que no es menor el porcentaje de los encuestados que han reconstruido escenas valiosas de apropiación de la cultura escrita en el marco de sus trayectorias educativas previas. En el caso de Granada y Puig (2014) por ejemplo de las 88 personas que componen la muestra analizada hubo 17 que, aunque el cuestionario no interrogaba específicamente sobre el rol que tuvieron sus propios docentes en relación a las prácticas de lectura, dijeron que habían tenido docentes que los motivaron a leer y a apasionarse con la lectura. Sólo 8 encuestados dijeron lo contrario (es decir, que habían tenido experiencias negativas con la lectura en el marco de su escolarización). Que 63 personas no hayan aludido a la institución escolar como formadora de sus identidades lectoras (repetimos: cuestión sobre la que no se indagaba explícitamente en el cuestionario) no supone directamente que la experiencia haya sido, en términos generales, similar y negativa.

En el caso de Merino, Barrera y Albornoz (2020, p. 17), aunque se reconoce que “[...] en ocasiones, la imposición de los libros [realizada por la escuela] se convertirá en el único camino de llegada a la literatura para quien tiene difícil acceso a este bien” se reafirma como principal conclusión que la escuela participa escasamente en la mediación entre lectores y lecturas dado que constituye un acercamiento obligatorio (alejado del placer y goce estético) entre ambos.

En segundo lugar, las propias herramientas de reconstrucción de la información pueden ser cuestionadas en ambos casos en tanto se realizan encuestas que se centran en las lecturas “literarias” desconociendo la existencia de otros tipos de prácticas de lectura que tienen lugar en el marco de la vida cotidiana de los sujetos. Es decir, que el punto de partida de las investigaciones es el supuesto de que aquellas lecturas que construyen legítimamente la identidad lectora son las asociadas a los textos literarios, al goce estético y a los momentos de placer.

En tercer lugar y también a nivel metodológico puede señalarse como una limitante de Granada y Puig (2014, p. 48) el hecho de que la información sea reconstruida en el seno de un espacio curricular de la propia formación docente de los encuestados: un Seminario sobre “educación lectora” en el marco del cual se encuestó a los estudiantes interpellándolos centralmente respecto “[...] del grado en que se sentían preparados al enfilar su último curso de Magisterio para afrontar la tarea de formar lectores y el valor que daban a la formación recibida al respecto”. Consideramos que este tipo de interpelación en el marco del último trayecto de la propia formación docente muy posiblemente predisponga a los sujetos a construir respuestas negativas

sobre sí mismos y sobre la formación recibida en tanto este posicionamiento permite mostrarse ante sus docentes como sujetos reflexivos respecto de las limitaciones personales para el futuro desempeño laboral.

Por último, nos interesa detenernos a analizar la investigación de Guevara y Semmoloni (2020) sobre las prácticas de “lectura no especializada” de docentes de nivel inicial de la Ciudad de Buenos Aires. A través de un estudio cualitativo basado en entrevistas semi-estructuradas, estas autoras reconstruyen las “preferencias lectoras” de los docentes, sus modos de leer y los sentidos atribuidos por los sujetos a sus prácticas de la lectura. Se trata de un estudio sumamente interesante, aunque consideramos que las nociones sobre las cuales se construye la investigación son, al igual que en los dos trabajos reseñados anteriormente, demasiado restringidas. Es decir que responden más a los propios supuestos y nociones de las investigadoras acerca de aquello que la lectura debe ser que a las prácticas “nativas” o “vernáculos” que logran recuperar a partir de las entrevistas con los docentes. Así por ejemplo se entiende por “lector” a quien “lee por elección” y por “lectura no especializada” a aquella lectura que no se vincula en absoluto con la práctica profesional.

Por otro lado, respecto a las lecturas que sí se identifican como elegidas y no especializadas Guevara y Semmoloni (2020, p. 125) concluyen que “[...] el abanico de lecturas preferidas por los docentes resulta ser escueto y poco diverso en tanto los géneros son limitados y el espectro de lecturas dentro de los mismos también es acotado”. Así, por ejemplo, en el análisis efectuado a propósito de la literatura “de masas” como los libros de Jorge Bucay y Gabriel Rolón (literatura que según releva el estudio es ampliamente consumida por los/as docentes de nivel inicial) se sostiene que se trata de una literatura que opera “[...] en el plano de las opiniones establecidas sin promover modificaciones en las sensibilidades de sus lectores” (Guevara; Semmoloni, 2020, p. 122).

En términos generales consideramos que en los abordajes realizados por los antecedentes que aquí analizamos subyacen visiones dicotomizantes (por ejemplo, entre lectura por placer/lectura por obligación u “asignada”) o se otorgan caracterizaciones unívocas o esencialistas de ciertos espacios u objetos culturales (por ejemplo, acerca de las instituciones educativas o de los libros “de masas”). Estos supuestos subyacentes se encuentran informados, a nuestro entender, por cierto etnocentrismo lector que rastrea en las prácticas de los otros aquellas prácticas y nociones en torno a la lectura que poseen quienes investigan. Al no encontrar en esos universos culturales los modos propios de vincularse con la lectura estas investigaciones terminan por reforzar la idea de carencia o de pasividad de los docentes o de los futuros docentes en relación a la cultura escrita. Se trata de un riesgo que Rockwell (2018 [1992]) evidenció en su análisis de los usos magisteriales de la lengua escrita y respecto del cual señaló la importancia de tomar distancia de los propios supuestos culturales en vistas a lograr aprehender la realidad cultural alterna.

Referentes Teóricos y Decisiones Metodológicas

A lo largo de nuestro trabajo de campo nuestra mirada se encontró orientada por contribuciones teóricas provenientes del campo de la Antropología de la Educación, de los Nuevos Estudios de Literacidad y de la Historia Cultural. Retomamos estos aportes en tanto consideramos que nos permiten abordar las prácticas cotidianas de lectura de las estudiantes de PEP desde una mirada no disyuntiva y reflexiva respecto de nuestros propios conceptos acerca de la lectura. Nos referimos a contribuciones que se condensan en categorías teóricas como cultura escrita (Kalman, 2002; 2008), literacidades vernáculas (Zavala, 2009), prácticas (Chartier, 1995a) y apropiación (Chartier, 1995b; Rockwell, 1996).

