



RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Gurvich, Diego Iván

Percepciones docentes sobre las Tertulias Literarias Dialógicas. Su implementación en instituciones educativas en la Provincia de Santa Fe (2017-2019)



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Gurvich, D. I. (2025). *Percepciones docentes sobre las Tertulias Literarias Dialógicas. Su implementación en instituciones educativas en la Provincia de Santa Fe (2017-2019)*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/5385>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

Percepciones docentes sobre las Tertulias Literarias Dialógicas. Su implementación en instituciones educativas en la Provincia de Santa Fe (2017–2019)

TESIS DE MAESTRÍA

Diego Iván Gurvich

digurvich@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo de investigación tiene por objetivo comprender las percepciones de las y los docentes en torno al desarrollo de las Tertulias Literarias Dialógicas en las escuelas de la provincia de Santa Fe en el período 2017–2019. Nos referimos específicamente a las reflexiones, impresiones y recuerdos de aquellas y aquellos que en posición docente – docentes y sus oficios afines– que sostuvieron la práctica de este programa.

Percepciones docentes sobre las Tertulias Literarias Dialógicas. Su implementación en instituciones educativas en la Provincia de Santa Fe (2017–2019)

Tesista Lic. Diego Gurvich

Director Dr. Pedro Núñez

Índice

Introducción. Hilando ideas y conceptualizaciones entre el origen, nuestras mediaciones teórico–metodológicas y su concreción en el presente trabajo	3
Primer capítulo. ¿Qué? ¿Dónde? ¿Cómo? El contexto de implementación de las Tertulias Literarias Dialógicas en la provincia de Santa Fe (2017–2019)	17
Segundo capítulo. Las voces docentes en primer plano	39
Tercer capítulo. Emergentes. Acerca de los modos idiosincráticos de implementación de las Tertulias Literarias Dialógicas	73
Reflexiones finales	93
Bibliografía y fuentes referenciadas	101

Introducción. Hilando ideas y conceptualizaciones entre el origen, nuestras mediaciones teórico–metodológicas y su concreción en el presente trabajo

El presente trabajo de investigación tiene por objetivo comprender las percepciones de las y los docentes¹ en torno al desarrollo de las Tertulias Literarias Dialógicas en las escuelas de la provincia de Santa Fe en el período 2017–2019. Nos referimos específicamente a las reflexiones, impresiones y recuerdos de aquellas y aquellos que en posición docente – docentes y sus oficios afines– que sostuvieron la práctica de este programa.

Hemos seleccionado ese período por tratarse de los años en que el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe se propone la implementación de las Tertulias Literarias Dialógicas a gran escala – incluso con pretensiones de universalización – lo que supone el despliegue de un conjunto de esfuerzos de la política pública educativa. Esta definición implicó en su momento un salto de escala en cuanto al alcance de la propuesta. Se trata de un aspecto que en el análisis que se propone en esta tesis resulta un primer elemento de relevancia para justificar nuestra intención de indagar en la propuesta. Asimismo, creemos fundamentalmente que nuestra investigación al proponerse una aproximación a las percepciones de los docentes en torno a las Tertulias Literarias Dialógicas, contribuye a explorar las políticas públicas educativas desde un costado poco visitado en la bibliografía corriente; podríamos decir que en cierto punto se trata de una aproximación al análisis “en recepción”² de las Tertulias Literarias Dialógicas como ejemplo de política pública educativa.

En este sentido, nuestro trabajo de investigación incluye un conjunto de reflexiones en torno al contexto educativo en el que tuvo lugar la implementación de las Tertulias Literarias Dialógicas a partir de la asociación entre el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe y el Centro para la Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento, así como sobre el conjunto de definiciones y reconfiguraciones locales que se sobreimprimen a la propuesta y terminan dándole su carácter situado y específico.

Si bien existen algunos estudios que relevan la perspectiva de las y los docentes sobre diversos temas – un ejemplo típico es la exploración de la propia formación inicial docente así como la biografía escolar que representa por ejemplo “Los gajes del oficio” de Andrea

¹En el marco del presente trabajo utilizamos algunas veces la referencia a “las” y “los” docentes y algunas veces solo la referencia en femenino: “entrevistadas”, aún cuando se alude a docentes de diferente género autopercebido. Se trata de una decisión que intenta balancear la construcción de un texto amable para la lectura con el reconocimiento de un oficio – el oficio docente – fuertemente feminizado.

² Tomamos prestada del campo semiológico y de la comunicación el concepto de análisis “en recepción” elaborado teóricamente por Eliseo Verón (1996) en su ya clásico “La semiosis social”, pero que se extiende asimismo por todo un conjunto de estudios de la comunicación social.

Alliaud y Estanislao Antelo (2011) o el libro “Manera de querer: los afectos docentes en las relaciones pedagógicas” de Ana Abramowski (2011) –, encontramos escasos antecedentes que vinculen de modo más o menos directo esas percepciones con propuestas de política pública educativa y menos aún estudios en la materia de carácter regional. Por tal motivo hemos decidido desarrollar una investigación cualitativa de tipo descriptivo y exploratorio, tal como se detalla en los próximos apartados.

¿Cómo reconocer el origen de una idea? ¿Se trata de una influencia de nuestra comunidad, de quienes componen nuestro entorno más cercano o cotidiano? ¿O es consecuencia, del encuentro con una experiencia extraordinaria? ¿Se trata de un acontecimiento intencional, programable? ¿Desata efectos inmediatos o permanece latente durante largo tiempo? ¿Debemos pensarlo como un fenómeno individual o colectivo? Algunas de estas preguntas explora maravillosamente la película *Incepción* del director Christopher Nolan³.

En nuestro caso, la preocupación por comprender la experiencia de las Tertulias Literarias Dialógicas reconoce, si no un hecho o un instante puntual, sí una datación de casi una década. El contacto inicial con la práctica hacia el año 2014 nos movilizó profundamente, al punto de querer compartirla casi al mismo tiempo de querer comprenderla: promover su extensión tanto como los diferentes espacios en que intentar pensar colectivamente la experiencia en sí tanto como sus condiciones de producción y sus efectos.

Aquella inquietud nos permitió formar parte de de esta política educativa⁴ y promover su extensión para miles de docentes y estudiantes de la provincia de Santa Fe durante los años 2015 a 2019. La misma conmoción nos llevó durante algún tiempo a proponer una perspectiva teórica para dar cuenta de algunos de los procesos pedagógicos que eventualmente podían ponerse en juego.

Posiblemente a consecuencia de aquella escritura y su circulación entre colegas apareció una pregunta complementaria. En un texto publicado hace unos años (Gurvich,

³Inception (titulada: Origen en España y El origen en Hispanoamérica) es una película británica-estadounidense de ciencia ficción escrita, producida y dirigida por Christopher Nolan y protagonizada por Leonardo DiCaprio, Elliot Page, Joseph Gordon-Levitt, Ken Watanabe, Tom Hardy, Marion Cotillard, Cillian Murphy, Tom Berenger y Michael Caine. Se estrenó en Londres el 9 de julio del 2010. Recibió cuatro premios Óscar (mejor fotografía, mejor mezcla de sonido, mejor edición de sonido y mejores efectos visuales) y otras cuatro nominaciones (mejor película, mejor banda sonora, mejor guion original y mejor dirección artística), extraído de <https://es.wikipedia.org/wiki/Inception>

⁴ Entre los años 2014 y 2019 fui nombrado Director Provincial de Planificación Educativa, Coordinador pedagógico provincial del Programa Nacional de Formación Permanente en Santa Fe que en la provincia adoptó el Nombre de “Escuela Abierta”.

2023) indagué en las condiciones de producción pedagógica de la experiencia, pero dejaba sin abordar un asunto clave: ¿Qué hicieron las y los docentes con esa propuesta? ¿Qué ocurrió en las escuelas? ¿Qué experiencias concretas cotidianas o eventuales pudieron producirse? ¿Qué transformaciones pudieron pensar y proponer las y los docentes en el complejo encuentro entre una propuesta modélica más o menos idealizada y unas condiciones situadas y específicas de encuentro pedagógico?

La investigación que emprendimos es un paso en esa dirección. Constituye un esfuerzo por dar voz a las y los docentes que llevaron adelante la experiencia, al tiempo que es un intento de comprender los múltiples modos en que la experiencia se configuró en las distintas situaciones de enseñanza.

Claramente, la investigación no hubiera sido posible sin la predisposición de casi cincuenta colegas que a lo largo y ancho de la provincia de Santa Fe atendieron los llamados, contestaron los mensajes, respondieron mails, se sumaron a las videollamadas, sugirieron nombres de otras y otros colegas, hicieron lugar a nuestras preguntas, pensaron, recordaron, buscaron registros y pusieron a nuestro alcance su tiempo, atención y pensamiento.

Consideraciones teóricas y metodológicas

A lo largo del proyecto de investigación que finalizó en la concreción de esta tesis fue preciso tomar una serie de definiciones. En este apartado nos proponemos explicitar el conjunto de consideraciones y definiciones teóricas y metodológicas que han acompañado esta tarea desde sus inicios hasta la realización del trabajo de campo y el análisis de las entrevistas; etapas que se han desarrollado casi en paralelo, en diálogo y retroalimentación en línea con la perspectiva hermenéutica que sostenemos⁵.

Como primera instancia es posible señalar tres aspectos que estructuran el marco metodológico. En primer lugar, el objeto de indagación: en la medida en que nuestros esfuerzos se orientan hacia las *percepciones* de las y los docentes que implementaron las Tertulias Literarias Dialógicas en la Provincia de Santa Fe entre los años 2017 y 2019, precisamente acerca de su propia experiencia en dicha implementación, el marco metodológico asume una línea de trabajo de investigación cualitativa que busca explorar las formas en las que los sujetos explican las decisiones que toman. Vasilachis de Gialdino (2006) siguiendo a Denzin y Lincoln (1994) plantea que “las investigadoras e investigadores

⁵ “La costumbre de separar el plano teórico del empírico arraigada en la práctica de la investigación cuantitativa es difícil de reproducir exactamente en la investigación cualitativa”. (Sautu, 2005:36)

cualitativos indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan” (1994: 24).

En ese mismo sentido, en segundo lugar, quisiéramos enfatizar el objetivo de <<comprender>> aquellas percepciones docentes y cómo las docentes explicitan cómo la experiencia de las Tertulias Literarias Dialógicas incide o incidió en su práctica cotidiana en las instituciones educativas. De esta manera, nos interesa comprender cómo la práctica de las tertulias dialógicas se plasma o se plasmó en la cotidianeidad escolar, tanto en su desarrollo más tradicional y preestablecido o <<bajado⁶>> como en las alteraciones que las protagonistas pudieron, debieron o quisieron introducir o consideran que realizaron.

En tercer término habremos de señalar nuestra implicación (Ardoino, 2002) con el tema y la práctica sobre la que estamos intentando indagar; pues tuvimos oportunidad de participar del desarrollo de las tertulias dialógicas literarias en el período señalado, así como de reflexionar en otro lugar (Gurvich, 2023) acerca de la implementación de esta práctica desde la perspectiva de la intencionalidad que la informó como iniciativa gubernamental o de política pública educativa. De algún modo esta proximidad con la temática nos ofrece la oportunidad de establecer un punto de partida beneficioso en la medida en que muchos de los avatares de su propuesta nos resultan conocidos, así como cierto acceso a fuentes cuantitativas, cualitativas y documentales. Sin embargo, esta misma característica propone dificultades sobre las que nos mantendremos atentos, fundamentalmente en relación con la necesidad de no dar por sentado u obvio procesos, prácticas, definiciones y alteraciones vinculadas con la realización de las tertulias. Esta vigilancia metodológica es clave para los propósitos de la tesis, en tanto evita naturalizar ciertos discursos y prácticas, así como intentar tomar distancia del objeto de estudio.

“Es muy importante tener en cuenta que si bien el investigador interviene a partir de sus decisiones teóricas y metodológicas —en otras palabras, es proactivo en el modo de interpelar la realidad—; sin embargo, hay dos instancias, independientes de sus intereses, que ponen límite a su intervención: la primera expresada por los mismos hechos —la base empírica con la que confronta, a la que interpela—, y en segundo lugar, la vigilancia a que debe ser sometido todo proceso de investigación”. (Cohen y Gómez Rojas, 2019, 37)

⁶ La idea de políticas, propuestas, prácticas o indicaciones que se “bajan” es una concepción que se encuentra presente en algunas de las y los entrevistadas. Poco importa nuestro acuerdo o desacuerdo con esta noción o la validez teórica que la noción presenta, la recuperamos en la medida en que parece cobrar entidad en las percepciones y explicaciones de las y los colegas entrevistadas.

Por su parte, creemos que, precisamente, la indagación centrada en las percepciones de las y los docentes que desarrollaron la práctica ofrece una perspectiva que complementa y discute la mirada centrada en la propuesta, enfatizando los modos de apropiación y en cierto sentido de reescritura de la misma por parte de los protagonistas. Adicionalmente, el tiempo transcurrido entre las prácticas de referencia y el presente nos permite tanto a nosotros en posición de investigadores como a las y los docentes entrevistadas cierta posibilidad de construir una distancia que ayuda a la elaboración de posiciones y proposiciones reflexivas, a la vez que nos permite entablar unas relaciones de diálogo en situación de entrevista, no mediada por relaciones de jerarquía reales o imaginadas.

Esta distancia temporal presenta al menos dos consecuencias de importancia para nuestra investigación: por un lado, permite a las y los docentes protagonistas de la práctica una posibilidad de reflexión que el momento mismo de la realización de las tertulias no hubiera sido factible o solo lo hubiese ocurrido parcialmente; mientras que, por otro lado, nos impone casi exclusivamente la entrevista como modo privilegiado de acceso e indagación para reconstruir las percepciones de quienes participaron.

Debido a esta dificultad nos hemos propuesto el desafío de realizar un amplio conjunto de entrevistas semi estructuradas a docentes que hubieran participado del Programa. Dada la escala del mismo, a la cual ya hicimos referencia en la pretensión de alcanzar distintos niveles educativos y regiones de la provincia para conformar una muestra intencional que, sin pretensión de representatividad, abarcara distintos aspectos y dimensiones para el análisis. De esta forma se definieron una serie de criterios de selección: considerar docentes que fueran de diferentes regiones de la provincia, colegas que trabajaran en diferentes niveles educativos; también contemplamos docentes tanto de escuelas estatales como privadas, así como con diferente antigüedad en el ejercicio de la profesión.

Para el desarrollo del trabajo de campo se diseñó inicialmente una muestra intencional no probabilística, priorizando como criterio de selección una cierta distribución de las y los docentes a entrevistar según su pertenencia a cuatro categorías de clasificación: a) región de pertenencia, b) nivel educativo en el que se desempeña, c) Antigüedad en el ejercicio de la docencia y d) pertenencia a escuelas de gestión pública o privada. Más que el cumplimiento estricto de cuotas específicas y preestablecidas – estrategia más usual en investigaciones de corte cuantitativo – nos preocupó la posibilidad de que todas las categorías se encuentren razonablemente cubiertas de modo de acceder a una constelación de relatos que pueda dar

cuenta de contextos de actuación y experiencias diversas. Seguimos a Núñez, Seca y Arce Castello (2021) cuando proponen que

“Este tipo de muestra se conforma a partir de los criterios de la investigación y la elección de los elementos (en este caso docentes) no depende de la probabilidad sino de causas relacionadas con las características de la investigación en relación con los objetivos del estudio (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2008)”.

La propuesta inicial contempló la realización de más de 30 entrevistas distribuidas en las categorías mencionadas de acuerdo al siguiente esquema:

Nivel	Región					Total
	Rafaela	Reconquista	Rosario	Santa Fe	Venado Tuerto	
Inicial	1	1	1	1	1	5
Primario	2	2	3	3	2	12
Secundario	2	2	2	2	2	10
Superior	1	1	1	1	1	5
Total	6	6	7	7	6	32

La distribución que nos propusimos buscó contemplar la densidad de representación de cada nivel y región. Por su parte, procuramos entrevistar colegas que de acuerdo al tiempo de ejercicio de la profesión hubieran tenido en el período de implementación de las tertulias dialógicas literarias hasta diez años de antigüedad – grupo 1 –, entre diez y veinte años de antigüedad – grupo 2 – y más de 20 años de antigüedad – grupo 3 –.