El concepto de Cultura Escrita propuesto por Kalman (2002; 2008) remite a la lectura y la escritura como una práctica múltiple, social e históricamente situada, construida entre quien escribe y lee y otros sujetos, y atravesada por relaciones de poder. Desde esta perspectiva, la categoría de cultura escrita desplaza el énfasis desde la capacidad individual para aprender a leer y escribir –o a manejar ciertos tipos de lectura y escritura– para colocarlo en el contexto social e histórico en el cual esas prácticas de lectura y escritura están siendo desarrolladas de manera particular:

La lectura y la escritura son actividades sociales, son prácticas situadas [...] porque sus formas y usos se construyen históricamente a través de una diversificación continua y porque se utiliza para interactuar con otros; es situada porque se realiza en situaciones específicas, con propósitos comunicativos definidos y con consecuencias para la vida de los usuarios (Kalman, 2002, p. 16).

De este modo, resulta fundamental destacar que estas prácticas siempre son contextualizadas, pues ocurren en situaciones ligadas al mundo y cuyo significado cobra sentido en relación a él. En tanto prácticas situadas, las prácticas de lectura y escritura se inscriben en el mundo social y tienen significados construidos socialmente (Street, 1993). En este sentido, estudiar la cultura escrita como práctica social implica analizar tanto los aspectos observables –las acciones que se desarrollan o las tecnologías que se usan para escribir– como las relaciones sociales en las que se enmarcan, los conocimientos que implican, así como las creencias, valores y usos de las mismas en los distintos contextos socio históricos (Street, 2009; Kalman, 2018). Asimismo, la lectura y escritura en tanto prácticas están enmarcadas en relaciones de poder quién tiene acceso a la lectura y escritura, qué es lo que leen y escriben, quién decide lo que otros leerán y escribirán, quiénes disponen sobre lo correcto y convencional, son todas formas de ejercer poder a través de las prácticas del lenguaje (Kalman, 2018, p. 256).

En línea con el planteo de Kalman – y enmarcada en la perspectiva de los NEL –Zavala (2009), busca enfatizar la diversidad de formas posibles de relacionarse con la lectura y la escritura y recupera la categoría de literacidad vernácula. Esta noción se dirige a poner de re-

lieve la multiplicidad de prácticas de cultura escrita que se despliegan en diferentes contextos específicos y con propósitos particulares. La literacidad vernácula comprende aquellas prácticas de cultura escrita que tienen su origen en la vida cotidiana de la gente y que no están reguladas por las reglas formales y los procedimientos de las instituciones sociales dominantes (Barton; Hamilton, 1998¹ apud Zavala, 2002). Las literacidades vernáculas son – generalmente – apropiadas por los sujetos de manera informal e “[...] involucra una relación entre aprendiz y experto que no es fija y cambia según el contexto, vale decir, integra siempre el aprendizaje con el uso” (Zavala, 2002, p. 133). En ese sentido, la autora sostiene que las prácticas vernáculas, insertas en las vidas emotivas de las personas, pueden distinguirse de las literacidades dominantes asociadas con organizaciones formales tales como las educativas, las religiosas, las legislativas, las burocráticas y/o los ámbitos laborales. Las prácticas dominantes están más formalizadas y se les da un valor superior, tanto legal como culturalmente. Las literacidades vernáculas, en cambio, son menos valoradas y no reciben el apoyo de las instituciones sociales (Zavala, 2002, p. 134). Es desde aquí que es posible reconocer las múltiples prácticas letradas comunitarias y domésticas que los sujetos ponen en juego en su vida cotidiana y que difieren de las prácticas de escritura de ámbitos oficiales (como los académicos).

El concepto de prácticas, por su parte, fue utilizado por Roger Chartier (1995a, p. 190) para reflexionar específicamente en torno a la lectura popular. El autor define a las prácticas culturales como “[...] invenciones de sentido limitadas por las múltiples determinaciones (sociales, religiosas, institucionales, etc.) que definen para cada comunidad los comportamientos legítimos y las normas incorporadas”. Desde aquí se busca enfatizar tanto en la agencia de los sujetos – quienes usan y se apropian de los elementos culturales disponibles – como en los procesos estructurales que configuran y delimitan los límites posibles de esa agencia. Las prácticas de cultura escrita por parte de los sectores populares no son entonces meras recepciones de aquello que se les ofrece como “culturalmente disponible” sino que implican –siempre en el marco de relaciones de poder que las condicionan, aunque no totalmente– múltiples usos y apropiaciones por parte de los sujetos.

La categoría de apropiación ha sido también utilizada y difundida por Chartier a propósito de las prácticas populares de lectura y retomada para el campo de la Antropología/la Etnografía de la Educación por Rockwell (1996; 2018). A partir de ella se busca visibilizar cómo los materiales culturales que circulan en una sociedad dada son utilizados de manera diferencial por los sujetos: de esta manera apropiación alude a la relación activa entre el sujeto particular y la multiplicidad de bienes culturales disponibles objetivados en los ámbitos heterogéneos que caracterizan a la vida cotidiana. En este sentido es una noción que se emparenta con la propuesta de Kalman (2002) en tanto esta autora sostiene que hacer uso de la cultura escrita no supone sólo dar cuenta de una capacidad lecto-escritora sino también rea-

lizar invenciones en el marco de relaciones sociales y con sentidos sociales específicos.

Fue en constante diálogo crítico con los aportes de estos autores y también con otros trabajos que retoman estas categorías para indagar en la cultura escrita de sectores populares (Hernández, 2003; Lorenzatti, 2018; Arrieta, 2019; Lorenzatti; Blazich; Arrieta, 2018) que desarrollamos el trabajo de campo de nuestra investigación. Este tuvo lugar a lo largo del año 2020 y se vio por tanto atravesado por el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) impuesto en nuestro país a raíz de la pandemia de COVID-19. En función de esta realidad debimos implementar estrategias metodológicas diversas y en función de los nuevos límites y potencialidades que nos planteaba el contexto sanitario y social.

Las herramientas virtuales nos fueron de gran ayuda y a partir de ellas desarrollamos como principal método de reconstrucción de la información las entrevistas en profundidad no dirigidas y virtuales. Concebimos a esas entrevistas del mismo modo que en la presencialidad: es decir como un diálogo en el que se buscan indicios para descubrir los accesos al universo cultural de los sujetos (Guber, 2001). Al mismo tiempo, durante estas entrevistas desarrollamos una especie de observación participante en tanto pedimos a las estudiantes que se movieran por sus casas, mostrándonos con sus teléfonos móviles distintos espacios y objetos materiales vinculados a las prácticas cotidianas de lectura.

La información reconstruida a partir de las entrevistas virtuales y de esta suerte de “observaciones” fue complementada posteriormente con el envío de fotografías, capturas de pantalla (fundamentalmente de redes sociales) y mensajes de audio que las estudiantes nos enviaron a través de WhatsApp y a los fines de ilustrar, explicar o ampliar aspectos de lo que nos hubieran relatado previamente. Al mismo tiempo, en estos intercambios más informales surgieron nuevas informaciones de importancia para la investigación.

A la hora de textualizar el análisis hemos decidido conservar tanto el anonimato de la institución en la que las tres estudiantes cursaban sus estudios de PEP como la identidad misma de las estudiantes. Nuestra opción por preservar este anonimato se fundamenta en los aspectos éticos tendientes a proteger de cualquier inconveniente a las personas con las que se realiza trabajo de campo (Restrepo, 2016). Al mismo tiempo, la preservación del anonimato personal e institucional busca quitar el foco sobre los sujetos e instituciones particulares que protagonizan las experiencias analizadas para reflexionar sobre la problemática de estudio más allá de estas personas y de esta institución en concreto (Achilli, 2005).

Si seleccionamos a Evelin, Alana y Génesis es porque estas tres mujeres nos resultaron representativas de las características generalizadas del estudiantado que poseen los PEP públicos de la ciudad de Córdoba. Las tres son mujeres jóvenes, que provienen de sectores populares (sus madres/padres son obreros fabriles, trabajadores inde-

pendientes de oficios o bien trabajadores desocupados); dos de ellas deben combinar el cursado del Profesorado con actividades laborales informales y dos de ellas tienen además hijos a cargo.

Estas particularidades sociológicas de las estudiantes coinciden además con las señaladas como características generalizadas en el estudiantado argentino que cursa el profesorado de educación primaria: un estudiantado joven, proveniente de sectores populares y fundamentalmente feminizado (Cámpoli; Michati; Gorboff, 2004; Noel, 2010). Por último, debemos aclarar que si bien conocíamos previamente a Génesis, Evelin y Alana porque eran antiguas estudiantes de una de las autoras de este artículo al momento de desarrollar el trabajo de campo ya no poseíamos ningún vínculo académico, personal ni institucional con ellas en tanto ya no estábamos trabajando en la institución en la que ellas estudiaban, lo cual juzgamos favorable para los objetivos de la investigación.

Las Estudiantes de PEP y Sus Prácticas Cotidianas de Lectura

Las estudiantes del PEP despliegan en su vida cotidiana distintas prácticas de lectura que, como ya hemos anticipado en los apartados precedentes, implican, exceden y/o se diferencian de las prácticas de lectura académica propuestas en el marco de sus estudios formales. Presentamos a continuación a Evelin, Génesis y Alana – las tres estudiantes con las que trabajamos – y mostramos parte de sus historias de vida y sus actividades diarias a partir de las que es posible visibilizar y comprender sus prácticas cotidianas de lectura.

Evelin

Evelin tiene 35 años. Vive junto a su marido y sus cuatro hijos e hijas (cuyas edades oscilan entre los 17 y los 5 años) en un barrio de clase media de la periferia de la ciudad de Córdoba. Su residencia actual está próxima a la zona en la que creció y vivió hasta que, a los 17 años, formó pareja con su actual marido luego del nacimiento del primer hijo de ambos.

Un grupo importante de prácticas de lectura que Evelin realiza se vinculan con una de las principales actividades de su vida cotidiana: la crianza y el cuidado de sus hijos e hijas. Realiza junto a ellos tareas escolares que incluyen prácticas como leer pasajes de manuales, leer versículos bíblicos para el espacio de catequesis (dado que, aunque Evelin no se considera religiosa, sus hijos asisten a una escuela confesional), leer el Classroom (aula virtual) de su hijo más pequeño o revisar que los cuadernos y carpetas se encuentren completos y al día. Al mismo tiempo, Evelin realiza prácticas de adquisición y conservación de obras escritas vinculadas a la escolarización de sus hijos, tales como viejos manuales escolares que fueron suyos o que le fueron entregados por parientes y amigos y fascículos sobre temas científicos que se reparten junto a periódicos locales. Según ella misma señala, estos materiales “siempre sirven”: para apuntalar la escolarización de

quienes están a su cuidado, pero también para preparar las clases que dará como futura maestra.

Más allá de la realización de las tareas y deberes escolares hay un aspecto de la escolarización de sus hijas adolescentes que se vincula también con las prácticas de lectura de Evelin: la mujer comenzó a leer las novelas juveniles que las jóvenes debían leer en el marco de las clases escolares de Literatura. “Ellas los tienen que leer [a esos libros] pero... ¡yo siempre me termino enganchando!”, relata. Algunos de esas obras compradas y leídas junto a sus hijas son clasificadas por la mujer como “libros de películas” tales como “Charlie y la fábrica de chocolate”. Respecto de este libro Evelin comenta que en primer lugar ella y sus hijas vieron la película y, más adelante, leyeron la obra escrita: “Cuando con las chicas lo leímos nos dimos cuenta que está mucho mejor el libro que la película”, señala.

Además de sus hijos e hijas, Evelin nos introduce durante las entrevistas al universo de sus “hijos perrunos”, tal como denomina a los perros que viven en su casa. A propósito de sus mascotas Evelin realiza numerosas prácticas de lectura cotidiana en grupos de Facebook, de Instagram y distintos sitios web. En estas plataformas digitales Evelin no sólo se apropia de saberes sobre las características de las razas caninas o se informa sobre prácticas de alimentación y entrenamiento sino que además lee textos que pueden ser considerados narrativos o literarios: relatos que exponen historias de vida de perros que se han destacado por alguna proeza o una conducta admirable. Siguiendo estos ejemplos de escritura Evelin ha creado una cuenta de Instagram de sus mascotas donde realiza posteos con fotografías de los animales y escribe palabras alusivas al cariño que profesa por ellos.