La opción por una perspectiva de investigación cualitativa se vincula con la valoración de Vasilachis de Gialdino (2006) cuando señala:

“...la investigación cualitativa se interesa, en especial, por la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado, producido; por el contexto y por los procesos; por la perspectiva de los participantes, por sus sentidos, por sus significados, por su experiencia, por su conocimiento, por sus relatos”. (p. 28–29)

La perspectiva que conduce la investigación cualitativa nos permitió acceder a la comprensión de las explicaciones que las y los docentes se dan a la hora de dar sentido a su práctica – en este caso el desarrollo de las Tertulias Literarias Dialógicas –, identifican obstáculos, toman decisiones que alteran, deformando y enriqueciendo la práctica, articulándola con el resto de sus tareas, insertándola en lógicas institucionales situadas y respondiéndose, la mayoría de las veces de modo implícito, ¿por qué y para qué hacer lo que hacen?, pero además ¿cómo hacerlo en ‘estas’ condiciones y con ‘estos’ estudiantes? Esta comprensión resulta fundamental no sólo para el análisis de una política pública educativa, sino fundamentalmente para el análisis de los procesos educativos que tienen lugar en las escuelas, ya que como sostiene Guber (2011) “los actores no siguen las reglas sino que las actualizan, y al hacerlo interpretan la realidad social y crean los contextos en los cuales los hechos cobran sentido” (p. 42).

En el mismo sentido nos interesa destacar dos aportes de la perspectiva etnográfica que sostiene Guber (2011) y que impregnan nuestra investigación: la “atención flotante” y la “categorización diferida”⁷. Si bien, entendemos, por las razones expuestas más arriba, que la técnica más apropiada para nuestros objetivos consiste en la entrevista semiestructurada, y no el trabajo de campo etnográfico, consideramos de principal importancia estos aportes por cuanto permiten dar prioridad a las significaciones docentes, de acuerdo a los objetivos de este trabajo.

De este modo, la unidad de análisis la constituyen las y los docentes que a través de sus relatos nos dan acceso a cierto modo de comprender una parte específica de su experiencia de trabajo. Como hemos señalado, aspiramos a que estas percepciones docentes nos permitan una reconstrucción comprensiva de los modos de apropiación de esta propuesta de política educativa que constituyen las Tertulias Literarias Dialógicas.

La atención hacia las formas que llamamos idiosincráticas, institucionales y/o áulicas en la implementación de una propuesta educativa permite poner de relieve el conjunto de mediaciones, apropiaciones, interpretaciones y decisiones que se encuentran implicadas el trabajo docente y que en cierta medida reescriben las políticas educativas y/o curriculares. En esta línea resulta pertinente la afirmación de Pérez Gómez (1992) quien sostiene que

⁷ Sobre la “atención flotante, señala Guber que “el investigador permanece en estado de atención flotante, un modo de escucha que consiste en no privilegiar de antemano ningún punto del discurso”, mientras que respecto a la “categorización diferida” sostiene: “a diferencia de la anticipada, consiste en una lectura mediatizada por el informante (...) La categorización diferida se ejerce a través de la formulación de preguntas abiertas que van encadenándose sobre el discurso del informante hasta configurar un sustrato básico con el cual puede reconstruirse el marco interpretativo del actor” (Guber, 2011, 75-77)

“la enseñanza es una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisibles, y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. Por ello el profesor/a debe concebirse como un artesano, artista o profesional clínico que tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida del aula”. (p.410)

El trabajo se propone atender no sólo a regularidades propias de las caracterizaciones institucionales típicas, tales como tipo de gestión, nivel y modalidad, localización, etc. sino también a las particularidades regionales de la geografía provincial. En este sentido, cabe aclarar que la provincia de Santa Fe posee una división político administrativa compleja; mientras que reconoce diecinueve departamentos, la división administrativa del ministerio de Educación plantea nueve “Regionales educativas”; por otra parte, la gestión de gobierno 2007–2011 impulsó un proceso de regionalización que promovió cinco grandes regiones. Precisamente el Programa Escuela Abierta⁸ sostuvo una amalgama entre la división político administrativa histórica de la provincia en departamentos, el proceso de regionalización gubernamental vigente en el período y las administraciones regionales educativas preexistentes, una estructura que responde a la siguiente descripción esquemática:

- la región “Rafaela” incluyó a las regionales educativas I, III y IX, departamentos 9 de julio, San Cristóbal y Castellanos,
- la región “Reconquista” incluyó a la regional educativa II, departamentos Vera, Reconquista y San Javier
- la región “Santa Fe” incluyó a las regionales educativas IV y VIII, departamentos, Garay, San Justo, Las Colonias, La Capital, San Jerónimo, Belgrano y San Martín.
- La región “Rosario” incluyó a la regional educativa VI, departamentos Rosario, Iriondo, San Lorenzo, Caseros y Villa Constitución
- La región “Venado Tuerto” incluyó la regional educativa VII, departamento General López.

Tomaremos en nuestro trabajo esta distribución por considerarla la más pertinente para la investigación y que permite balancear extensión territorial y cantidad de estudiantes y docentes.

⁸ Más adelante se describe el rol central y articulador que el programa Escuela Abierta desarrolló para la implementación a gran escala de la propuesta de tertulias literarias dialógicas.

El conjunto de los aportes teóricos que componen nuestro campo de interlocución está constituido por diferentes vertientes; de un lado los estudios de historia de la lectura que abrevan en los trabajos de Roger Chartier y que encuentran desarrollos locales importantes en los trabajos dirigidos por Héctor Cucuzza entre otros, de los que tomamos por ejemplo la categoría de “escenas de lectura” descripta por Héctor Cucuzza (Cucuzza y Spregelburd et. al., 2012: 26) en *Historia de la lectura en la Argentina –en el marco del programa Histelea–* como una escena sobre la que es posible analizar el funcionamiento de los siguientes ítems: Los actores, Las finalidades, Los espacios, Los tiempos, Modos de lectura, Los soportes materiales o la tecnología de la palabra. Sin embargo, como se menciona en párrafos anteriores, nuestra propuesta se orienta a describir y analizar cómo se configuran estas distintas escenas de lectura para poder pensar no sólo los efectos de una política educativa y su traducción en el aula, sino, fundamentalmente, si esa diversidad de escenas puede ser pensada en relación con las alteraciones de forma, tiempo y espacio que las y los docentes pudieron introducir en la puesta en juego de la propuesta.

El trabajo que aquí nos proponemos se completa con otras dos claves de interpretación que permiten aportarle contexto al foco puesto en las “escenas de lectura”. La primera: una aproximación a las formas y matices que dieron singularidad a la implementación de esta política educativa en la provincia de Santa Fe, repasando de modo general las tramas de articulaciones y decisiones que dieron marco a las traducciones y apropiaciones de la política desde las instancias macro y meso de la política educativa hasta las instancias micro del aula. Por otra parte, se buscará desmontar los componentes de la Tertulia Dialógica Literaria exponiendo algunas de las dimensiones intrínsecamente pedagógicas que se sostienen en su implementación.

En segundo lugar, necesitamos ubicar el trabajo que Flavia Terigi elaborara para la Organización de Estados Iberoamericanos en 2006 titulado “Políticas educativas de promoción de la lectura y escritura en iberoamérica” que resulta un punto de partida indispensable para comprender en el marco de qué discusiones se inserta la propuesta de Tertulias Literarias Dialógicas en la provincia de Santa Fe entre 2017 y 2019. Este trabajo resultará relevante por múltiples aportes. En particular porque destaca diversos aspectos que componen la propuesta en la medida en que

“Se plantea entonces la necesidad de estrategias y políticas globales de promoción de la lectura en todos los ámbitos de la sociedad, así como la creación de materiales, espacios y situaciones que permitan a niños y adultos no sólo tener contacto con libros y otros materiales acordes a sus intereses

sino, sobre todo, participar en prácticas significativas de lectura y escritura”. (Terigi, 2006: 8).

Pero además de aquellos señalamientos que hacen a construcción de propuestas de política pública en relación con la promoción de la lectura, el trabajo introduce un aspecto relevante para nuestro estudio centrado en las percepciones docentes, un aspecto que se relaciona más con comprender cómo se concretan esas iniciativas, más específicamente cómo perciben y piensan su participación en tales iniciativas las y los docentes encargados de llevarlas adelante. En este sentido, el informe mencionado precisa:

“Subrayar el papel de la mediación implica señalar un problema frecuente en los planes de lectura, que parecen identificar la animación a la lectura con la distribución de materiales para ser leídos o con la promoción de la lectura en lugares tradicionalmente ‘competitivos’ con ella, como los medios de comunicación social. Las inversiones en libros y otros materiales escritos, y la realización de eventos mediáticos, tienen una tangibilidad tentadora para las políticas públicas, y es posible que contribuyan al cambio del clima social con respecto a la lectura; pero promover la lectura es formar lectores, y formar lectores supone transformar las relaciones personales de los individuos con la lectura y la escritura, hasta constituir la ‘segunda piel’ de la que habla Rodríguez. En este sentido, los planes y programas de lectura que no cuidan la cuestión de la mediación con la lectura y la escritura comprometen severamente su eficacia posible”. (Terigi, 2006: 16)

En tercer lugar, nos valdremos del señalamiento de Inés Dussel acerca de que

“la escolarización no es solamente un salto de grado en la educación – lo mismo, pero más organizado –, sino que tiene que ver con la distribución de la experiencia, con asegurar que esa experiencia codificada y acumulada por la humanidad se distribuya, si bien no a todos, al menos a muchos más” (prólogo en Núñez, 2023: 15).

En este sentido, un aspecto que enfatiza Núñez (2023) que nos parece de capital importancia tiene que ver con señalar – en el mismo sentido que lo hacen Masschelein y Simons (2014) – que aquello que precisamos distribuir para construir una educación democrática tiene que ver con la experiencia escolar misma, con intensidad, densidad y

oportunidades similares, verificando la potencia de la pulsión igualitaria de nuestro sistema educativo.

Si, como señala Núñez (2023)

“Aun con los cambios y transformaciones de distinta índole ocurridos en estas décadas del siglo, sostenemos que resulta plausible señalar la presencia, a veces disipada, otras más extendida, de cierta pulsión igualitaria en gran parte de la sociedad argentina. Persiste un imaginario que otorga a la educación un rol central en la consolidación de expectativas sobre la construcción de la igualdad y la posibilidad de acceder a derechos universales” (p.54)

Nos preguntamos en qué medida la implementación de las Tertulias Literarias Dialógicas en las coordenadas planteadas contribuyó a la construcción de sentidos y perspectivas más democráticas, igualitarias y solidarias.

Por último, resulta relevante recuperar para nuestra investigación la categoría de posición docente de Myriam Southwell (2019); según describe la autora,

“la noción de posición docente se funda en la idea de que la enseñanza supone el establecimiento de una relación con la cultura que no está situada en coordenadas predefinidas, fijas y definitivas. Esta relación supone vínculos con los saberes y las formas de su enseñanza que nunca se encuentran del todo estabilizados, al sufrir alteraciones motorizadas por la búsqueda e invención de respuestas en el contexto de los procesos de escolarización” (p.36)

En el encuentro con las reflexiones de las y los docentes que componen nuestro campo de investigación tendremos oportunidad de interrogar las posiciones docentes desde las cuales pudieron sostener la experiencia de las Tertulias Literarias Dialógicas en la Provincia de Santa Fe entre 2017 y 2019.

Sin embargo cabe aún la pregunta ¿Por qué nos interesa lo que digan los sujetos, en nuestro caso las colegas docentes? ¿Porque son las protagonistas? Tal vez pero tampoco esta condición alcanza para responder satisfactoriamente a la pregunta. Nos interesa lo que los sujetos dicen, en nuestro caso lo que las docentes dicen, por al menos dos razones simultáneas y complementarias: en primer lugar porque el sujeto, las colegas docentes, y todas y todos nosotros, dice, decimos, y al mismo somos dichos por eso que decimos, hablamos y no dejamos de ser hablados por el lenguaje y las producciones discursivas. Pero también, en segundo lugar, porque el sujeto, cada una de las docentes entrevistadas, cada una

y cada uno de nosotros somos, el punto de articulación de una triple contingencia: singular, institucional y social. De esto habla Stuart Hall (2003) cuando respecto de la categoría de “identidad refiere al punto de encuentro entre discursos y prácticas, así como a “los procesos que producen subjetividades, que nos construyen como sujetos susceptibles de «decirse»” (p.20).

No son pocos los autores que se han teorizado sobre cómo incorporar a la investigación y a la teorización los decires de las y los sujetos: nos interesa destacar la perspectiva de Foucault (1990) y su concepto de discurso como práctica que construye el objeto, así como su referencia a las condiciones de decibilidad que dan cuenta de aquello que es posible decir en ciertas coordenadas de tiempo y espacio, así como en el marco de unos dispositivos de poder–saber concretos.

Por otra parte, hemos explorado la categoría de “representaciones sociales” (Moscovici: 1979) entendida en los términos de Cebrelli y Arancibia (2005) como “mecanismo traductor en tanto posee una facilidad notable para archivar y hacer circular con fluidez conceptos complejos cuya acentuación remite a un sistema de valores y a ciertos modelos de mundo de naturaleza ideológica”. (p.94).

El trabajo de Cebrelli y Arancibia nos indica que la categoría de “representaciones sociales” debe pensarse como “una especie de micro–relato con una organización sintáctico–semántico–retórico–pragmática cuya capacidad de autonomía se define en cada formación discursiva” (p.97); que se trata de una

“cristalización parcial, nunca absoluta, [que] se suma a una circulación más o menos sostenida no sólo en el momento de producción sino también a lo largo de un tiempo que puede ser tan extendido que sus marcas de origen no sean conscientes ni significativas para los usuarios contemporáneos” (p.94)

y que, a su tiempo, las representaciones sociales presentan una

“...capacidad de síntesis [que] es lo que les posibilita funcionar en el gozne entre las palabras, los haceres y las cosas, entre lo que se dice y lo que se hace, participando activamente en la reproducción de las prácticas y en la constitución de las identidades sociales” (p.95).

Con todo, hemos preferido la utilización de la categoría menos estructurada de “percepciones” entendiendo que se corresponde con el carácter exploratorio y descriptivo de

nuestro trabajo y advirtiendo asimismo la posibilidad – y tal vez la necesidad – de trabajos ulteriores que, a partir de la categoría de “representaciones sociales” permitan alcanzar nuevas síntesis, así como la posibilidad de articular de modo más preciso ciertos núcleos de sentido que a la postre construyen y definen prácticas y posiciones de poder.

A riesgo de asumir una estrategia tímida, creemos que en el desarrollo del trabajo, ciertas líneas de interrogación construidas y algunos humildes hallazgos identificados constituyen un importante avance en la comprensión del conjunto de sentidos que sostienen la práctica de las y los docentes en el marco del desarrollo de las Tertulias Literarias Dialógicas en la Provincia de Santa Fe en el período 2017 a 2019.

Producto de ese trabajo de investigación, el presente trabajo se estructura en tres grandes capítulos, cada uno de los cuales contiene a su vez un conjunto de apartados que exploran, describen o definen aspectos específicos de la temática que nos ocupa.

De este modo, el primer capítulo denominado **¿Qué? ¿Dónde? ¿Cómo? El contexto de implementación de las Tertulias Literarias Dialógicas en la provincia de Santa Fe (2017–2019)** reúne un conjunto de consideraciones iniciales que cuyo objetivo principal es comprender de qué hablamos nosotros y las docentes entrevistadas cuando aludimos a la implementación de las Tertulias Literarias Dialógicas en la Provincia de Santa Fe entre los años 2017 y 2019. Incluimos en este capítulo a) una descripción de la práctica de las Tertulias Literarias Dialógicas tal como fuera formulada inicialmente; b) una caracterización del estado de situación del sistema educativo de la Provincia de Santa Fe a partir de las variables más típicamente utilizadas por las estadísticas educativas y c) unas consideraciones respecto del modo peculiar en que la práctica de las Tertulias Literarias Dialógicas buscó implementarse a gran escala en la provincia.

El segundo capítulo **“Las voces docentes en primer plano”** recupera las reflexiones, los planteos y las valoraciones de las docentes entrevistadas. En el capítulo proponemos primero una aproximación desde una perspectiva territorial, perspectiva que habíamos imaginado a priori más fértil y que se nos reveló rápidamente algo superficial. En la continuidad del capítulo proponemos una entrada desde los niveles educativos, una perspectiva que, anticipamos, resulta más relevante en el diálogo con las gramáticas escolares.

El tercer capítulo **“Emergentes. Acerca de los modos idiosincráticos de implementación de las Tertulias Literarias Dialógicas”** se estructura a partir del abordaje de dimensiones o categorías emergentes del proceso de análisis de las entrevistas en su conjunto; buscamos con esta aproximación ofrecer un lugar teórico de importancia a las

perspectivas y preocupaciones de las docentes entrevistadas intentando ofrecer marco de diálogo con diferentes aportes teóricos que constituyen nuestro encuadre.

Por último, en las “**Reflexiones finales**” de nuestro trabajo se propone una revisión y síntesis hilando algunos de los diferentes aspectos que consideramos más relevantes con los que nos fuimos encontrando en el trabajo de campo, para pensarlos a partir de abordajes y desarrollos teóricos del campo de la pedagogía y de las ciencias de la educación, así como en articulación con aportes de campos teóricos cercanos. También en este capítulo buscamos formular a modo de hipótesis algunas generalizaciones en clave prospectiva.

Quisiéramos dedicar unas últimas palabras de esta introducción a un problema que atravesó las diferentes etapas de nuestra investigación, el diseño, el trabajo de campo y la escritura de estas reflexiones: se trata de la tentación de la evaluación. En su faceta formal y más elaborada: el deslizamiento hacia la evaluación de impacto de la política educativa. En su faceta más cotidiana, subrepticia y menos elaborada: la tentación de producir unas valoraciones sancionatorias acerca de lo que pudieron pensar, realizar o recordar las y los docentes. No es objeto de este trabajo juzgar la distancia entre un modelo más o menos ideal de implementación de las Tertulias Literarias Dialógicas y las realizaciones evocadas por las y los docentes entrevistadas. También nuestra vigilancia metodológica y epistemológica estuvo orientada reiterada y deliberadamente a la abstención de tales consideraciones. En el diseño de la investigación y de los instrumentos del trabajo de campo; en el diálogo cara a cara con las y los docentes entrevistadas, en la lectura de sus narraciones, en la producción de reflexiones, nos cuidamos muy bien – lo mejor que nos ha sido posible – de sancionar valorativamente y establecer qué está bien y qué está mal, qué se ajusta o que se aleja de un ideal o de una prescripción.

Capítulo 1. ¿Qué? ¿Dónde? ¿Cómo? El contexto de implementación de las Tertulias Literarias Dialógicas en la provincia de Santa Fe (2017–2019)

1.1 Introducción

En este primer capítulo intentaremos dar cuenta del contexto de implementación de la práctica que es objeto y foco de nuestra investigación: las Tertulias Literarias Dialógicas. Es decir: intentaremos responder algunas preguntas relativas a ¿Cómo se configura el sistema educativo de la Provincia de Santa Fe? ¿Cómo llega la propuesta a la Provincia de Santa Fe? ¿Cuál es el origen del programa y cómo se articula y despliega en el marco del Ministerio de Educación de la Provincia? ¿Qué articulaciones Estado–sociedad civil tienen lugar? ¿Cómo se integra esta propuesta en el conjunto de iniciativas que desarrolló el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe en el período estudiado? ¿Cuáles son las características estables o inalterables de la propuesta y cuáles aquellos aspectos que sufren transformaciones atribuibles al modo particular de desarrollarse en la Provincia de Santa Fe?

Pretendemos con este abordaje favorecer la comprensión del contexto en el que tuvieron lugar las prácticas de las y los docentes y que configuraron sus límites y condiciones de posibilidad, así como las características de la propuesta con las que tuvieron que dialogar, acordar o disentir.

La referencia a la película *Incepción* (Christopher Nolan: 2010) que hiciéramos más arriba es una licencia poética que nos permite situar un punto y establecer una diferencia. El punto en común es la alusión al "origen" de algo y a cierta idea respecto a que los modos de configuración de ese algo de algún modo prefiguran o formatean su desarrollo ulterior. La diferencia es que mientras la película sostiene una perspectiva más idealista causal, nosotros haremos referencia a un conjunto múltiple y heterogéneo de dimensiones que no causan un fenómeno pero que actúan como condiciones para el desarrollo del mismo.

En nuestra perspectiva, estas condiciones adquieren importancia porque moldean el fenómeno. En el límite sería posible que unas ciertas condiciones extremas por ejemplo imposibiliten el despliegue de una propuesta de política educativa, incluso la posibilidad misma de su imaginación o formulación. Sin necesidad de llegar a tales extremos, es posible plantear que un conjunto de condiciones contextuales inciden en el modo en que una cierta propuesta de política educativa puede imaginarse, formularse, buscar implementarse, recibirse, repensarse, sostenerse. En esa línea de pensamiento, proponemos un abordaje de algunas dimensiones que hacen las veces de contexto a la implementación de la propuesta de las Tertulias Literarias Dialógicas en la provincia de Santa Fe entre los años 2017 y 2019.

El programa que estudiamos en esta tesis presenta unas coordenadas espacio temporales precisas. Por eso en este apartado intentaremos caracterizar, a partir de la información estadística disponible la situación de la provincia de Santa al momento de implementarse las Tertulias Literarias Dialógicas, así como una breve referencia a la evolución del sistema en los años precedentes.

En tal sentido, la caracterización del contexto de implementación de las Tertulias Literarias Dialógicas incluye, en primer lugar una aproximación a la evolución del sistema educativo provincial en la década anterior; en segundo lugar una referencia a los resultados de las pruebas de aprendizaje nacionales – con foco en los resultados de Santa Fe – y por último una breve referencia al conjunto de políticas públicas del Ministerio de Educación de Santa Fe en cuyo seno, la implementación de las Tertulias Literarias Dialógicas cobra un sentido particular.

A continuación, proponemos un repaso por algunos datos del sistema educativo de la provincia de Santa Fe, no sin antes destacar que a partir del año 2008 la información de base que constituye el sistema de indicadores del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe deja de ser “agregado”⁹ y pasa a estar nominalizado en base a la implementación del Sistema de Información, Gestión y Administración Educativa (SIGAE–Web). En todos los casos seguimos aquí la información estadística publicada por el Ministerio en diversos documentos disponibles en línea.

1.2 Para una descripción del sistema educativo de la Provincia de Santa Fe a través de sus indicadores

En este repaso de los indicadores básicos del sistema educativo resulta factible observar que en el decenio 2008 – 2018 la cobertura total del sistema crece de 844.993 a 876.957 estudiantes (+3,78%). Los segmentos que mayor aumento relativo de la cobertura presentan son los del nivel Superior que pasa de incluir a 49.038 estudiantes a 63.747 (+30%); el nivel Secundario que pasa de 210.156 estudiantes a 240.902 (+14,63%) y el nivel Inicial que crece de 110.146 estudiantes a 119.657 (+8,63%). Es de destacar que en la década

⁹ Hasta la implementación del sistema nominal - y aún hoy en aquellas provincias que carecen de sistema nominal -, la recolección de datos se realizaba por escuela con el dato global de estudiantes por sección escolar. Este modo de recolección de datos tiene diferentes desventajas - como por ejemplo el sobredimensionamiento de la matrícula por repetición de unidades (estudiantes) - respecto del sistema nominal. Por su parte, el sistema nominal individualiza el dato a través del DNI de las y los estudiantes, ubicándolos con mayor precisión en el sistema y permitiendo su seguimiento en trayectorias precisas. En cualquier caso estas cuestiones exceden largamente los límites de nuestro trabajo.

analizada la matrícula del nivel Primario disminuyó alrededor de cinco puntos porcentuales alcanzando al principio de la serie a 398.865 estudiantes, mientras que al final de la misma, alcanza a 376.775 niñas y niños. Este último fenómeno relativamente extraño, tal vez pueda ser atribuible a cierto estancamiento e incluso descenso de las tasas de natalidad así como puede encontrarse asociado a un mejoramiento de los indicadores de eficiencia interna del nivel que compartiremos seguidamente. En todo caso a futuro resulta importante incorporar en la lectura de la dinámica de la matrícula de los diferentes niveles del sistema educativo el impacto de otros procesos como la tasa de natalidad, cantidad de hijos/as por familia o migraciones.

Como se observa en la Tabla 1 tanto en el nivel inicial como en el secundario, el crecimiento de la matrícula se encuentra impulsado por el sector estatal. Por su parte, en relación con la matrícula del nivel superior podemos advertir otra tendencia que muestra migración de estudiantes del sector privado al estatal. Una dinámica diferente tiene lugar en el nivel primario cuya baja de matrícula se concentra en el sector estatal, mientras que el sector privado logra sostenerse casi sin alteraciones.

Cuadro 1. Variación 2008 / 2018 de la matrícula de la provincia de Santa Fe, niveles seleccionados, total y por sector			
	Variación 2008 / 2018	Variación Estatal 2008 / 2018	Variación Privado 2008 / 2018
Inicial	8,63%	10,01%	5,92%
Primario	-5,54%	-7,81%	0,92%
Secundario	14,63%	15,41%	13,03%
Superior	30,00%	68,24%	-13,20%

Fuente: Elaboración propia en base a los Anuarios estadísticos de la Provincia de Santa Fe 2008 y 2018.

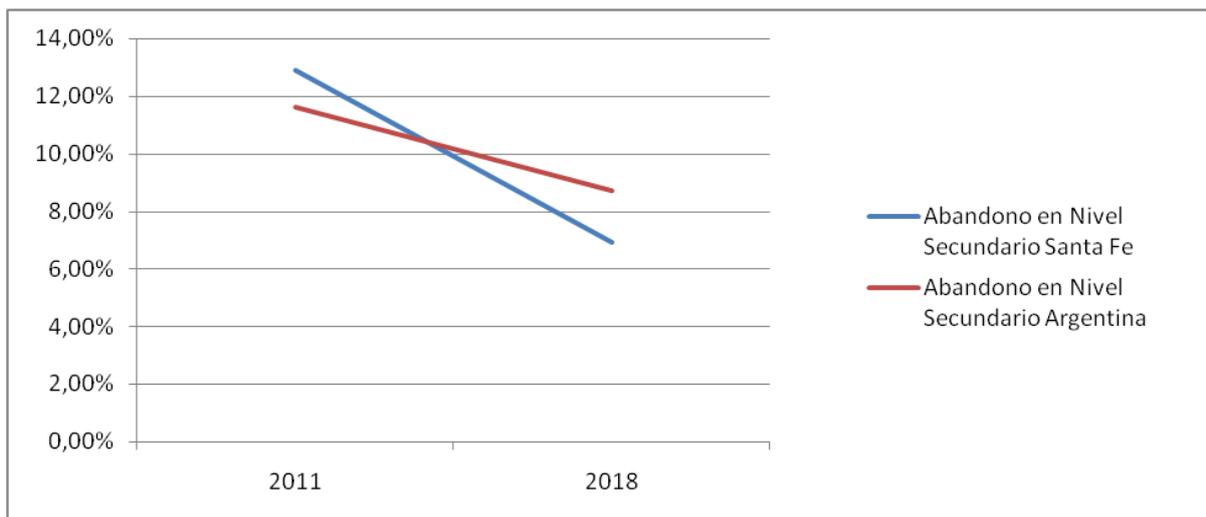
Respecto de los llamados indicadores de eficiencia interna del sistema educativo observamos una moderada mejora entre los años 2011 y 2018 (series disponibles) en los niveles primario y secundario.

Para el caso del Nivel Primario, se observa una tasa de promoción que va del 94,1% al 98,1%, mejora impulsada por el sector estatal, aunque el sector privado se ubica por encima

en todos los años de la serie. En relación con la tasa de sobreedad se observa una disminución a casi la mitad, pasando de 11,7% en 2011 a 6,7 en 2018. Respecto a la tasa de abandono se observa una reducción de la tasa del 1,3% al 0,9%, mientras que la tasa de repitencia también desciende drásticamente del 3,9% al 1,3%. En líneas generales el sector privado presenta mejores indicadores desde el inicio de la serie por lo que las modificaciones más significativas se observan con mayor claridad en el sector estatal.

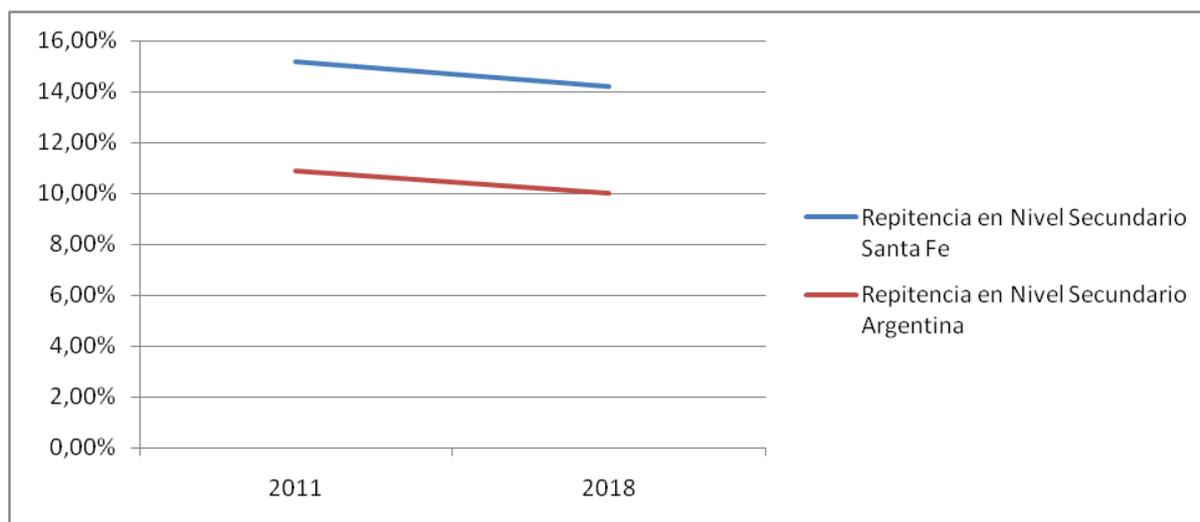
En el caso del Nivel secundario se observan en general modificaciones menos pronunciadas. La tasa de promoción pasa del 69,2% en 2011 a 75,0% en 2018. Por su parte, la tasa de sobreedad presenta una muy leve variación descendiendo de 19,7% a 17,9%. En el mismo sentido, la tasa de repitencia bajó de 15,2% a 14,2%. Resulta relevante destacar la reducción de la tasa de abandono en el Nivel Secundario del 12,9% en 2011 al 6,9% en 2018. Estas tendencias presentan alguna singularidad en relación a las que encuentran Núñez, Seca y Arce Castillo (2021) para el total del país; por caso la tasa de repitencia en Santa Fe disminuye menos que en el total país; a diferencia de la tasa de abandono que disminuye en Santa Fe mientras se sostiene en el total país en el período de referencia.

Gráfico 1. Abandono en Nivel Secundario. Argentina y Provincia de Santa Fe. Años 2011 y 2018.



Fuente: Elaboración propia en base a los Anuarios estadísticos de la Provincia de Santa Fe y de la República Argentina.

Gráfico 2. Repitencia en Nivel Secundario. Argentina y Provincia de Santa Fe. Años 2011 y 2018.



Fuente: Elaboración propia en base a los Anuarios estadísticos de la Provincia de Santa Fe y de la República Argentina.

Como dato adicional, señalaremos que la distancia entre los valores que el sector privado y el público presentan en cada indicador es mayor en el Nivel Secundario que en el Primario.

Una tercera dimensión de análisis para intentar construir una foto panorámica de la situación del sistema educativo de la provincia de Santa Fe tiene que ver con la evolución reciente de las “Unidades educativas” que integran el entramado institucional educativo. De acuerdo a los datos disponibles en los anuarios 2010 y 2017 observamos que el Nivel Inicial pasa de 639 unidades educativas en 2010 a 1.574 unidades en 2017, situación que encontraría explicación en la sanción de la obligatoriedad de la sala de 4 años (Ley 27.045 de 2014).

Por su parte, en el Nivel Primario se observa una leve reducción de las unidades educativas cercana al 3% y reconociendo en el año 2017 1.768 unidades educativas; se trata, como es lógico por la evolución histórica del sistema educativo argentino, del nivel educativo más extendido territorialmente.

En relación con el nivel secundario se observa un leve crecimiento en torno al 5%, alcanzando en el año 2017 a 897 unidades educativas; es posible hipotetizar que el crecimiento más pronunciado de este nivel en unidades educativas se haya dado con anterioridad al año 2010, ya que la obligatoriedad del mismo data en nuestro país del año 2006.

Finalmente, destacamos que el crecimiento de la matrícula del Nivel Superior que señalamos más arriba resultó acompañada por un crecimiento en las unidades educativas.

Mientras en el año 2010 el nivel superior contaba con 139 unidades educativas, en 2017 se registraban 201 unidades lo que constituye un aumento del 44%.

1.3 “No entienden lo que suman”. Los aprendizajes medidos. Las evaluaciones Aprender

Repasados ya los indicadores del sistema, nos parece relevante indagar brevemente la consideración acerca de los aprendizajes de las y los estudiantes en el período en que se desarrollaron las Tertulias Literarias Dialógicas. Fundamentalmente interesa indagar el “estado de situación” en relación a los aprendizajes en la medida en que cierto comportamiento extraordinario pudiera traccionar por un lado la definición de política pública que puso en marcha la propuesta y por otro lado unas valoraciones de las y los docentes que pudieran fundarse en tales resultados.