Otra esfera de la vida de Evelin a propósito de la cual se han desarrollado y aún se desarrollan numerosas prácticas cotidianas de lectura es la de la actividad laboral extra doméstica. Durante dos años Evelin trabajó en un *call center* en el que debió desempeñar tareas “leyendo quince ventanas [de la computadora] abiertas a la vez”. También ha leído para capacitarse en numerosos oficios manuales que ejerció y ejerce de manera independiente y en paralelo con el trabajo doméstico y el cursado del Profesorado: confección de muñecas “country”, depilación, repostería, tarjetería española, entre otros. Además de estas actividades Evelin lee diariamente en su teléfono celular los pedidos que todos los días le realizan distintos clientes ya que ella cocina y vende empanadas, actividad con la que “colabora con la economía familiar” según relata.

Evelin vincula sus múltiples lecturas asociadas al trabajo con las prácticas parentales de lectura que recuerda de su niñez y de su adolescencia. Su padre estudió “de grande” algunos años de Ingeniería Electrónica y luego siguió estudiando para matricularse como electricista. Su madre inició la carrera de Contadora Pública que abandonó cuando nació su primer hijo pero, durante su adultez, realizó varios cursos para desempeñarse como *gestora*: “[a mis padres] [...] les en-

canta estudiar! ¡Viven estudiando! [...] Yo creo que eso lo saqué de ellos” explica. Sin embargo, reconoce que ella se vincula a la lectura desde sentidos algo diferentes a los de sus progenitores: “[...] ellos leían para estudiar, para conseguir otros trabajos... Pero no eran como yo que soy una persona que me voy de vacaciones con un libro abajo del brazo... Mientras todos disfrutaban del río, a mí me gusta estar en el sol tirada con mi mate y el libro”.

Entre estos libros que elige leer en momentos de soledad y de esparcimiento Evelin menciona “Confianza total”, un libro de autoayuda que ella quería leer desde hacía mucho tiempo “por cosas que venía sintiendo”. También recuerda haber leído “María”, una novela que es “[...] bien de época y te describe cómo vivían, cómo se vestían, los detalles de los trajes, cómo era todo antes” y “Mis putas lindas”, de Gabriel García Márquez. Sobre este último libro – que es el único que Evelin presenta asociado a su autor – explica que lo eligió porque por el título pensó que era una obra “más a favor de la mujer”. Sin embargo, explica que al leerlo se decepcionó: “[...] a la mujer la tira totalmente abajo... O sea [a la mujer] la trata totalmente como un objeto”.

Alana

Alana tiene 25 años. Nació en un barrio popular de la zona norte de la ciudad de Córdoba hasta que, en el año 2018, se casó y se fue a vivir junto a su marido a un departamento alquilado en un barrio cercano a su lugar de procedencia. Cuando Alana era pequeña, veía poco a su mamá: la mujer debía trabajar turnos dobles como empleada doméstica y de comercios para mantener a sus hijos, a los que criaba sin la presencia de su progenitor. Por este motivo Alana y sus hermanos pasaban mucho tiempo con su abuela materna, con quien establecieron un vínculo muy estrecho. Fue esta abuela quien llevó a Alana cuando era aún muy pequeña a una Iglesia Evangélica. Allí la niña comenzó a leer la Biblia, obra que recuerda hoy en día como el primer libro que leyó en su vida.

Desde esos momentos infantiles hasta la actualidad Alana mantiene la práctica cotidiana de la lectura bíblica ya que tanto ella como su marido – al igual que toda su familia materna – son evangélicos. En el presente, Alana realiza estas lecturas en la soledad del hogar o en la iglesia durante el culto, pero también a partir de una práctica colectiva que desarrolla en su casa junto a su marido y un grupo de amigos: todos ellos se juntan a leer algunos pasajes bíblicos y a escribir devocionales, escritos que Alana define como reflexiones personales o colectivas que surgen a partir de la lectura de los pasajes seleccionados.

También, a partir de su inclusión en el mundo religioso, Alana entró en contacto con lo que denomina “literatura cristiana”: textos que se compran en librerías cristianas del centro de la ciudad, en la Iglesia o que se alquilan en la biblioteca de la misma. Entre esos libros nos menciona uno titulado “La bendición de una vida consolidada”. Se trata de una obra autobiográfica escrita por una pareja de pastores que, según Alana explica, escribieron ese libro para recaudar fondos

que les permitieran viajar a la India con el objetivo de “[...] hacer también allá una ayuda [una misión]”.

Según pudimos observar a partir de los movimientos de Alana por su hogar durante las entrevistas la televisión ocupa un lugar central en el espacio físico de su casa. Cuando indagamos acerca del uso de este objeto Alana nos relataba que tanto ella como su marido miran diariamente series y películas en plataformas como Netflix o HBO. Algunas de estas series están basadas en obras literarias tales como “Los cien” (libro que Alana compró y leyó luego de ver la serie) o “Anne with an E” (cuya página en Facebook ella lee con frecuencia). También comenta que le gusta mucho mirar series de televisión sobre “crímenes” y que sigue además esta temática por Twitter, red en la que encuentra “hilos de crímenes sin resolver”.

Cerca del televisor de Alana hay además una pequeña biblioteca. Según relata, la mayoría de los libros que se encuentran allí fueron comprados para ella por su madre durante su adolescencia y a partir del descubrimiento de su pasión por la lectura:

[...] [en el secundario] nos daban lecturas obligatorias y la verdad...yo no estaba muy acostumbrada a leer... ¡era un libro por semana a veces! Teníamos que hacer el resumen, la reseña, toda la cuestión... ¡Y de ahí en más me encantó! Eran novelas lindas, mi mamá me empezó a comprar porque yo se las empecé a pedir o me las prestaban de la biblioteca.