Para esta caracterización, tomaremos el informe de resultados del operativo nacional de evaluación “Aprender” del año 2016; seleccionamos esta fuente por tratarse de un operativo que incluyó tanto el Nivel Primario como el Secundario, tomando para el primer caso las áreas de Lengua y Matemática y para el segundo, las cuatro áreas de aprendizaje: Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Si bien, interesa describir el panorama específico de la Provincia de Santa Fe, agregaremos oportunamente algún comentario respecto de la comparación entre los resultados provinciales y la media nacional.

Para el Nivel Primario, el operativo de evaluación identificó para el área de Lengua los siguientes niveles de desempeño: 32,8% Avanzado, 34,8% Satisfactorio, 18,6% Básico y 13,7% Por debajo del nivel básico. En cambio, en el área de Matemática la distribución de estudiantes indicó: 22,3% en el nivel Avanzado, 39,9 Satisfactorio, 22% Básico y 15,9% Por debajo del nivel básico.

Por su parte, para el nivel secundario, en el que se evalúan las cuatro áreas, se observa para el área de Lengua un 9,5% de estudiantes en el nivel Avanzado, un 46,7% de estudiantes en nivel Satisfactorio, un 23,2% en nivel Básico y un 20,5% Por debajo del nivel básico. Para el área de Matemática 5,1% de estudiantes presentó un nivel Avanzado, 29,4% un nivel Satisfactorio, 30,2% Básico y 35,3% Por debajo del nivel básico. Para el área de Ciencias Naturales se observó un 9,7% de estudiantes en nivel Avanzado, un 57,4% Satisfactorio, un 18,6% Básico y 14,4% Por debajo del nivel básico. Finalmente, en el área de Ciencias Sociales el 36,1% de estudiantes se ubicó en el nivel Avanzado, el 26,1% en el nivel Satisfactorio, el 21,1% en el nivel Básico y 16,7% Por debajo del nivel Básico.

Respecto de los resultados nacionales de la evaluación Aprender 2016, cuyo análisis específico excede con mucho los límites de este trabajo, nos interesa destacar cómo se ubica la Provincia de Santa Fe. En este sentido observamos enorme similitud de resultados en la comparación de resultados entre el promedio nacional y provincial tanto para el caso del nivel Primario, en sus dos áreas evaluadas (Lengua y Matemática), como para el caso del nivel Secundario en las cuatro áreas evaluadas (Lengua y Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales). Como se observa en la tabla correspondiente sólo para el área de Matemática en el Nivel Secundario aparece una leve diferencia cercana al 5% en el “Nivel Satisfactorio” a favor de estudiantes de Santa Fe, cuya equivalente inverso aparece en el Nivel “Por debajo del Nivel Básico”. A excepción de este detalle, los resultados de Santa Fe son prácticamente asimilables a los resultados nacionales no evidenciándose ninguna situación que llame la atención.

Cuadro 2. Resultados del Operativo de Evaluación Aprender. Comparación Santa Fe – Nación para el Nivel Primario, ambas áreas						
Primaria						
	Lengua			Matemática		
	Informe Santa Fe	Informe Nacional	Variación Santa Fe	Informe Santa Fe	Informe Nacional	Variación Santa Fe
Avanzado	32,8	32,3	0,5	22,3	19,7	2,6
Satisfactorio	34,8	34,5	0,3	39,9	38,9	1
Básico	18,6	18,7	-0,1	22	23,4	-1,4
Por debajo del nivel básico	13,7	14,5	-0,8	15,9	18	-2,1

Fuente: Elaboración propia en base a los informes Nacional y Jurisdiccional del Operativo Nacional de Evaluación “Aprender” 2016.

Tal como puede apreciarse en el Cuadro en las cuatro áreas de evaluación para el nivel secundario el desempeño de las y los estudiantes de la Provincia de Santa Fe presenta una mejor situación que la media nacional. Esta mejor situación de los resultados del operativo de evaluación Aprender 2016 se observa con mayor énfasis en el área de

matemática en el cual la diferencia entre las y los estudiantes que no alcanzan el nivel básico de conocimientos es de más de cinco puntos porcentuales. En las otras tres áreas, esa diferencia – siempre a favor de la Provincia de Santa Fe – ronda los dos puntos porcentuales.

Cuadro 3. Resultados del Operativo de Evaluación Aprender. Comparación Santa Fe – Nación para el Nivel Secundario, áreas de Lengua y Matemática						
Secundaria						
	Lengua			Matemática		
	Informe Santa Fe	Informe Nacional	Variación Santa Fe	Informe Santa Fe	Informe Nacional	Variación Santa Fe
Avanzado	9,5	9,4	0,1	5,1	5,2	-0,1
Satisfactorio	46,7	44,2	2,5	29,4	24,6	4,8
Básico	23,2	23,4	-0,2	30,2	29,3	0,9
Por debajo del nivel básico	20,5	23	-2,5	35,3	40,9	-5,6
Fuente: Elaboración propia en base a los informes Nacional y Jurisdiccional del Operativo Nacional de Evaluación “Aprender” 2016.						

Cuadro 4. Resultados del Operativo de Evaluación Aprender. Comparación Santa Fe – Nación para el Nivel Secundario, áreas de Ciencias Naturales y Ciencia Sociales						
Secundaria						
	Ciencias Naturales			Ciencias Sociales		
	Informe Santa Fe	Informe Nacional	Variación Santa Fe	Informe Santa Fe	Informe Nacional	Variación Santa Fe
Avanzado	9,7	10,1	-0,4	36,1	34	2,1
Satisfactorio	57,4	53,6	3,8	26,1	24,9	1,2
Básico	18,6	19,4	-0,8	21,1	22,3	-1,2
Por debajo del nivel básico	14,4	16,9	-2,5	16,7	18,8	-2,1

Tabla 4. Resultados del Operativo de Evaluación Aprender. Comparación Santa Fe – Nación para el Nivel Secundario , áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales

Nos pareció oportuno traer estos datos de la evaluación de aprendizajes Aprender 2016 – la evaluación inmediata anterior a la implementación de las Tertulias Literarias Dialógicas a gran escala – para tratar de hipotetizar algún vínculo entre ambos: por ejemplo un desempeño en el área de lengua especialmente pobre. Sin embargo no observamos nada de eso. Al mismo tiempo, aunque algunos voceros de la crisis de la educación saben prescindir de cualquier referencia a datos, los resultados comentados tampoco permiten suponer un “clima” de catástrofe educativa más o menos fundado.

1.4 La gestión educativa 2015–2019. Un panorama de las políticas impulsadas.

En este apartado incluimos una breve referencia a las políticas impulsadas por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe en el período de referencia. En este sentido, podemos señalar que la presentación del “Plan de Gestión 2016–2017” contemplaba una estructura basada en seis líneas estratégicas, cada una de las cuales contenía de uno a cuatro ejes y asimismo cada uno de esos ejes incluía una serie de planes, programas o acciones puntuales. Las líneas estratégicas diseñadas fueron: a) Planificación, articulación e

investigación educativa; b) Política integral para la docencia; c) Trayectorias educativas inclusivas y de calidad; d) Innovación para la calidad educativa; e) Estrategias para la calidad institucional y f) Formación integral para la ciudadanía y el mundo del trabajo.

En el marco de nuestro análisis interesa destacar que entre las más de 50 propuestas ministeriales referenciadas en el “Plan de de Gestión 2016–2017” no se encuentra la de las Tertulias Literarias Dialógicas.

Como si se tratara del momento cero de este fenómeno, para el año 2015 en que fue diseñado este “Plan de Gestión 2016–2017” las mismas se encuentran incluidas en el marco del programa Comunidades de aprendizaje; un programa incluido en la línea estratégica “Trayectorias educativas inclusivas y de calidad”, eje: “Participación, convivencia y cohesión social”.

La otra referencia presente en el “Plan de Gestión 2016–2017” que cobrará importancia para nuestro estudio es la del programa Escuela Abierta que aparece mencionado en el plan bajo la denominación “formación docente continua” en el marco de la línea estratégica “Política integral para la docencia”, eje “Formación docente”.

Antes de avanzar, resultarán de importancia dos señalamientos que contribuyen a caracterizar el período desde el punto de vista de las políticas educativas, planes o programas con mayor o menor articulación que se desplegaron. Una primera observación se vincula con la importante cantidad de iniciativas que se desarrollan, iniciativas que por momentos compiten y por momentos se complementan entre el nivel del Estado federal, es decir nacional y el Estado jurisdiccional o provincial, en nuestro caso de la Provincia de Santa Fe. En uno u otro caso dan cuenta de un contexto de expansión de la presencia del Estado aportando organización, enfoques, saber, recursos. Se trata del contexto inaugurado por las políticas educativas pos 2001. Un contexto que fuera caracterizado con precisión por Flavia Terigi en diciembre de 2016 en su “Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández”¹⁰, trabajo en el que destaca las normativas impulsadas y aprobadas – Ley 25.864 de Garantía del Salario Docente y 180 días de clase; Ley 25.919 del Fondo Nacional de Incentivo Docente; Ley 26.058 de Educación Técnico Profesional; Ley 26.075 de Financiamiento Educativo; Ley 26.150 de Educación Sexual Integral; Ley 26.206 de Educación Nacional –, el conjunto de programas nacionales sostenidos – entre los que se reconoce algunas iniciativas de gobiernos anteriores, iniciativas jurisdiccionales que toman alcance nacional e iniciativas nuevas como el Programa de

¹⁰ <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/argentinien/13019.pdf>

Educación Sexual Integral (ESI) y el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinEs) – así como una serie de políticas destinadas a la formación docente, la educación secundaria y la educación técnico-profesional, los programas socioeducativos e inclusive aquellas relacionadas con la inclusión de tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito educativo. Si bien nuestro análisis tiene lugar en el punto de inflexión o de agotamiento de este período, creemos que su señalamiento aporta a la comprensión del clima de época en el que se incluyen las propuestas. En el desarrollo de las entrevistas tuvimos oportunidad de compartir diferentes referencias entre las que se destaca el Plan de lectura como ejemplo del conjunto amplio de políticas que interpelaban las instituciones escolares.

Otra referencia que contribuye a comprender el contexto de implementación de las políticas que nos proponemos analizar consiste en caracterizar los modos de diálogo e influencia de diferentes sectores sociales sobre las políticas implementadas desde el Estado. El movimiento que se produce a fines del siglo XX marca el desplazamiento de la agenda internacional desde los organismos multilaterales de cultura y educación como la UNESCO hacia las agencias internacionales de financiamiento y crédito que ocupan el centro de las recomendaciones de reformas educativas globales que en nuestro país se plasman en la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior. El nuevo siglo encuentra a nuestro país fuera de los circuitos internacionales de crédito y desarrollando una mirada crítica a las reformas de los '90, el Estado Nacional – en algunos casos en coordinación con las Universidades Nacionales – ocupa el centro ideológico de la reconfiguración.

Finalmente hacia la mitad de la segunda década de nuestro siglo asistimos a lo que parece ser un nuevo período en el que se hacen evidentes dos fenómenos: por un lado el desplazamiento de cierta centralidad de influencia hacia los think tank autóctonos o internacionales y, por otro lado, la “puerta giratoria”, fenómeno así caracterizado por Canelo y Castellani (2016)¹¹ para referir fluidos intercambios y pasajes de altos funcionarios entre el sector público y privado. Conviene sobre este último punto realizar advertir que en el estudio de Canelo y Castellani el fenómeno de “puerta giratoria” para el ámbito educativo se pondera en torno al 8%, siendo ésta una de las áreas con más bajo porcentaje de intercambio. Para el caso del ámbito educativo resulta históricamente más típico el tránsito de funcionarios entre espacios públicos docentes y de gestión – fundamentalmente universitarios – así como un

¹¹ El documento que referimos puede consultarse en: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/89518>.

eventual salto hacia y/o desde organismos internacionales dedicados a la educación y la cultura.

En el fuelle entre uno y otro de estos contextos tiene lugar el inicio de la implementación de las políticas educativas que involucran nuestro estudio, todavía con el impulso del período de entre décadas (2006 – 2015) y atravesada por el nuevo clima de época.

Si bien, una caracterización más profunda del contexto excede los límites de nuestro trabajo, nos parece significativa su mención en términos generales para aporta a la comprensión de la compleja trama de las políticas educativas del período – políticas que, insistimos, interpelan a las escuelas y las y los docentes –, pero además, porque la práctica de las Tertulias Literarias Dialógicas, llegan a la Provincia de Santa Fe – y también a la provincia de Salta – de la mano del Centro para la Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC) como describiremos más adelante¹².

Los límites del presente trabajo nos impiden profundizar en los motivos que sostienen o sostuvieron la articulación del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe con la Fundación CIPPEC. En nuestra situación de análisis particular, parece oportuno señalar que el vínculo no supuso erogación por parte del Estado Provincial dado que la promoción de las Tertulias Literarias Dialógicas como práctica educativa se encontraba en el marco de los proyectos de financiamiento para latinoamérica por parte de la Fundación Natura. Por otro lado y más en términos generales, podemos hipotetizar que este tipo de asociaciones buscan legitimar las definiciones de política pública apoyándose en la valoración social positiva – prestigio – cuya construcción parece resultar más sencilla a las entidades privadas que a los Estados y sus ocasionales equipos de gobierno.

Precisamente en este capítulo que sigue daremos cuenta de la propuesta de las Tertulias Literarias Dialógicas para abordar luego su implementación en el marco del programa Escuela Abierta.

¹² Fundada en el año 2000, el Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento) es una organización independiente, apartidaria y sin fines de lucro que produce conocimiento y ofrece recomendaciones para construir mejores políticas públicas. <https://www.cippec.org/nosotros/>

1.5 Las Tertulias Literarias Dialógicas: entre la estabilización de una práctica centenaria y las posibilidades y límites de una reconfiguración original

Las Tertulias Literarias Dialógicas son parte de una propuesta en la cual un grupo de “lectores” comentan un mismo texto de la literatura universal, buscando construir colectivamente sentidos acerca del mismo, ordenados por un conjunto de principios. Esta práctica supone una concepción de “lectura” que trasciende el acto de “decodificación” para dialogar con una perspectiva socio–constructivista de la alfabetización, en palabras de Cardini (et. al., 2021), la práctica de las Tertulias Literarias Dialógicas.

“Enriquece otras concepciones más tradicionales de la lectura, que la conciben como un proceso cognitivo individual de quien lee (interacción lector–texto), resaltando que el sentido reside en las interacciones entre las personas: se trata de una concepción intersubjetiva que promueve la construcción colectiva de significado y sentido” (p. 31).

Complementariamente, Cardini (et. al., 2021) señala siguiendo a Flecha (1997) que las tertulias se estructuran guiadas por siete principios pedagógicos: diálogo igualitario, inteligencia cultural, solidaridad, creación de sentido, igualdad de las diferencias, dimensión instrumental y transformación.

En el mismo sentido, desde un punto de vista estrictamente pedagógico señalamos algunos aspectos significativos de la práctica de las Tertulias Literarias Dialógicas, tales como: la cuestión del reparto de la cultura, la igualdad en acto pedagógico, la institución de una práctica, del carácter pedagógico de la espera y la escucha, el inscribirse en una historia, el relato como ordenador del mundo, las múltiples articulaciones entre lectura e intersubjetividad y el carácter democrático de las tertulias (Gurvich, 2023)

Por otro lado, operativamente, las tertulias suponen un conjunto de momentos y procedimientos articulados: a) la selección de una obra literaria, como la mayoría de las obras literarias suponen una extensión que implica una lectura por partes, b) la definición de un fragmento o conjunto de páginas a leer en cada ocasión, c) la lectura individual del fragmento acordado, d) la selección de algún elemento del texto que resulte singularmente significativo, e) la puesta en común a partir de la participación voluntaria, y respetando estrictos turnos de habla, de los participantes que deben referir el pasaje textual resaltado y comentar las razones

o sentires que les llevaron a seleccionarlo; por lo general esta última parte es la que más se identifica como “la tertulia”. Esta puesta en común tiene lugar gracias a la coordinación de las participaciones que realiza un o una moderador o moderadora que recibe y anota los pedidos de participación sin más intervención que la de asignar la palabra a cada participante en su turno.

Este formato base, sirve de referencia, admitiendo una amplia diversidad de variaciones más o menos típicas, la lectura del texto puede ser inmediatamente anterior a la puesta en común o estar mediada por horas e incluso días y también puede esa lectura ser asistida por un tercero cuando él o la participante carecen de lectura autónoma.

Cada encuentro de puesta en común cierra un ciclo y abre la posibilidad de iniciarlo nuevamente. Para el abordaje de obras literarias extensas se requiere una sucesión de las lecturas y encuentros de puesta en común.

En los apartados anteriores dimos cuenta brevemente del contexto del sistema educativo santafesino en el período de referencia, así como del conjunto de iniciativas de política pública que el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe se proponía impulsar, más adelante haremos una muy breve referencia a las características generales de las Tertulias Literarias Dialógicas.

En el presente apartado intentaremos completar el panorama abierto en los anteriores tratando de repasar rápidamente el surgimiento de la propuesta de las Tertulias Literarias Dialógicas en la Provincia de Santa Fe. En tal sentido haremos referencia algo más extensa a dos iniciativas ya nombradas, que se articulan en su origen: el programa Comunidades de Aprendizaje y el programa Escuela Abierta, así como unas superficiales alusiones a otras iniciativas que pudieron servir de referencia para su implementación. Haremos también referencia a decisiones de la política educativa local en relación con los modos de implementación de la propuesta y las discusiones o problemáticas que buscaron abordarse con tales modos. Tales definiciones del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe en torno a la política editorial y de distribución de libros, la formación docente, la discusión del canon literarios, así como la estrategia de progresión de alcance de las tertulias a los niveles y modalidades educativos constituyen una verdadera reconfiguración de la propuesta, algunos de cuyos aspectos sobresalientes repasaremos.

Excede los límites de nuestro trabajo dar cuenta del origen de la propuesta que fuera desarrollada por investigadores del instituto CREA (“Communityon Research of Excellence

for All”¹³) e impulsada nivel internacional por distintos actores entre actores académicos como el grupo de investigación de la Universidad de Barcelona (España) entre los que se destaca Ramón Flecha y de fundaciones como la Fundación Natura en Brasil y el Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC) de Argentina (Cardini et al., 2021).

De la mano del Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC), el programa Comunidades de Aprendizaje desembarca en la Provincia de Santa Fe en el año 2015. Bajo el encuadre de la idea de “innovación educativa”¹⁴, el programa comienza sus actividades con una propuesta “piloto” que alcanzó inicialmente a cuatro escuelas propuestas por el Ministerio de Educación.

La propuesta del Programa Comunidades de Aprendizaje excede a las Tertulias Literarias Dialógicas; su implementación profunda incluye un conjunto de actividades que se inician a partir de un proceso participativo de la comunidad educativa – directivos, docentes, estudiantes y familias – para ratificar o rechazar la decisión de sumar a la escuela a la propuesta programática.

La propuesta de Comunidades de aprendizaje incluye además de las Tertulias Literarias Dialógicas otras seis propuestas identificadas como <<Actuaciones Educativas de Éxito”(AAE) (Cardini et al., 2021): “Las AEE son Tertulias dialógicas literarias, Grupos interactivos, Participación educativa de la comunidad a través de Biblioteca tutorizada y Comisiones mixtas, Formación de familiares, Formación dialógica del profesorado, Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos” (p. 17); es decir que se trata de un programa extenso, complejo y profundo que abarca numerosos aspectos de la vida institucional educativa. Posiblemente esa profundidad y complejidad de la propuesta tenga relación con la lenta progresión que implicó inicialmente un trabajo con cuatro escuelas en el año 2015 para alcanzar trece escuelas en el año 2017.

Por otro lado, el Programa Escuela Abierta se constituye como programa de formación docente en ejercicio a partir de la res. 2751/13 del Ministerio de Educación de la

¹³ Cardini, A., Paparella, C., & Semmoloni, C. (2021). Tertulias Literarias Dialógicas : una propuesta para leer, dialogar y crear sentidos colectivos. Fundación Santillana. También puede consultarse el sitio web del Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC) <https://www.cippec.org/proyecto/comunidades-de-aprendizaje/>. (Consultado el 11 de junio de 2024)

¹⁴ Incluso administrativamente la coordinación del Programa Comunidades de Aprendizaje aparece originalmente bajo la órbita de la entonces “Secretaría de Innovación Educativa” del Ministerio de Educación de Santa Fe. En diciembre de 2015 con la renovación de la gestión del ministerio por el cambio de gobierno, su dependencia pasa a la Secretaría de Planificación y Articulación Educativa bajo la cual también se encontraba la coordinación del Programa Escuela Abierta.

provincia de Santa Fe que dispone la implementación del Programa Nacional de Formación Permanente de acuerdo a lo señalado en la resolución 201/13 CFE.

Dicho programa despliega temáticas y propuestas en dos tramos; un primer tramo durante el trienio 2014 a 2016 dedicado a aspectos vinculados a la política educativa ministerial en diálogo con las instituciones escolares y un segundo tramo durante el trienio 2017 a 2019 dedicado al fortalecimiento de la prácticas de lectura y escritura en las escuelas (Núñez [et al.], 2019, 117).

Precisamente, la articulación entre ambos programas educativos permitió vincular formación docente, despliegue territorial y el alcance de una escala significativamente mayor.

De acuerdo Cardini et. al. (2021)

“En Argentina, por ejemplo, las provincias de Salta, Mendoza y Santa Fe implementaron las TLD desde la política educativa. (...) Durante 2017 y 2019, Santa Fe alcanzó a las 4300 instituciones educativas de la provincia con la formación de 13.100 docentes y la distribución de 550.000 textos literarios”.
(p. 20)

En este apartado nos interesa resaltar la dinámica particular que la propuesta adquirió en la Provincia de Santa Fe. La estrategia de implementación incluyó edición y puesta a disposición de trece títulos de literatura clásica local y universal. En el marco de lo que podríamos valorar como una forma específica y situada de implementación de las Tertulias Literarias Dialógicas, el Ministerio de Educación impulsa una articulación con el Ministerio de Innovación y Cultura, fruto de ese trabajo conjunto el ministerio de educación de la provincia de Santa Fe desarrolló una línea de trabajo de producción editorial que denominó “Redes de tinta”, bajo la dirección editorial de Agustín Alzari. En esta línea se editaron e imprimieron los títulos que se utilizarían para las Tertulias Literarias Dialógicas. La colección incluyó “Alicia en el país de las maravillas” de Lewis Carroll en adaptación de Nicolás Schuff, “Fábulas de Esopo” de Esopo, “Antígona” de Sófocles, “Sueño de una noche de verano” de William Shakespeare, “Cuentos de la selva” selección de cuentos de Horacio Quiroga, “Cuento de navidad” de Charles Dickens, selección de “Aguafuertes y cuentos” de Roberto Arlt, “Frankenstein” de Mary Sheely, “El avaro” de Moliere, “Un cuarto propio” de Virginia Wolf en traducción original de Lucrecia Radyk , “El árbol florido” selección de 50 poemas de Latinoamérica y España, “La metamorfosis” de Franz Kafka, “La casa de

Bernarda Alba” de Federico García Lorca y selección de “Cuentos de misterio” de Edgar Allan Poe¹⁵.

En paralelo a la implementación de la propuesta de Tertulias Literarias Dialógicas con estudiantes y como parte de la estrategia de formación docente que la acompañó, se desarrolló una línea editorial para la formación docente denominada “Redes de tinta. Diálogos pedagógicos” en articulación con la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) con tres volúmenes llamados “Educadores con perspectiva transformadora” ([Balagué] Núñez [et. al.]:2018) , “Bitácoras de la innovación pedagógica” ([Balagué] Núñez [et. al.]: 2019a) y “Desafíos para una educación emancipadora” ([Balagué] Núñez [et. al.]: 2019b). Algunas de estas producciones fueron reconocidas por las docentes entrevistadas en nuestro trabajo de campo; sin embargo no hemos profundizado la referencia por considerar que excede los límites de nuestro trabajo.

La estrategia de implementación supuso una verdadera reconfiguración de la propuesta; en este sentido se despliega una cierta gradualidad que contempló en el año 2017 el alcance de al menos una sección – a elección de cada escuela – en cada una de las mil trescientas escuelas que componían la cohorte I del Programa Escuela Abierta. En el año 2018 se planteó que aquellas secciones que hubieran hecho la experiencia en 2017 volvieran a realizarla y a esas secciones se agregó a las secciones de inicio de cada nivel en las escuelas de la cohorte I, más una sección a elección de cada escuela de las más de tres mil escuelas de la cohorte II. Con la misma lógica continuó la progresión en el año 2019, repitiendo la experiencia para un conjunto de secciones y agregando cada vez nuevas.

La expectativa de universalización de la propuesta de Tertulias Literarias Dialógicas queda patente en la cantidad instituciones educativas alcanzadas que menciona la referencia de Cardini, así como la referencia de la autora a la cantidad de libros impresos cercana al medio millón de ejemplares si se recuerda, como señalamos en el apartado anterior que la cobertura total del sistema educativo de la provincia en los años de referencia se encuentra en torno a los ochocientos mil estudiantes.

Este salto de escala¹⁶ planteaba desafíos que van desde la formación de docentes hasta las lógicas de planificación, de logística, de implementación, el acompañamiento de los equipos directivos y de supervisión, la evaluación, etc.. A los efectos del presente trabajo,

¹⁵[https://campuseducativo.santafe.edu.ar/nuevo-blog-de-escuela-abierta/Escuela Abierta Y Las Tertulias Dialógicas Literarias](https://campuseducativo.santafe.edu.ar/nuevo-blog-de-escuela-abierta/Escuela%20Abierta%20Y%20Las%20Tertulias%20Dial%C3%B3gicas%20Literarias), 2018. Consultado el 17 de junio de 2024

¹⁶ Nos referimos al salto de escala que supuso pasar de un puñado de escuelas primarias, alcanzados originalmente por el Programa Comunidades de Aprendizaje a la universalización de la práctica en todas las escuelas de todos los niveles y modalidades, fenómeno este último sobre el que se apoya nuestra investigación.

interesa situarnos en las formas de apropiación, valoración y “reescritura” que tuvieron lugar en los años de referencia por parte de las y los docentes que llevaron adelante la práctica de las Tertulias Literarias Dialógicas en las escuelas de la provincia de Santa Fe.

Finalmente interesa destacar brevemente algunas discusiones que supusieron definiciones en torno a la estrategia de implementación: a) acerca de la materialidad; b) acerca del canon literario y c) acerca de la relación entre las Tertulias Literarias Dialógicas y la alfabetización.

Tal como señalamos anteriormente, una de las definiciones de política pública que caracterizó la implementación de las Tertulias Literarias Dialógicas en el período señalado tuvo que ver con la producción de libros por parte del Ministerio de Educación y su distribución con base en el modelo uno a uno. Podemos plantear que esta característica ubicó a la propuesta en la intersección de dos programas educativos nacionales de gran impacto en la segunda década del nuevo siglo; nos referimos a la iniciativa del Programa Conectar Igualdad¹⁷ y la del Plan Nacional de Lectura¹⁸. Del primero se tomó la perspectiva del uno a uno que reconoce raíces en los programas tecnológicos vinculados a la perspectiva OLPC (one laptop per children); del segundo la pretensión de construir y/o consolidar el vínculo de niñas y niños con la lectura literaria sin ceñirse exclusivamente a – y rebasando los límites de – los diseños curriculares.

La definición de la provisión de libros en formato papel en la cantidad señalada – 100.000 ejemplares en 2017; 200.000 ejemplares en 2018 y 300.000 en 2019 da la pauta de un esfuerzo por acompañar materialmente la implementación de la propuesta de Tertulias Literarias Dialógicas; su entrega a cada estudiante constituye una estrategia diferencial. El libro se convierte en santo y seña de la participación en la propuesta.

Veremos en la voz y reflexión de las y los docentes cómo fue recibida e interpretada esta característica en cada territorio.

¹⁷ Sobre el Programa Conectar Igualdad: “En tanto política educativa, Conectar Igualdad diseña propuestas pedagógicas que articulan el uso de netbooks, celulares y plataformas con el objetivo de fortalecer los procesos de reorganización curricular e intensificación de la enseñanza en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo. Además, gracias a la colaboración del Ente Nacional de Comunicaciones (ENACOM), ARSAT y otras empresas de telecomunicaciones de la Argentina, esta plataforma es accesible desde celulares sin necesidad de consumir datos. Así, se logró alcanzar una infraestructura soberana de datos protegidos y navegación gratuita”. Más información en <https://conectarigualdad.edu.ar/acercade> consultado el 28 de julio de 2024.

¹⁸ El Plan Nacional de Lectura fue una iniciativa del Ministerio de Educación de la Nación que, desde su surgimiento en los años ochenta del siglo pasado hasta 2023 atravesó diferentes momentos, incluso de interrupción. En el período que estamos analizando - entre los años 2017 y 2019 - el plan ingresa se encontraba en un *impasse* producto de definiciones de la política educativa del gobierno nacional del momento. Sin embargo, la referencia se encuentra presente en las docentes entrevistadas, dada la magnitud de la política y su sostenimiento durante los años anteriores. Más información en <https://planlectura.educ.ar/> consultado el 28 de julio de 2024.

El proyecto Comunidades de aprendizaje, como señalamos, se sistematiza a partir de la labor de académicos de la Universidad de Barcelona y del grupo CREA, impulsado por la fundación NATURA en América Latina y CIPPEC en Argentina, se encontraba atravesado por una perspectiva eurocéntrica respecto de la construcción del canon literario, es decir que la selección de lo que consideraba <<obras clásicas de la literatura universal>>. En este sentido la perspectiva reveló tempranamente su sesgo en la selección de obras literarias recomendadas.

Por su parte el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe optó por una estrategia mixta o de ampliación del canon literario dando lugar a algunas de las obras pre seleccionadas e incorporando otras más identificadas con la perspectiva latinoamericana. Así entre las obras heredadas encontramos Sueño de una noche de verano, Antígona o Frankenstein o La casa de Bernarda Alba, mientras que entre las <<novedades>> introducidas aparecen Cuentos de la Selva y las Aguafuertes; en cambio una alternativa integrada se observa en el volumen El árbol florido. 50 poemas de latinoamérica y España que conjuga la poesía española clásica con autoras y autores latinoamericanos contemporáneos.

Tal vez resulte pretencioso pensar la disputa en términos de colonialidad y eurocentrismos más o menos tradicionales o renovados, en cualquier caso se trata de los lugares de enunciación desde los cuales se construyen las narraciones y narrativas que nos identifican y de todas maneras, aún en nuestro país la tensión por la construcción del canon literario así como su abordaje en las escuelas es una discusión profunda que afecta nociones vinculadas al patrimonio que consideramos preciso – y precioso – legar a las nuevas generaciones, así como acerca de la función arkóntica de la docencia (Frigerio: 2021).

Una preocupación especial tiene que ver con la forma en que se vinculan las tertulias literarias con el desarrollo curricular en general y con el acceso a una alfabetización ampliada en general. En los documentos revisados no se observan relaciones claras y concretas entre contenidos curriculares y el desarrollo de las Tertulias Literarias Dialógicas; sin embargo sí se explicitan alusiones generales a la mejora del vocabulario, la capacidad de lectura, argumentación y expresión oral así como ciertas menciones a lo que podríamos llamar contenidos actitudinales.

La problemática de la alfabetización es recurrente en Argentina; casi un fantasma – en el sentido psicoanalítico del término – de las políticas educativas. Es una apelación reincidente de los gobiernos y perspectivas conservadoras que en el último tiempo han encontrado eco en ciertas propuestas que, no exentas de una pretensión épica machacan sobre

el tema, por lo general culpabilizando a las y los estudiantes y docentes. Por el contrario, la propuesta de las tertulias dialógicas literarias parte de la base de la capacidad individual y colectiva de las y los sujetos de construir “lecturas” incluso por parte de sujetos en proceso de alfabetización inicial, de allí, por ejemplo, que en la provincia de Santa Fe la propuesta haya alcanzado también al nivel inicial.

Sea como sea, la discusión teórica sobre este punto resulta lejana de los objetivos y límites del presente trabajo. Por el contrario, sí resulta pertinente prestar atención las valoraciones que las docentes entrevistadas puedan aportar sobre la vinculación entre el desarrollo de las Tertulias Literarias Dialógicas y los procesos de alfabetización, adquisición y desarrollo del lenguaje y/o la comprensión de textos; una vinculación que a priori no necesariamente podemos asegurar positiva.

Frente a la definición de escalar la propuesta de Tertulias Literarias Dialógicas, desde el Programa Escuela Abierta se implementó una estrategia de monitoreo que consistió en solicitar a cada moderadora o moderador de tertulia la carga de un formulario simple cada vez que realice la práctica con estudiantes. Este formulario contenía un conjunto breve de preguntas cerradas acerca de la adecuación del texto recibido / leído, el tiempo de duración, la ocurrencia o no de lectura previa por parte de las y los estudiantes del texto, la adecuación o no de la espacialidad en que se desarrolló la dinámica, la participación de las y los estudiantes y la fluidez del intercambio.