Aunque no ha registrado a los autores de esas novelas que leía en su adolescencia Alana sí recuerda – y muy bien – el título de varias de esas obras: “Octubre, un crimen”, “Jamón del medio”, “Si tu signo no es cáncer”, “Verónica” o “Los ojos del perro siberiano”. Otros libros que se encuentran en su biblioteca son libros “de Psicología” comprados por su marido o que ella le ha obsequiado dado que el muchacho, que trabaja actualmente como empleado de comercio, espera a que ella termine de cursar el Profesorado para comenzar a estudiar la Licenciatura en Psicología. No obstante, Alana dice que espera tener en el futuro tiempo para leer ella también estos libros de Psicología. De entre todos ellos elige uno y lo exhibe ante la cámara por medio de la cual le estamos realizando la entrevista: se trata del libro “Los ausentes” del psicólogo y divulgador argentino Gabriel Rolón.

Génesis

Génesis tiene 27 años. Vive junto a su marido y sus dos pequeños hijos en un barrio obrero de la zona norte de la ciudad de Córdoba. Génesis nació y se crió junto a sus diez hermanos en un asentamiento irregular (una “villa miseria”) de la zona este de Córdoba capital. Ni su madre -dedicada al trabajo doméstico- ni su padre –trabajador de la construcción - terminaron la escuela primaria. Cuando le preguntamos si ha tenido libros propios durante su infancia o su adolescencia Génesis nos dice, en primera instancia, que no. No obstante, después de unos minutos, recuerda que sí circulaba un libro en su casa de infancia: la Biblia, traída a su hogar por predicadores mormones y leída colectivamente por toda la familia.

De su paso por la escuela primaria (que abandonó en sexto grado al igual que todos sus hermanos) Génesis rememora las visitas a la biblioteca, signadas por la escasez de tiempo para apropiarse de las lecturas que allí estaban disponibles: “En la escuela estaba la biblioteca... una biblioteca muy linda. Yo me la pasaba... [silencio] no leyendo, sino mirando los libros... porque no nos dejaban llevarnos los libros [a nuestra casa]”.

Cuando cumplió 17 años Génesis conoció al hombre que es actualmente su marido y padre de sus hijos. Según el relato de la mujer fue él quien la incentivó a finalizar la escolaridad primaria en una escuela de jóvenes y adultos. Una vez que concluyó este ciclo, Génesis comenzó a desear ser maestra, por lo que decidió realizar también el secundario. Es precisamente a propósito de su paso por la escuela secundaria (realizada también en una institución educativa para jóvenes y adultos) que Génesis reconstruye su vínculo con un libro que, si bien no era suyo, le resultó sumamente significativo:

Para rendir la última materia del secundario yo tenía que hacer el resumen de un libro. Entonces mi suegra me prestó uno que... era largo...no me acuerdo el título... pero sinceramente yo me entusiasmé... Me acuerdo que era sobre animales, de un señor que era granjero y tenía animales y había como una rebelión ahí... A mí me gustaba por lo que iba pasando entre los personajes... Pero no me di cuenta que era un libro que estaba dando alguna información o que trataba algún tema político. Hasta que mi suegra me explicó algo así como que ese libro hacía referencia a los partidos políticos. Sinceramente lo leí todo al libro, fue el único que leí desde la primera hasta la última página.

Aunque Génesis devolvió este libro a su suegra ha ido recolectando otros que guarda con celo y que provienen, fundamentalmente, de su inclusión en el Profesorado de Educación Primaria. Uno de ellos es un tratado pedagógico sobre educación (publicado en Argentina), otro es un manual para docentes con “herramientas para el aula” y un tercero contiene los Núcleos de Aprendizaje Prioritario [NAP] para el área de Lengua de nivel primario. A dos de estas obras Génesis las tomó de una caja con “*libros para llevar*” que está ubicada en la Biblioteca de la Institución donde se dicta el PEP. El tercero le fue ofrecido por una de sus profesoras del Profesorado, en una situación que ella rememora de la siguiente manera:

Un día la profesora de Lengua llegó y puso sobre su escritorio varios libros sobre los NAP y dijo ‘chicas... estos libros los traje para regalar porque no los uso más...así que a la que le parezca que los vaya a necesitar se acerca... lo toma... y va a ser suyo’... Entonces yo me fui directo a los libros del primer ciclo porque es el ciclo que más me gusta para el momento que yo tenga que ejercer...

Este libro, junto a los que Génesis tomó en la Biblioteca del Profesorado, conforman el patrimonio de obras impresas que ella posee en su casa. No obstante, y más allá de estos ejemplares que ella señala como propios, circulan en su ámbito doméstico otros textos que son compartidos entre Génesis y su familia. En primer lugar los libros que pertenecen a sus hijos: fundamentalmente textos escolares y cuentos infantiles, entre los que se encuentra también una adaptación para niños del texto bíblico. Génesis se detiene detalladamente en cada

uno de los libros que pertenecen a los pequeños, explicando quién se los regaló, a propósito de qué ocasión y comentando el contenido de cada uno de ellos. También comenta que sus hijos traen en ocasiones a la casa textos que alquilan en la Biblioteca escolar. El otro libro de importancia que circula en la casa es la Biblia, en tanto toda la familia pertenece a la Iglesia Adventista. Respecto de este texto Génesis comenta que es su marido quien más tiempo pasa leyéndolo, dado que si bien ella solía leerlo con asiduidad en el pasado se encuentra actualmente muy ocupada con el estudio del Profesorado, por lo que dispone de menos tiempo para la lectura bíblica.

Por último, a partir de los diálogos con Génesis reconstruimos una notoria cantidad de redes sociales a las que la joven accede diariamente en búsqueda de “información interesante”. Ella lee asiduamente páginas de Facebook sobre temáticas educativas (por ejemplo, sobre “discapacidad en la escuela”) o consulta tutoriales de YouTube sobre manualidades que pueda emplear en el aula (videos que poseen indicaciones, listados de materiales y comentarios que se presentan por escrito) pero que usa también para decorar las fiestas infantiles de sus hijos o regalar a sus parientes en días festivos.

Análisis de las prácticas cotidianas de lectura de las estudiantes de PEP

Como acabamos de ver Evelin, Alana y Génesis despliegan múltiples prácticas cotidianas de lectura. Estas se realizan en función de sentidos y fines diversos: las estudiantes leen para distenderse, trabajar, divertirse, informarse, hacerse de herramientas para sobrellevar un problema personal, aprender sobre otros momentos históricos o conocer historias de vidas tanto humanas – tal el caso del libro escrito por la pareja de pastores evangélicos- como animales – como en el caso de los sitios web asociados a perros ilustres.

Las prácticas de lectura se realizan de manera solitaria pero también en relación con otros múltiples sujetos: los textos son intercambiados con sus hijos adolescentes; son prestados y regalados por sus docentes; son obsequiados a sus maridos para que realicen algún día -como ellas lo hacen ahora- su deseo de estudiar; son recomendados por amigos, familiares o miembros de la Iglesia. En el marco de esos vínculos y esos sentidos las estudiantes producen prácticas activas de lectura: se apropián de los contenidos de esos textos en función de sus actividades cotidianas, de sus historias de vida y de los contextos sociales en los que tanto esas actividades como esas historias se despliegan. Así por ejemplo, el análisis que Evelin realiza acerca de la obra “Mis putas lindas” de Gabriel García Márquez despierta en la mujer una crítica a tono con las discusiones sociales de su tiempo respecto de la violencia de género. Tal vez Evelin se encuentra más permeada por estos debates sociales que por el estereotipo “culto” que indica que García Márquez escribe buenos libros y que por lo tanto vale la pena valorar sus obras, recomendarlas y acumularlas en nuestras bibliotecas. Al señalar la distancia que Evelin efectúa de un

libro como éste buscamos poner de relieve el sujeto activo que subyace a esta práctica de lectura: un sujeto que retoma elementos ideológicos de su tiempo para producir una crítica sobre el texto del cual se ha apropiado. Es justamente Street (1993) quien nos recuerda que es propósito de las resistencias políticas desatadas por distintos movimientos sociales (tales como el movimiento feminista) que las convenciones sociales en torno a la cultura escrita se vuelven más evidentes, abriéndose así la posibilidad de apropiarse de ellas para transformarlas.

Al mismo tiempo, y si bien es posible identificar tendencias sociales en las prácticas de lectura de las estudiantes, es preciso señalar que esas tendencias no implican la creación automática de clasificaciones que asignen a los diversos tipos de lectura atributos definidos. Por ejemplo en relación al texto bíblico, vimos que éste está presente en la vida cotidiana de las tres jóvenes y sabemos que esto indica el peso social que posee la religiosidad para los sectores populares (y la vinculación de esa religiosidad a numerosas prácticas de cultura escrita, tal como han planteado Kalman, 2004; Rockwell, 2006 o Lorenzatti, 2018). Sin embargo, se puede señalar que se trata de una práctica de lectura que se vincula a sentidos que exceden lo meramente “religioso”: hemos visto cómo Alana conoció la Biblia a través de su abuela, quien la criaba en función de la ausencia de su madre a causa de sus largas jornadas laborales; cómo Génesis leyó en su infancia y junto a su familia el texto bíblico, que era el único que circulaba en su casa; y cómo Evelin lee pasajes bíblicos junto a sus hijos y para realizar tareas escolares, inclusive cuando no se identifica a sí misma como una persona creyente.

En cada una de esas situaciones las prácticas de lectura se engarzan a sentidos heterogéneos y adquieren distintas particularidades: incluir a una niña en un espacio social -su familia extensa, la iglesia barrial- en el marco de la ausencia prolongada de su madre; poner en contacto a una niña por primera vez con un libro impreso que circula, además, por las manos de sus mayores (lo que le otorga, sin lugar a dudas, un lugar de importancia); colaborar con el sostenimiento de la trayectoria educativa de los propios hijos e hijas y en el marco de una historia propia de interrupción escolar. Por otro lado también hemos visto cómo la lectura bíblica adquiere en el caso de Alana, su marido y sus amigos un sentido vinculado al ejercicio de vínculos de amistad: es con amigos, que son al mismo tiempo compañeros de credo, con quienes se leen y escriben devocionales.

En relación a los soportes en los cuales se realizan las lecturas emerge también la coexistencia de las prácticas de lectura realizadas a través de obras impresas con aquellas que se despliegan en soportes digitales. Es importante señalar que esos soportes pueden funcionar por separado pero también de modo interrelacionado y potenciándose unos a otros, tal como vimos a propósito de obras literarias que se leen de manera impresa pero que se conocen primero a través de Netflix o del visionado de películas – y viceversa – o bien a propósito de las historias de crímenes que se siguen tanto de manera audiovi-

sual en series televisivas como de manera escrita en Twitter. Reconstruir esos sentidos diversos, múltiples y la interconexión entre los soportes digitales y los impresos nos permite no restringir el análisis de las tecnologías al manejo de sus aspectos operativos, sino analizar los procesos de apropiación que realizan los sujetos respecto de los posibles usos sociales, alcances y limitaciones de los mismos (Kalman; Hernández, 2013).

Por último, y a pesar de las particularidades de los contextos de vida de las tres estudiantes, el análisis de la información reconstruida permite poner de manifiesto la importancia que el sistema educativo tiene en los procesos de apropiación de la cultura escrita. Evelin, quien debió abandonar la escuela secundaria a causa del nacimiento de su primer hijo, lee en la actualidad las novelas “juveniles” que sus hijos adolescentes leen en el marco de su escolarización. Tal vez la mujer aprovecha para desarrollar ahora, ya en su adultez y gracias a la escolarización de sus hijos, las prácticas de lectura que no pudo realizar de adolescente en función de la interrupción anticipada de su propia escolaridad.

Alana, por su parte, dice que “no leía” hasta que una profesora de la escuela secundaria le dio lecturas “obligatorias”. Se trataba de novelas juveniles cuya lectura le hicieron descubrir a la joven cuánto placer podía encontrar en el consumo de obras como éstas. El valor que adquieren esas obras en la vida de Alana se encuentra expresado materialmente en el hecho de que su madre, una mujer cuyas jornadas laborales la mantenían alejada de sus hijos/as, compró para ella esos libros y lo hizo, seguramente, con mucho sacrificio. También se evidencia en el hecho de que la joven aún conserva y preserva esos libros juveniles (cuyos títulos recuerda perfectamente de memoria) como la parte más esencial de su biblioteca.