El objetivo de nuestra investigación, orientado hacia las percepciones docentes sobre la práctica, nos exime de analizar en profundidad los datos de este monitoreo, haremos solamente mención de algunos datos puntuales para favorecer el dimensionamiento de la propuesta que estamos analizando.

Señalaremos en este sentido que durante el primer año de implementación, participaron un conjunto de mil trescientas escuelas en toda la provincia que componen lo que se dio en llamar la <<Cohorte I>> del Programa Escuela Abierta; en aquel año 2017, se cargaron casi dos mil registros, si bien la distribución por región guarda alguna relación con la cantidad de instituciones educativas que cada una contiene, destaca la región Santa Fe con una proporción sensiblemente mayor que la de la región Rosario, siendo que esta última contiene una porción mayor del sistema educativo ya sea medido en instituciones, docentes o estudiantes.

El segundo año de implementación, 2018, se complejiza por la incorporación del resto de las instituciones educativas – unas tres mil quinientas instituciones – que quedan agrupadas en la denominación <<cohorte II>>. De acuerdo a los datos disponibles

observamos un descenso global en la cantidad de registros correspondientes a la cohorte I traccionado por el descenso verificado en las regiones de Reconquista, Rosario y Santa Fe, mientras que las regiones de Rafaela y Venado Tuerto aumentan la cantidad de registros. En cuanto a la cohorte II, más voluminosa en cantidad de instituciones educativas, observamos una distribución típica de registros que guarda relación con la distribución regional de instituciones educativas.

Por último en el año 2019, tercer año de implementación, observamos un importante crecimiento de los registros de la cohorte I en todas las regiones. También los registros de la cohorte II crecen en 2019 en todas las regiones, con particular énfasis en las regiones de Rosario, Santa Fe y Venado en las que más que duplica los registros cargados en el año anterior.

Creemos que la importancia de observar esta evolución no reside tanto en los datos puntuales, sino en la construcción junto a otros elementos cuantitativos y cualitativos de una mirada compleja sobre el proceso de implementación de las Tertulias Literarias Dialógicas que estaba llevándose adelante en el período en estudio. Esta aproximación nos permite dimensionar someramente el conjunto de instituciones involucradas así como la evolución en los años sucesivos que, hipotetizamos, resulta indicador de una práctica que tendía a instalarse, sostenerse y expandirse, tal como puede observarse en la siguiente tabla.

	Rafaela	Reconquista	Rosario	Santa Fe	Venado Tuerto	Total
Cohorte I – 2017	300	216	510	712	211	1949
Cohorte I – 2018	398	125	420	585	234	1762
Cohorte II – 2018	436	204	947	764	255	2606
Cohorte I – 2019	571	343	882	1076	267	3139
Cohorte II – 2019	611	351	2207	1955	648	5772
Total	2316	1239	4966	5092	1615	15228

Tabla 5. Cantidad de respuestas al monitoreo de Tertulias Literarias Dialógicas por año, cohorte y región

Para finalizar este capítulo y en clave de síntesis quisiéramos señalar que la propuesta de Tertulias Literarias Dialógicas se inserta en un entramado de políticas públicas educativas en expansión por parte del Estado Nacional y Provincial de la Provincia de Santa Fe, en sintonía con ello, un conjunto de indicadores que dan cuenta de un sistema educativo en expansión, con señales de mejora en su eficiencia interna tanto en términos nacionales como provinciales, con matices destacados en la Provincia de Santa Fe. Las Tertulias Literarias Dialógicas emergen como un caso particular de incorporación de una propuesta externa – promovida desde una organización no gubernamental – que dialoga con la trama de políticas locales y nacionales, en particular de modo directo y explícito con el Programa de formación docente Escuela Abierta. Tal el escenario en el que tienen lugar las experiencias que las y los docentes desarrollan en las escuelas y cuyas percepciones, recuerdos, narrativas y anécdotas componen nuestro ámbito central de indagación.

Segundo capítulo. Las voces docentes en primer plano

2.1. Introducción

Este segundo capítulo resulta central en el marco de nuestra investigación; hemos intentado en él poner de relieve las voces de las y los docentes entrevistadas en su textualidad, componiendo un mosaico por momentos diverso y complejo. En este sentido resulta preciso destacar nuevamente la predisposición de las y los docentes entrevistadas no solo poniendo a nuestro servicio su tiempo, sino además pudiendo recuperar sus propias anotaciones que a modo de ayuda–memoria personales les permitieron brindarnos un conjunto de reflexiones y rememoraciones amplio y heterogéneo.

Por su parte, en este capítulo central en el que ponemos el énfasis en el conjunto de enunciados que componen nuestro material de campo, desarrollamos una estrategia de presentación y agrupamiento que nos permite configurar tres apartados: un primer apartado que ofrece un abordaje en clave territorial a modo de primer aproximación; un segundo apartado que se estructura en torno a los niveles educativos que ordenaron las experiencias de las y los entrevistadas.

Se observará que cada uno de los dos apartados incluidos en el presente capítulo van ganando en profundidad y extensión de modo tal que las reflexiones de las y los docentes entrevistadas constituyen oportunidades para enriquecer y discutir algunos constructos teóricos que consideramos pertinentes.

Es así que el desarrollo del trabajo de campo nos permitió acceder a un conjunto de veintisiete (27) entrevistas, veinticuatro (24) de las cuales corresponden a docentes mujeres y tres (3) a varones, que se distribuyen de la siguiente manera según la categorización que nos planteamos en el plan de trabajo:

- a) de acuerdo a las regiones a las que pertenecen entrevistamos a cinco (5) docentes de Rafaela, cinco (5) de Reconquista, cinco (5) de Santa Fe, ocho (8) de Rosario y cuatro (4) de Venado Tuerto.
- b) de acuerdo a la pertenencia a diferentes niveles educativos entrevistamos a cuatro (4) docentes de nivel inicial, trece (13) de nivel primario, ocho (8) de nivel secundario y dos (2) de nivel superior.
- c) de acuerdo con la cantidad de años de experiencia docente entrevistamos a diez (10) docentes con hasta diez años de antigüedad, once (11) docentes con entre diez y

veinte años de antigüedad y seis (6) docentes con más de veinte años de antigüedad en el ejercicio de la docencia.

- d) de acuerdo con su pertenencia a los distintos tipos de gestión educativa entrevistamos a veintiún (21) docentes que trabajaban en escuelas de gestión estatal y seis (6) docentes que trabajaban en escuelas de gestión privada.

Para su permitir la identificación de las y los docentes entrevistadas preservando su identidad nominamos las entrevistas con letras conservando, obviamente, siempre la misma letra para indicar la pertenencia a la misma entrevistada, como lo mostramos en la tabla 6.

Tabla de Entrevistadas				
	Región	Nivel	Antigüedad	Gestión
Entrevistada A	Rafaela	Primaria	Entre 10 y 20 años	Pública
Entrevistada B	Rafaela	Primaria	Entre 10 y 20 años	Pública
Entrevistada C	Rafaela	Secundaria	Entre 10 y 20 años	Privada
Entrevistada D	Rafaela	Secundaria	Hasta 10 años	Pública
Entrevistada E	Rafaela	Primaria	Hasta 10 años	Pública
Entrevistada F	Venado Tuerto	Primaria	Entre 10 y 20 años	Pública
Entrevistada G	Venado Tuerto	Primaria	Más de 20 años	Pública
Entrevistada H	Venado Tuerto	Primaria	Hasta 10 años	Privada
Entrevistada I	Reconquista	Primaria	Hasta 10 años	Pública
Entrevistada J	Reconquista	Primaria	Entre 10 y 20 años	Pública
Entrevistada K	Reconquista	Primaria	Hasta 10 años	Pública
Entrevistada L	Reconquista	Primaria	Más de 20 años	Pública
Entrevistada M	Rosario	Primaria	Entre 10 y 20 años	Pública
Entrevistada N	Santa Fe	Inicial	Hasta 10 años	Pública
Entrevistada Ñ	Santa Fe	Inicial	Más de 20 años	Pública
Entrevistada O	Rosario	Primaria	Hasta 10 años	Pública
Entrevistada P	Santa Fe	Secundaria	Hasta 10 años	Privada
Entrevistada Q	Santa Fe	Secundaria	Más de 20 años	Privada
Entrevistada R	Rosario	Secundaria	Entre 10 y 20 años	Pública
Entrevistada S	Venado Tuerto	Superior	Más de 20 años	Privada
Entrevistada T	Rosario	Secundaria	Entre 10 y 20 años	Pública
Entrevistada U	Rosario	Superior	Más de 20 años	Pública
Entrevistada V	Rosario	Inicial	Hasta 10 años	Pública
Entrevistada W	Rosario	Primaria	Entre 10 y 20 años	Pública
Entrevistada X	Santa Fe	Secundaria	Entre 10 y 20 años	Privada
Entrevistada Y	Rosario	Inicial	Hasta 10 años	Pública
Entrevistada Z	Reconquista	Secundaria	Entre 10 y 20 años	Pública
Tabla 6. Entrevistadas realizadas con Región, Nivel educativo, Antigüedad y tipo de gestión				

Resulta oportuno señalar que las colegas señaladas como “Entrevistada M” y “Entrevistada W” tienen formación y cumplen funciones de bibliotecarias. Las tablas 7 y 8 muestran la distribución de la cantidad de entrevistas agrupadas por nivel educativo y región en el primer caso y por región y antigüedad en el ejercicio de la profesión docente en el segundo caso.

	<i>Nivel educativo</i>				
<i>Región</i>	Inicial	Primaria	Secundaria	Superior	Suma total
Rafaela		3	2		5
Reconquista		4	1		5
Rosario	2	3	2	1	8
Santa Fe	2		3		5
Venado Tuerto		3		1	4
Suma total	4	13	8	2	27

Tabla 7. Entrevistas por Región y Nivel educativo

	<i>Antigüedad</i>				
<i>Región</i>	Entre 10 y 20 años	Hasta 10 años	Más de 20 años	Suma total	
Rafaela	3	2		5	
Reconquista	2	2	1	5	
Rosario	4	3	1	8	
Santa Fe	1	2	2	5	
Venado Tuerto	1	1	2	4	
Suma total	11	10	6	27	

Tabla 8. Entrevistas por Región y Antigüedad

En el presente apartado compartiremos en primer lugar una aproximación a las entrevistas buscando identificar rasgos comunes a los territorios de pertenencia de las y los docentes entrevistadas. A continuación, con mayor profundidad, exploramos recurrencias emergentes vinculadas a los niveles educativos con la expectativa de identificar la influencia de las improntas presentes en cada uno en la presunción de que se trata de una de las variables que más fuertemente organiza la experiencia escolar – la de la pertenencia a un determinado nivel educativo–.

Más adelante destacaremos algunos aspectos “inesperados” o fuera de lo común que, precisamente por su impronta disruptiva nos permitan ir más allá en la exploración de las percepciones docentes sobre la experiencia de las Tertulias Literarias Dialógicas.

2.2. Las Tertulias Literarias Dialógicas. Una aproximación desde los territorios

“Estamos ante el origen mismo de la idea de territorio, cuya incierta etimología, que no nos llega del latín sin antes pasar por el francés, parece hacerla derivar al mismo tiempo de tierra y de terror. El territorio es la tierra, por así decir, trabajada por el terror. ¿Menos fuerte, menos terrible?: por las instituciones”. (Eduardo Rinesi. Prólogo del libro *Universidad y territorios interpelados*. Universidad de la República. Uruguay)

En el presente apartado nos proponemos una entrada a las percepciones de las y los docentes desde los territorios que habitan y en los que tuvieron lugar las experiencias concretas de las tertulias dialógicas literarias.

Como señalamos anteriormente, el gobierno de la provincia de Santa Fe había desarrollado una estrategia de regionalización que identificó cinco regiones nominadas a partir de su identificación con las ciudades más importantes contenidas: Rafaela, Reconquista, Rosario, Santa Fe y Venado Tuerto.

Cabe aclarar que en esta primera aproximación haremos mención solamente a algunos aspectos o dimensiones del relato que emergen como significativos en el acotado conjunto de entrevistas que corresponden a cada región. Varios de estos aspectos serán retomados en los apartados posteriores.

La región Rafaela está localizada, tal como lo describe el mismo Gobierno de Santa Fe “en el sector noroeste de la provincia, limita al oeste con las provincias de Santiago del Estero y Córdoba; al norte con la provincia del Chaco; al este con las Regiones 1 [Reconquista] y 3 [Santa Fe], y al sur con la Región 4 [Venado Tuerto]. Comprende los departamentos: Castellanos, 9 de julio, San Cristóbal y San Martín”¹⁹. A grandes rasgos incluye dos diferentes zonas con dinámicas sociales, económicas y culturales disimiles: por un lado la zona de la denominada “cuenca lechera” – por la preponderancia de la actividad tambera –, relativamente rica y cuyo epicentro es la ciudad de Rafaela, se reparte entre localidades de mediana y baja escala y por otro lado la zona norte mucho más árida y por lo

¹⁹Tomado de la página web del Gobierno de la Provincia de Santa Fe. [https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/112842/\(subtema\)/114560](https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/112842/(subtema)/114560) consultado el día 10 de julio de 2024.

tanto, económicamente más pobre con preponderancia de localidades de baja y muy baja escala como Villa Minetti o Tostado.

De la región Rafaela hemos logrado entrevistar cinco docentes, tres de los cuales trabajan en el nivel primario y dos en el nivel secundario. Tres de ellos tenían – en el momento de desarrollar la experiencia de las Tertulias Literarias Dialógicas entre diez y veinte años de antigüedad mientras que los otros dos contaban con menos de diez años de experiencia como docentes en el sistema educativo; sólo una desarrolló su experiencia en una escuela de gestión privada. Nuestras entrevistadas pertenecen a diferentes localidades de la región.

Una primera característica a destacar es que las docentes entrevistadas no vivenciaron la implementación desde la imposición; sólo en un caso se señala que

“Primero fue como obligación. Luego en la práctica fue una experiencia maravillosa sobre todo para los estudiantes. Y ahí uno como guía fue encontrando el sentido y la profundidad de la propuesta. Lo que llevó a fortalecer ese momento y no sentirlo una carga sino un momento de escucha y diálogo.” (Entrevistada E; Rafaela; Primaria; –10años; Pública).

Otra característica significativa que emerge de las entrevistas tiene que ver con la predisposición para ocupar espacios diferentes del aula; en tres de las entrevistas se reconocen la utilización de espacios al aire libre para el desarrollo de las tertulias, no sólo a partir de la propuesta docente más o menos instituida, sino también a partir de la iniciativa de las y los estudiantes:

“Todas las semanas los días jueves. El día miércoles de tarde se reunían en la plazoleta del paraje a leer los chicos y chicas y el jueves en ronda en diferentes espacios o escenarios.” (Entrevistada E; Rafaela; Primaria; –10años; Pública).

En tres de las entrevistas se menciona espontáneamente – no se realizó una pregunta específica orientada en este sentido – la importancia que las y los estudiantes atribuían al libro recibido, así como el lugar que dicho libro ocuparía en el entramado familiar:

“... importante era que ellos tenían su libro, que era algo propio y que lo podían llevar y traer y que a veces era el único libro que tenían en su familia para leer y que lo compartían con las familias.” (Entrevistada B; Rafaela; Primaria; 10a20años; Pública).

“Se había instalado en la institución y en la voz de algunos docentes que ‘a los jóvenes no les gusta ni les importa leer’ pero me guardo la emoción de una alumna feliz con su primer libro en casa, que luego pasó de mano en mano pasa ser leído por sus hermanos y mamá” (Entrevistada D; Rafaela; Secundaria.; –10años; Pública).

Notemos que la entrevistada señala un poco al pasar cierto prejuicio de algunas o algunos colegas acerca de la falta de interés de las y los estudiantes por la lectura y cómo insinúa que la adquisición del libro y tal vez también la práctica de la Tertulia Literaria Dialógica habría demostrado lo contrario o al menos presentado una situación diferente.

La región Reconquista “...está situada en el sector noreste de la provincia; limita al norte con la provincia del Chaco; al este, a través del Río Paraná con la provincia de Corrientes; al oeste con la Región 2 [Rafaela] y al sur con la Región 3 [Santa Fe]. La región está comprendida por los departamentos General Obligado, San Javier y Vera”²⁰. La región se encuentra en general dominada por el eje fluvial que constituye el río Paraná en cuyo margen se encuentran las principales localidades: San Javier, Romang, Avellaneda–Reconquista, Villa Ocampo; incluye también, hacia el oeste de la región, el sector de la cuña boscosa, zona de latifundios que fuera marcada históricamente por La Forestal y su impronta.