El vínculo entre las prácticas de lectura de Génesis y su paso por los distintos niveles del sistema educativo se vuelve aún más evidente que en los dos casos anteriores en función del contexto de precariedad económica en el que la joven ha nacido y pasado gran parte de su vida. En la escuela primaria Génesis se la pasaba “no leyendo sino mirando los libros...” lo cual nos recuerda que, tal como advierte Kalman (2004), la disponibilidad y el acceso a los recursos de cultura escrita no resultan necesariamente sinónimos. Sin embargo, aunque en esa escena infantil lo que emerge en primera instancia es la imposibilidad de Génesis por acceder a esos libros, no resulta menor que en esa biblioteca escolar la joven haya forjado una mirada deseante sobre esos objetos culturales. Porque en el marco de la vida infantil de Génesis, en cuyo hogar sólo circulaba la Biblia “traída por los mormones”, resulta significativo poder ingresar a una biblioteca aunque más no sea para mirar, oler y anhelar los libros que allí están presentes. Por último, el resto de los niveles educativos por los que Génesis circuló también resultaron centrales para su apropiación de la cultura escrita. “Rebelión en la Granja” de George Orwell la atrapó – no obstante su olvido del título y el autor – desde “la primera hasta la última página”. Su lectura no sólo le fue requerida en el marco de su escola-

rización sino que le sirvió para graduarse en la escuela secundaria de adultos y obtener así un nivel educativo que ninguno de sus diez hermanos/as ni sus padres poseen. Además, fue a partir de su paso por el Profesorado de Educación Primaria que pudo apropiarse (simbólica pero también materialmente) de los pocos libros impresos que conforman en la actualidad su biblioteca personal. La importancia de esas posesiones escritas puede entreverse en su relato sobre el evento a partir del cual, casi como si se tratara de un pase de magia, un libro se volvió, finalmente, suyo: “[la profesora dijo] a la que le parezca que lo vaya a necesitar se acerca... lo toma... y [el libro] va a ser suyo”.

Reflexiones Finales

En el marco de sus vidas cotidianas los estudiantes de Profesorado de Educación Primaria desarrollan múltiples prácticas de lectura. Estas prácticas se vinculan con diversos sentidos y propósitos, se realizan a través de distintas modalidades y soportes, las ponen en relación con distintos sujetos y son una vía de acceso para que, quienes nos interesamos por el vínculo de estos sujetos con la cultura escrita, podamos conocer sus historias y sus contextos de vida. A partir de la reconstrucción, análisis y documentación de estas prácticas de lectura es posible, en primer lugar, comenzar a cuestionar la imagen de carencia y de pasividad cultural que suele construirse acerca de los estudiantes de magisterio cuando se los plantea como poco o malos lectores. Al mismo tiempo aproximarnos a estas prácticas cotidianas de lectura nos permite conocer mejor a estos estudiantes en términos culturales: porque sus consumos culturales son claves de acceso a sus dificultades, sus fracasos y sus preocupaciones, pero también a sus deseos, sus aciertos, sus sueños y sus expectativas. Es decir, a las cosas que hacen en el marco de sus condiciones concretas de vida, pero también a aquellas que hacen a pesar de esas mismas condiciones.

El relevamiento de estas prácticas cotidianas de lectura no implica, no obstante, reivindicar un relativismo culturalista que postule a la diversidad en torno a la cultura escrita como valor absoluto. Si esto hiciéramos, ocultaríamos en nombre de la diversidad cultural la desigualdad realmente existente en el acceso a los bienes culturales (Achilli, 2009). También invisibilizaríamos que, efectivamente, al calor de la expansión del capitalismo digital y de los modos de consumo cultural contemporáneos, asistimos al ocaso de la lectura (Berardine-lli, 2024).

Pero la distancia crítica respecto de ese relativismo no debería hacernos olvidar que la tarea educativa debe partir siempre del reconocimiento del otro en tanto sujeto cultural de un mundo particular y concreto. En este sentido, creemos junto con Street (1993) y Zavala (2009) que es sólo a partir de la visibilización de las nociones que los sujetos ya tienen sobre la lectura y la escritura y de la valorización de los usos “vernáculos” que hacen de ellas que podremos comenzar a acercarnos a esos sujetos nuevos sentidos y nuevos saberes sobre la cultura escrita.

Por este motivo, aunque nos enfocamos en prácticas culturales que los estudiantes desarrollan “por fuera” del cursado del Profesorado entendemos que nuestro análisis puede contribuir al campo de la formación docente y al enriquecimiento de los procesos de apropiación de prácticas de cultura escrita que se forjan en ese trayecto. Porque conocer más y mejor los universos culturales concretos de quienes serán maestros en el futuro puede redundar en el diseño de planes educativos o de iniciativas institucionales que contemplan sus saberes, sus intereses y sus experiencias lectoras previas. En síntesis, que contemplan más acertadamente la realidad cultural concreta de los sujetos a los que las políticas y las acciones institucionales están destinadas.

Esperamos entonces que estas páginas hayan sido útiles para poner de manifiesto que no son los/as estudiantes de Profesorado de Educación Primaria quienes “leen poco” o cosas “de poca importancia”: posiblemente seamos nosotros (sus formadores, sus autoridades institucionales, sus referentes) quienes leemos poco sus prácticas cotidianas de lectura que tanto tienen para informarnos acerca de sus historias, de sus saberes, de sus creencias y de sus condiciones concretas de vida.

Recibido el 22 de marzo de 2023
Aprobado el 1 de setiembre de 2023

Nota

¹ BARTON, David; HAMILTON, Mary. *Local literacies*. Reading and writing in one community. Londres: Routledge, 1998.

Referencias

ACHILLI, Elena. **Investigar en antropología social**: los desafíos de transmitir un oficio. Rosario: Laborde, 2005.

ACHILLI, Elena. **Escuela, familia y desigualdad** Social: una antropología en tiempos neoliberales. Rosario: Laborde, 2009.

ARRIETA, Rocío. De pizarrones y celulares: el uso del celular y las prácticas de escritura en un Centro Educativo de Nivel Medio de Adultos. In: DEL CARMEN, Lorenzatti María; ALEJANDRA, Bowman María (Comp.). **Educación de jóvenes y adultos**: contribuciones de la investigación para pensar la práctica educativa. Río Cuarto: UniRio, 2019. P. 167-186.

BERARDINELLI, Alfonso. El ocaso de la lectura. **Semanario Kalewche**, 25 de Febrero de 2024.

CÁMPOLI, Oscar; MICHATI, Marcela; GORBOFF, Nicolás. **La formación docente en la República Argentina**. Buenos Aires: UNESCO; Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina, 2004.

CHARTIER, Roger. Cultura popular: revisitando um conceito historiográfico. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 16, p. 179-192, 1995a.

CHARTIER, Roger. **Sociedad y escritura en la edad moderna**: la cultura como apropiación. México: Instituto Mora, 1995b.

GRANADO, Cristina; PUIG, María. La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente: un estudio de sus autobiografías como lectores. **Ocnos**, Cuenca, v. 13, p. 43-63, 2014.

GUBER, Rosana. **La etnografía, método, campo y reflexividad**. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2001.

GUEVARA, Jennifer; SEMMOLONI, Carolina. Los docentes de nivel inicial y la lectura de literatura no especializada: un estudio exploratorio sobre prácticas lectoras en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. **Espacios en Blanco. Revista de Educación**, Mar del Plata, v. 30, n. 1, p. 117-127, 2020.

HERNÁNDEZ, Gloria. Juventud y cultura escrita: prácticas juveniles de escritura. **Decisio**, v. 6, p. 20-23, 2003.

KALMAN, Judith. La importancia del contexto en la alfabetización. **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, México, v. 24, n. 3, p. 11-27, 2002.

KALMAN, Judith. **Saber lo que es la letra**: una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic. México: Siglo XXI, 2004.

KALMAN, Judith. Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. **Revista Iberoamericana de Educación**, Araraquara, v. 46, p. 107-134, 2008.

KALMAN, Judith. **Leer y Escribir en el mundo social**: obras escogidas. Pátzcuaro: Paideia, 2018.

KALMAN, Judith; HERNÁNDEZ, Oscar. Jugar a la escuela con pantalla y teclado. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 21, n. 10, p. 1-24, 2013.

LORENZATTI, María del Carmen. **Conocimientos, prácticas sociales y usos escolares de cultura escrita de adultos de baja escolaridad**. Pátzcuaro: CREFAL, 2018.

LORENZATTI, María del Carmen; BLAZICH, Gladys; ARRIETA, Rocío. Aportes de los Nuevos Estudios de Literacidad al campo de la educación de jóvenes y adultos. **Revista de Lenguaje y Cultura**, Pachuca de Soto, v. 24, n. 2, p. 291-305, 2018.

MERINO, Carolina; BARRERA, Soledad; ALBORNOZ, Gabriela Andrea. Trayectorias personales de lectura: autobiografías lectoras de estudiantes de pedagogía en una universidad chilena. **Álabe**, v. 22, p. 1-20, 2020.

NOEL, Gabriel. Los estudiantes de los institutos de formación docente. In: EMILIO, Tenti Fanfani (Coord.). **Estudiantes y profesores de la formación docente**: opiniones, valoraciones y expectativas. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2010. P. 119-202.

RESTREPO, Eduardo. **Etnografía**: alcances, técnicas y éticas. Bogotá: Envión, 2016.

ROCKWELL, Elsie. Claves para la apropiación: Escolarización Rural en México. In: LEVINSON, Bradley; FOLEY, Douglas; DOROTHY Holland (Ed.). **The Cultural production of the educated person**. Nueva York: State University of New York Press, 1996.

ROCKWELL, Elsie. Apropiaciones indígenas de la escritura en tres dominios: religión, gobierno y escuela. **Cultura Escrita y Sociedad**, Espanha, v. 3, p. 161-218, 2006.

ROCKWELL, Elsie. Los usos magisteriales de la lengua escrita. In: ROCKWELL, Elsie. **Vivir entre escuelas**. Relatos y presencias. Buenos Aires: CLACSO, 2018 [1992]. P. 553-568.

STREET, Brian. Alfabetización y cultura. **Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe**, Santiago (OREALC), Boletín 32, p. 39-46, 1993.

STREET, Brian. Perspectivas etnográficas y políticas sobre cultura escrita. El poder de nombrar y definir. In: KALMAN, Judith; STREET, Brian (Coord.). **Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: diálogos con América Latina**. México: Siglo XXI, 2009. P. 84-98.

ZAVALA, Virginia. **(Des) encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos**. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2002.

ZAVALA, Virginia. La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En: CASSANY, Daniel (Comp.) **Para ser letrados**. Barcelona: Paidós, 2009. P. 23-55.

Lucía Caisso es Profesora en Antropología (UNR), Especialista en Ciencias Sociales (FLACSO) y Doctora en Ciencias de la Educación (UNC). Se ha desempeñado como docente en diversos Profesorados de Nivel Superior de la ciudad de Córdoba (Argentina). En la actualidad, trabaja como Investigadora Asistente de CONICET y como Profesora Asociada en la Facultad de Cultura, Educación y Conocimiento de la Universidad Nacional de Rafaela.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5738-439X>

E-mail: luciacaisso@hotmail.com

Rocío Arrieta es Profesora, Licenciada y Doctora en Ciencias de la Educación (UNC). Se desempeña como profesora en diversos profesorados de Nivel Superior de la ciudad de Córdoba (Argentina). Además, es Profesora Asistente del Curso de Nivelación de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba. Forma parte del equipo de investigación de Educación de Jóvenes y Adultos del CIFYH-UNC.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1065-0843>

E-mail: rocioarrieta09@gmail.com

Disponibilidad de datos de la investigación: el conjunto de datos que respaldan los resultados de este estudio se publica en el propio artículo.

Editora responsable: Lodenir Karnopp