De la región de Reconquista logramos entrevistar cinco docentes, cuatro de primaria y una de secundaria; dos de las entrevistadas tenían menos de diez años de experiencia, dos entre diez y veinte años de labor docente y una más de veinte años. Las cinco entrevistadas se desempeñaban en escuelas públicas. Un dato interesante es que dos de las docentes desarrollaron su experiencia en escuelas rurales – de hecho escuelas estancia – en las que desarrollan su labor como personal único de la institución²¹.

Uno de los primeros aspectos relevantes tiene que ver con la heterogeneidad de formas con que se identifica la llegada de la propuesta de Tertulias Literarias Dialógicas a las instituciones, mientras en algún caso se enfatiza la imposición

²⁰Tomado de la página web del Gobierno de la Provincia de Santa Fe. [https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/112841/\(subtema\)/114560](https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/112841/(subtema)/114560) consultado el día 10 de julio de 2024.

²¹Las denominadas “escuelas estancia” son escuelas primarias rurales que se encuentran emplazadas en predios pertenecientes a estancias privadas; se trata de escuelas de primarias de modalidad rural, con plurigrado en las que usualmente se designa un solo personal que cumple tareas docentes, de dirección, etc.

“Llegó como una propuesta de trabajo, pero se implementó como obligatorio; ¿por qué lo seguimos sosteniendo? porque había que cargarlo²², donde no había muchas opciones para explayarte, para explicar, para buscar soluciones” (Entrevistada K; Reconquista; Primaria; –10años; Pública)

en otros casos se registra el deseo como motorizador de la decisión de participar de la propuesta:

“Comencé a realizar tertulias ya que era una propuesta que venía a las escuelas y el que deseaba podía participar de la capacitación y experiencia. Lo elegí” (Entrevistada J; Reconquista; Primaria; 10a20años; Pública);

“Por regla general no me siento obligada a hacer las capacitaciones. Sobre todo cuando están relacionadas con lectura o con escritura, es algo que me interesa” (Entrevistada L; Reconquista; Primaria; +20años; Pública).

Al igual que en la región Rafaela surgen referencias a la posibilidad de utilización de espacios al aire libre para la realización de las tertulias:

“a veces las hacíamos en el salón, poníamos como las mesitas en círculos, digamos. Otras veces nos sentábamos directamente en el suelo, a veces salíamos afuera, abajo de los árboles (...) los chicos ya tenían allá en la escuela un almohadoncito, digamos, para el que quería salir y sentarse en el suelo en el almohadón” (Entrevistada L; Reconquista; Primaria; +20años; Pública);

“Muchas veces en el salón, en el salón de clases, por ejemplo, en días fríos, nublados, de llovizna, pero cuando el tiempo estaba muy lindo, en Alejandra principalmente, que es donde tengo más fresco el recuerdo, nos íbamos al patio y bajo la sombra de un árbol” (Entrevistada Z; Reconquista; Secundaria; 10a20años; Pública).

²²Se refiere al formulario de monitoreo al que hicimos mención en la primera parte de este trabajo.

También, en dos de los casos, las docentes señalan cierta incomodidad o dificultad para asumir el rol de moderador:

“[¿Te costó al principio el rol de moderador?] Sí, obvio, a ver, no me pareció tan difícil pero es como que, sí obviamente al principio es como que me costaba, como decirte, si no era tan natural, ahora es como que ya te digo, y perdón que utilice esta informalidad, pero ya estoy re canchera, pero en aquel momento al principio estaba como más pensativa, más analítica y ahora ya; tanto que ya soy una experta” (Entrevistada Z; Reconquista; Secundaria; 10a20años; Pública);

“Sí, sí me costó. Me costó callarme la boca. Sí, me costó cumplir el rol tal cual estaba, digamos. Sobre todo al principio, porque uno lo que quiere es que los chicos hablen. Entonces está acostumbrado a hablar para que los chicos hablen, a ir preguntando, a intervenir, digamos, para lograr que los chicos se expresen. Así que sí, me costó” (Entrevistada L; Reconquista; Primaria; +20años; Pública).

La región Rosario se encuentra “emplazada en el sector centro–sur de la provincia, limita al norte con las Regiones 2 [Rafaela] y 3 [Santa Fe], al oeste con la provincia de Córdoba, al sur con la Región 5 [Venado Tuerto] y la provincia de Buenos Aires y al este con la provincia de Entre Ríos. Comprende los Departamentos: Belgrano, Iriondo, además de San Lorenzo, Caseros (Distrito Casilda), Rosario, San Martín, San Jerónimo, y Constitución (excluido Distrito Bombal)”²³. Agrupa 96 municipios y comunas entre los que destaca la ciudad de Rosario y su zona metropolitana.

De la región Rosario logramos entrevistar ocho docentes que trabajan dos en el nivel inicial, tres en el nivel primario, dos en secundaria y una en superior. Por otro lado, tres de las docentes tenían al momento de realizar las tertulias menos de 10 años de experiencia, cuatro tenían entre diez y veinte años y una más de veinte años de trabajo en escuelas. Todas las entrevistadas trabajaban en escuelas de gestión pública, sin embargo, es preciso destacar que dos de ellas se desempeñaban simultáneamente en escuelas públicas – hemos tomado esta pertenencia para clasificarlas por ser más significativa para las docentes – y en institutos de formación docente de gestión privada.

²³Tomado de la página web del Gobierno de la Provincia de Santa Fe. [https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/114837/\(subtema\)/114560](https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/114837/(subtema)/114560) consultado el día 10 de julio de 2024.

La región Rosario presenta una amplia diversidad de experiencias que da cuenta de la complejidad de su entramado institucional; en este sentido por ejemplo, mientras algunas docentes reconocen cierta impronta de obligatoriedad en la implementación o de lo que denominan <<bajada ministerial>>:

“en el 2019 trabajé con las tertulias, tengo entendido que en ese momento fue una bajada ministerial, nos habían llegado algunos materiales literarios (...) nos daban la libertad de hacer de diferentes modos” (Entrevistada O).

En esta región, todas las entrevistadas señalan haber puesto en juego algo del orden del acuerdo con sus equipos directivos:

“cuando salió el tema de la capacitación de tertulias dialógicas literarias, la directora me lo ofreció y dije, bueno, sí, si nadie lo quiere hacer, obviamente, ahí vamos. Después se unieron conmigo dos chicas, dos maestras más, y bueno, lo hicimos las tres, pero prácticamente nadie quería hacerlo, o sea, no había mucho interés” (Entrevistada W; Rosario; Primaria; 10a20años; Pública)

en algunos casos también incluyen la decisión personal como un elemento clave para sumarse a la propuesta:

“creo que llegó la invitación del ministerio y la verdad es que me pareció interesante” (Entrevistada V; Rosario; Inicial; -10años; Pública).

Una reflexión común a las entrevistadas tiene que ver con la evolución de la experiencia a medida que pasaba el tiempo y se incorporaba la metodología de trabajo y cómo esa evolución permitía apropiaciones más significativas para las y los participantes:

“Al principio las participaciones eran escasas, pero a medida que se fueron acostumbrando a esta metodología, las participaciones aumentaron. Los momentos de las tertulias eran disfrutados por todos/as., cada vez más. Se percibía el apuro en organizar los bancos y preparar todo rápidamente, para tener más tiempo real de lectura y comentarios. Incluso las personas más tímidas y calladas, empezaron a participar” (Entrevistada R; Rosario; Secundaria; 10a20años; Pública);

“al principio viste es como que les costó un poco entender cuál era la dinámica de que cada uno contaba la parte que más les había gustado, lo que les había sido representativo (...) Las primeras veces no tenía muchos que se anotaran, porque les preguntábamos que quién quería decir o lo que sea, y sabiendo que no era una obligación, es como que por ahí los primeros que opinaban o que se anotaban para hablar eran los que eran más desenvueltos. Pero a lo largo del transcurso de las semanas, como ya quedó claro cuál era la metodología y que no era un día o dos días, sino que eso se iba a seguir repitiendo, es como que ya se relajaban y participaban muchos más” (Entrevistada V; Rosario; Inicial; –10años; Pública).

En la región Rosario encontramos la narrativa de dos entrevistadas que se desempeñan como bibliotecarias y se sumaron a llevar adelante las tertulias literarias; en estos casos los espacios utilizados para los encuentros son las respectivas bibliotecas escolares: “la biblioteca es el espacio, digamos que, ideal para que se lleven a cabo las tertulias” (Entrevistada W).

Al momento de destacar los aspectos más relevantes del desarrollo de las tertulias, algunas docentes rescatan la posibilidad del diálogo y la escucha:

“lo que sí impactó, por eso lo dije antes, es el tema de las pausas y el respeto a lo que va a comentar el compañero, porque ese silencio de la escucha de uno al otro hace que también interprete lo que el compañero quería decir y le dé el tiempo para asimilarlo y llevarlo a ejemplos de su vida cotidiana” (Entrevistada M; Rosario; Primaria; 10a20años; Pública);

“sirvió mucho para la organización de lo que es una conversación, lo que es un debate, lo que es un intercambio de ideas, algo que se necesita, porque si no hablan todos juntos, no solo los chicos, los adultos también, ¿no?, cada uno quiere imponer a veces su opinión, ¿no? Entonces me pareció muy bueno desde el punto de vista del intercambio de los turnos del habla y de la expresión, ¿por qué? Porque hay chicos que a veces les cuesta mucho hablar, y precisamente la escuela tiene como rol, aparte de transmitir contenidos, poder abrir un lugar de debate, de expresión, algo así como una alfabetización emocional también, ¿no? Porque no es solamente aprender a escribir, o aprender a leer, es aprender a hablar, es

aprender a expresar, y a veces los chicos pueden expresarlo de manera escrita, pero no de manera oral y delante de todo el mundo” (Entrevistada T; Rosario; Secundaria; 10a20años; Pública).

La Región Santa Fe tiene su epicentro en la ciudad de Santa Fe, “está situada en el sector centro de la provincia. Limita al oeste con la Región 2 [Rafaela], al sur con la Región 4 [Rosario], al este con las provincias de Corrientes y Entre Ríos, y al norte con la Región 1 [Reconquista]. Los Departamentos que la componen son: La Capital, Las Colonias, San Justo, Garay, sur de San Javier (Distritos: San Javier, La Brava y Cacique Ariacaiquín), San Jerónimo”²⁴. La capital de la provincia ejerce una fuerte influencia en la región por tratarse de centro político y administrativo, cultural y económico. Por ese mismo motivo tiene también una impronta formal y socialmente aristocrática. De esta región pudimos entrevistar cinco docentes; dos de ellas del nivel inicial, tres de nivel secundario. Dos de las entrevistadas tenían hasta diez años de ejercicio en la docencia, una entre diez y veinte años y dos más de veinte años de antigüedad docente. Tres de las entrevistadas trabajaban en escuelas de gestión privada y las dos restantes en escuelas de gestión estatal.

En la región Santa Fe, dos de las entrevistadas refieren haber tomado contacto a partir de la propuesta de sus equipos directivos “La propuesta de tertulias dialógicas literarias llegaron a mí como propuesta de un equipo directivo y la posibilidad de capacitación al respecto” (Entrevistada X; Santa Fe; Secundaria; 10a20años; Privada), mientras que en otras se destaca la obligación.

Al igual que en las narraciones de las docentes de la región Rosario, uno de los primeros aspectos destacados por las docentes de la región Santa Fe tiene con que con el correr de los encuentros la participación de las y los estudiantes mejora:

“Todo al principio, viste, que algunos se van animando los de siempre, y después ya empiezan algunos más, y otro que habló dice por qué yo no, y entonces como que después sí fue progresivo, no fue instantáneo” (Entrevistada P; Santa Fe; Secundaria; -10años; Privada).

Las docentes reconocen que la tertulia constituyó una posibilidad para habitar diferentes espacios, el aula, el patio, el salón de actos e incluso un parque cercano; sin embargo destacamos la reflexión de una docente que valora tanto la necesidad de realizar una

²⁴Tomado de la página web del Gobierno de la Provincia de Santa Fe. [https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/112843/\(subtema\)/114560](https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/112843/(subtema)/114560) consultado el día 10 de julio de 2024.

preparación especial del espacio como la posibilidad de no ser interrumpidos durante el desarrollo:

“La organización del espacio fue un aprendizaje de aciertos y desaciertos, teniendo en cuenta diversos agentes de distracción que no sumaban a la hora del momento de la tertulia. Cabe destacar, la dinámica que sí fue propicia para tal fin es la ronda de sillas en un mismo nivel, luz tenue y velas en el centro sobre una mesa. La vela se encendía cuando se daba inicio y se apagaba al culminar” (Entrevistada N; Santa Fe; Inicial; –10años; Pública).

Por último, la región “Venado Tuerto está ubicada en el sector sur de la provincia, limita al oeste con la provincia de Córdoba, al sur con la provincia de Buenos Aires y al noreste con la Región 4 [Rosario]. Los departamentos que la componen son: General López, parte de Caseros (excluido Distrito Casilda) y Constitución (Distrito Bombal)”²⁵. Se trata de una zona de gran riqueza vinculada a la actividad agropecuaria, con fuertes vínculos con las provincias de Buenos Aires y Córdoba; la ciudad de mayor escala es la de Venado Tuerto, que comparte la región con muchas localidades de pequeña escala.

De la región Venado Tuerto logramos entrevistar cuatro docentes, tres de nivel primario y una de nivel superior, una de ellas con menos de diez años de ejercicio docente, una con entre diez y veinte años y dos con más de veinte años de trabajo. Dos de las entrevistadas se desempeñaban en escuelas estatales y dos en escuelas de gestión privada.

Entre las entrevistadas se destacan inicialmente dos aspectos: por un lado el acceso a la lectura:

“Me parece que les ayudó a ser un poco más analíticos en cuanto a lo que es una obra literaria, pudieron entender que una obra literaria puede tener más de una interpretación y que todas las que haya son válidas” (Entrevistada S; Venado Tuerto; Superior; +20años; Privada)

“Los alumnos a partir de la realización de tertulias han potenciado su hábito lector donde toma valor la interpretación individual de cada niño facilitando la construcción del diálogo y sentido acerca del texto leído” (Entrevistada H; Venado Tuerto; Primaria; –10 años; Privada).

²⁵Tomado de la página web del Gobierno de la Provincia de Santa Fe. [https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/114859/\(subtema\)/114560](https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/114859/(subtema)/114560) consultado el día 10 de julio de 2024.

Por otro lado, en esta región, las docentes entrevistadas coinciden en poner en valor el aspecto más vincular, afectivo y emocional:

“Algo que me llamó la atención y recuerdo perfectamente fue sobre un niño que había perdido a un familiar muy cercano y que nunca había hablado acerca de su dolor, a través de un ejemplo que dio un compañero, pidió la palabra y pudo hablar sobre sus sentimientos” (Entrevistada G; Venado Tuerto; Primaria; +20 años; Pública)

“la mayoría de las veces que la pusimos en práctica terminábamos todos llorando (...) Lo que más recuerdo es una alumna que era muy tímida, le costaba mucho la participación en clase, la expresión oral, en las tertulias era la primera, de hecho la cargábamos, nos reíamos con eso, bien, con ella, porque era la primera en levantar la mano a la hora de elegir el fragmento para comentar y la primera en levantarla también para el comentario de lo que habían elegido sus compañeros” (Entrevistada S; Venado Tuerto; Superior; +20años; Privada).

En el análisis de las narraciones de las entrevistas que venimos llevando adelante realizamos una primera aproximación desde una lectura territorial en la que reconocimos superficialmente algunos aspectos comunes, en Rafaela mencionamos que ninguna de las docentes se sintió obligada a tomar la propuesta, señalamos que proliferaron las experiencias en espacios distintos del aula tradicional, particularmente los espacios al aire libre y también dimos cuenta de la importancia atribuida al objeto libro.

En Reconquista dimos cuenta de unas posiciones más heterogéneas respecto a la recepción de la propuesta por parte de las docentes, reconocimos también en esta región la utilización de espacios al aire libre y también unas menciones a cierta incomodidad en la asunción del rol de moderadoras. En Rosario observamos una constelación de formas de llegada de la propuesta a las docentes que abarca desde la imposición directa hasta el deseo y la elección pasando por posiciones de acuerdo y concertación con los equipos directivos, tomamos nota del relato de las entrevistadas según el cual aún con comienzos difíciles, el sostenimiento de la práctica en el tiempo favorece la participación de las y los estudiantes que se suman progresivamente, también registramos la importancia del espacio “biblioteca” como alternativa recurrente al aula para el desarrollo de la práctica y la importancia atribuida por las docentes al diálogo y la escucha en el marco de las tertulias.

En la región Santa Fe las referencias a la llegada de la propuesta se orientaron hacia los equipos directivos y en algún caso vivenciado como imposición; al igual que en la región Rosario se reconoce que la participación de las y los estudiantes mejora con el tiempo, se reconocen una variedad de espacios en los que se realizaron experiencias de tertulia y se agregan unas referencias a la preparación del espacio. Finalmente en la región Venado Tuerto se pondera con fuerza el vínculo entre el desarrollo de las tertulias y el aprendizaje y la expansión de la práctica de lectura, así como la dimensión vincular – afectiva que en la práctica se despliega.

Como mencionáramos oportunamente se trata de un primer registro de aspectos que surgen casi a primera vista y precisamos también que el corte por la dimensión territorial no revela diferencias sustanciales.

Esta aproximación que hemos propuesto a una mirada regional resulta un intento de señalar trazos más o menos destacados o singulares para cada zona de la provincia de Santa Fe, pero no debe dar lugar a una idea de apropiación diferenciada de la propuesta de tertulias literarias, pues no encontramos rasgos que nos permitan hipotetizar tal dirección para el análisis. Los aspectos comunes o transversales hallados en las entrevistas superan con mucho los matices expuestos.

Precisamente en el apartado que sigue indagaremos aspectos comunes ligados al nivel educativo, para luego dar lugar a una construcción analítica a partir de categorizaciones surgidas de las propias reflexiones de los y las docentes entrevistadas.

2.3. Acerca de la forma de apropiación de la Tertulia Literaria Dialógica en los distintos niveles educativos

En este apartado presentamos una aproximación a las narraciones de las docentes entrevistadas a partir de su agrupación por nivel educativo. Lo primero que resulta oportuno señalar es que el corte del análisis por nivel educativo se revela ligeramente con mayor potencia que el corte regional. Se trata de preocupaciones que en su aparición, ausencia o recurrencia nos permiten – a veces – hipotetizar un vínculo con las gramáticas propias de cada uno de los niveles, sin que esto habilite sentencias más o menos firmes pues tampoco nos lo permite el carácter exploratorio y descriptivo de la investigación propuesta.

Del nivel inicial

En el marco de nuestro trabajo de investigación logramos entrevistar cuatro docentes de nivel inicial, dos de Rosario y dos de Santa Fe, en todos los casos de instituciones de gestión estatal. Lo primero que observamos aquí es la presencia en los relatos de la impronta ministerial respecto de la llegada de la propuesta a las instituciones; no siempre con énfasis en la dimensión de la imposición:

“No era una elección, en el Jardín N° 96 daban un número mínimo de salas a participar. De igual manera, me interesaba poder abordar esta propuesta pedagógica. No sentí que fuera una carga, sí sentí incertidumbre de cómo iba a poder abordarlas con la sala que tenía a cargo” (Entrevistada N; Santa Fe; Inicial; -10años; Pública).

Otra docente reconoce la imposición en clave de <<bajada de línea>>, pero le imprime una reflexión interesante a la situación:

“Fue en ese entonces una propuesta ministerial tipo bajada de línea (...) en esa época era medio como una obligación trabajarlos en todos los jardines y después desapareció, o sea, lo dejaron de exigir desde el ministerio y se dejó de trabajar con tertulias como suele pasar con esas cosas (...) Espero que pueda darse nuevamente una bajada de línea así, porque si no hay esa bajada cuesta muchísimo animarse, tomar la iniciativa, hay pocas ganas, hay un montón de otras situaciones en las escuelas que hacen difícil y cuando es obligatorio, cuando son actividades obligatorias se hacen y terminan sirviendo y terminan gustándonos” (Entrevistada Ñ; Santa Fe; Inicial; +20años; Pública).

Una de las claves presente en el nivel tiene que ver con la preparación de la escena de trabajo en la que se articulan aspectos relativos al tiempo, al espacio y a la preparación del escenario:

“La organización del espacio fue un aprendizaje de aciertos y desaciertos, teniendo en cuenta diversos agentes de distracción que no sumaban a la hora del momento de la tertulia. Cabe destacar, la dinámica que sí fue propicia para tal fin es la ronda de sillas en un mismo nivel, luz tenue y velas en el centro sobre una mesa. La vela se encendía

cuando se daba inicio y se apagaba al culminar” (Entrevistada N; Santa Fe; Inicial; –10años; Pública);

“Lo trabajábamos en la sala, siempre en ronda, alrededor de las mesas, o sea: yo colocaba todas las mesas en el centro de la sala y tenía un grupo de veintiocho alumnos, un grupo bastante numeroso y ambientábamos con velas, poníamos un poco de sahumerios o esencias” (Entrevistada Ñ; Santa Fe; Inicial; +20años; Pública);

“Nosotros decidimos tomar los viernes, que el viernes es el día donde no tenemos horarios especiales... y había una hora determinada de la jornada donde nosotros hacíamos la preparación del espacio para armar la tertulia. Teníamos mantas, poníamos una música determinada, nos preparábamos para el momento. Ellos también sabían eso, y lo que hacíamos era, si bien muchos ya habían leído el capítulo designado, hacíamos una lectura rápida para poder poner en contexto a aquellos niños, o para recordarlo, para poder llevar adelante el debate” (Entrevistada Y; Rosario; Inicial; –10años; Pública).

En estos relatos las docentes describen la actividad de preparación del espacio casi como si se tratara de la puesta en escena, de la construcción de una escenografía que tendría a su vez la posibilidad de ayudar a situar a los actores en su papel.

Por otra parte, también característico del nivel es que trabaja con niñas y niños que comienzan su proceso formal de alfabetización y que por lo tanto, requieren la mediación adulta para el acceso a la palabra escrita; si bien se trata de un desafío permanente del nivel, y se encuentra entre las previsiones típicas de las docentes, la implementación de las Tertulias Literarias Dialógicas supone desafíos específicos algunas docentes reconocen haber sentido “incertidumbre” o “incomodidad” acerca de las posibilidades de implementación. En la mayoría de los casos la necesidad de una mediación de lectura se saldó convocando a las familias – cuestión que también es típica del nivel –:

“Eso de trasladar la responsabilidad a las familias como intermediaria de lectura es fantástico porque todo el mundo tiene que ponerse las pilas y dedicar un ratito de tiempo a algo tan importante como es la práctica de la lectura, que si no, si uno a veces no obliga no se hace” (Entrevistada Ñ; Santa Fe; Inicial; +20años; Pública);

“había que comprometer no solamente al grupo y adentro de la escuela, sino que había que comprometer a las familias. Entonces, ese ida y vuelta tiene que ser claro, preciso, incisivo” (Entrevistada Y; Rosario; Inicial; –10años; Pública).

Cabe destacar que esa apelación a las familias abre un campo de dificultades diverso y constituye en sí mismo un desafío permanente, con el riesgo extra de generar desigualdades respecto de la desigual posibilidad que las familias tienen de acompañar la trayectoria educativa de las y los niños²⁶. Las docentes parecen tener en cuenta esta situación ya que relatan que desplegaban la relectura del texto antes de la tertulia; con todo no cesan en la apelación a las familias.

Un cuarto aspecto significativo y recurrente en el relato de las docentes tiene que ver con el libro material que formaba parte de la propuesta:

“lo que me acuerdo es que les encantó la idea de tener el libro y saber que ese libro iba a ser para siempre de ellos (...) Estos chicos que hicieron Alicia, si no hubiéramos leído ese cuento, que fue, digamos, está bien, es una adaptación que se hizo a nivel ministerial y todo, pero cumplía más o menos de un libro interesante y viejo. Si no hacíamos eso, se iban a quedar siempre con la idea de estos libritos de tres, de cuatro páginas. Y nunca se hubieran puesto a pensar en el libro en sí de Alicia en el País de las Maravillas” (Entrevistada V; Rosario; Inicial; –10años; Pública);

“que me regalen primero este libro, el libro formato papel y objeto, fue muy celebrado (...) voy a sacar mi libro, sentirse importante porque iban a sacar un libro, no sabían leer lo que había adentro, pero ellos venían a

²⁶ “Mirá algo que me resultaba muy gracioso era notar las diferencias entre las familias, las diferencias de aquellas familias que tenían placer por la literatura y aquellos que lo tomaban como una carga como algo tedioso, entonces eso obviamente los chicos contaban todo en el jardín; por ahí llegaban y me decían: ‘mi mamá dice que está podrida de este libro que es una porquería, que no le gusta, que no lo entiende’, y después tenían el otro extremo, sobre todo mamás que eran muy ansiosas y capaz que le leían el libro entero, entonces el chico ya sabía el final y estaba sentenciado que tenía que callarse la boca y no contarle a los amigos que sabía el final, pero bueno ellos obviamente no podían callarse y decían: ‘mi mamá ya me lo leyó, yo ya lo sé al final porque mi mamá ya me lo leyó’ (...) o por ahí los turnos, entre cada uno, una semana leía mami, una semana leía el papi, otro jueves leía la abuela, entonces se iban turnando, porque por ahí no les gustaba mucho la lectura y se turnaban y bueno esas cuestiones graciosas que van pasando en la casa y que después las socializábamos en los encuentros de familias; eso también fue muy lindo porque uno vio el progreso de cómo, de una actividad que resultaba ser una carga al principio, después terminó siendo algo divertido, algo ameno, algo que se hacía en familia y se compartía hacia la escuela” (Entrevistada Ñ)

expresar eso. Esas fueron las dos cosas. Y el respeto al objeto, el cuidado, eso, el valor que le dieron al libro objeto” (Entrevistada Y; Rosario; Inicial; –10años; Pública).

Por otra parte, una dimensión característica del nivel que emerge de las narraciones de las entrevistadas tiene que ver con la integración de la propuesta en un conjunto más amplio de actividades o también la posibilidad de desarrollar proyectos pedagógicos vinculados desplegando otros lenguajes como el lenguaje plástico y el lenguaje teatral:

“Digamos que <<Alicia...>> se prestó más para el juego, la teatralización y el de Las fábulas de Esopo fue más volcado a la literatura propiamente dicha (...) después por ejemplo, con el texto de “Alicia...” que trabajamos mucho en juego y en teatro, que yo te contaba, prácticamente usábamos a lo mejor media mañana porque hacíamos por ejemplo los objetos de todo el cuento, después buscábamos disfraces para caracterizarnos, después buscábamos la vajilla para armar la hora del té” (Entrevistada Ñ; Santa Fe; Inicial; +20años; Pública);

“Nosotros terminamos haciendo toda una puesta de Alicia en el jardín con todo interactivo, con distintas cosas, que en unas se sentaran a tomar el té y nos habíamos conseguido unas tazas grandes y unos platos grandes y unas tacitas chiquitas y unos platitos chiquitos, o sea, en otras hacían cosas con plastimasa, o sea, fue una cosa que los hacíamos entrar por una cerradura, como que entraban... no, no, no, fue una apuesta hermosa” (Entrevistada V; Rosario; Inicial; –10años; Pública);

Como ya hemos mencionado, un aspecto que generaba incertidumbre entre las docentes tenía que ver con la articulación de la experiencia de tertulias con los procesos de alfabetización de niñas y niños, al respecto es interesante destacar las reflexiones de las docentes respecto a cómo abordaron este trabajo:

“El ir adquiriendo competencias como futuros lectores, el manejo del libro en papel, el saber que se mira desde un lado hacia el otro, que se dan vuelta las hojas, que en la tapa tenemos un título que nos puede dar indicios sobre qué se trata la obra, que hay un autor que hizo ese libro, porque lo hizo, ir iniciándose en estas competencias. (...) después el incremento del vocabulario, de la expresión oral, la capacidad para ir argumentando, por qué te parece que el personaje hizo tal cosa, por qué

hizo tal otra, o qué harías vos si te pasara esto; eso también facilita el tema de argumentar sus ideas, defender sus ideas y siempre participar (...) Específicamente si te referís a la alfabetización inicial y a las prácticas de lectura y escritura también me parece que es súper positiva la experiencia porque te repito, aprenden a escuchar, aprenden a expresarse de manera oral y aprenden, descubren la importancia de la escritura, esto de que en un texto escrito yo puedo volver a leer y recordar y bueno y así es como que va surgiendo el interés por la lectura y la escritura” (Entrevistada Ñ; Santa Fe; Inicial; +20años; Pública);

Otra de las docentes destaca incluso: “Fue buenísimo. Terminaron tres alfabetizados totalmente, leyendo. Esto de querer, no solo que lo lean, sino saber qué es lo que dice por motus propio” (Entrevistada Y; Rosario; Inicial; -10años; Pública).

Recapitulando brevemente los aspectos destacados por las docentes entrevistadas podemos señalar que la práctica de las tertulias en el nivel inicial requirió ajustes y articulaciones con al menos cuatro dimensiones o lógicas institucionales propias del nivel: a) el esfuerzo de las docentes por la construcción de un espacio, un tiempo y una <<escenografía>> diferenciados para la construcción una escena de lectura o escena de conversación que permita captar la atención de niñas y niños para el desarrollo de la experiencia; b) cierta sistematicidad que permita la anticipación de la actividad; c) la necesidad de construir con las familias de las niñas y niños un acuerdo de trabajo que permita sostener la práctica y d) la posibilidad de articular la lectura con otros proyectos plásticos y dramáticos que expandan el universo simbólico y lúdico de experiencia para facilitar la construcción de sentidos por parte de las niñas y niños.

Del nivel primario

De las entrevistas realizadas, trece estuvieron protagonizadas por docentes de nivel primario, tres de la región Rafaela, tres de la región Venado Tuerto, cuatro de la región Reconquista y tres de la región Rosario; doce de escuelas de gestión pública y una de una escuela de gestión privada.

Un aspecto interesante que emerge en los relatos de las docentes entrevistadas tiene que ver con el acceso al espacio <<Biblioteca>>, situación que se registra en cuatro casos; la

apertura a este espacio se realiza en dos casos en función de quienes asumen el rol de moderadoras ya que dos de las entrevistadas lo realizan desde su función de bibliotecarias, pero también en función de definiciones institucionales allí donde ese rol no se encontraba presente o involucrado.

En este nivel aparece con más atención e intensidad la dimensión de la tertulia como práctica lectora así como su relación o no con los contenidos curriculares:

“Recuerdo que cuando empezamos a realizar las tertulias no todos los chicos estaban alfabetizados o a veces pasaba que se olvidaban de lo que habían charlado en casa, el párrafo que habían seleccionado y con las familias les ayudaban haciendo dibujos” (Entrevistada A; Rafaela; Primaria; 10a20años; Pública);

“ese año, el primer año faltaban un montón por lluvia, había varios que casi no estaban alfabetizados, les costaba leer, como que noté un cambio importante porque ellos empezaron a, al tener la posibilidad de que podían leer o una parte del texto o un párrafo o una oración o una palabra y que lo podía hacer de antemano y traer marcado lo que querían leer (...) favoreció en la lectura, en la forma de leer, la fluidez, la lectura pasó a ser corriente, fluida, expresiva” (Entrevistada B; Rafaela; Primaria; 10a20 años; Pública);

Como puede observarse en estas reflexiones, las docentes refieren a la posibilidad de construir un compromiso, pero también un lazo placentero de las y los estudiantes con la lectura.

“Me quedo con el compromiso que asumían los chicos y chicas , leer, releer, elegir qué contar en su turno, poder justificar o no, reflexionar y sobre todo escuchar al otro, que tenga valor la palabra de un otro” (Entrevistada J; Reconquista; Primaria; 10a20años; Pública);

“Cualquier cosa que fomente la lectura, que lleve a los chicos a leer, que los ayude a expresarse, no tiene por qué ser una dificultad. (...) Hay que conseguir que a los chicos les guste y que se puedan expresar. Ahí tenemos, en la escuela, digamos, en la alfabetización de los chicos, tenemos un gran camino recorrido cuando logramos que les guste leer” (Entrevistada L; Reconquista; Primaria; +20años; Pública);

Volveremos sobre este punto más adelante, pero resulta imprescindible tomar en consideración estas reflexiones dado que la construcción de lectores en la escuela primaria es una tarea, si bien instituida, por momentos sobreentendida y que recibe poca atención pública hasta que emerge como déficit. Retomando palabras de Emilia Ferreiro, Flavia Terigi (2006) nos recuerda que:

“Pocas veces se advierte, sin embargo, que además de ser el lugar donde los libros aparecen en la vida de muchos niños y niñas por primera vez, la escuela es también es el lugar donde aparecen los lectores: los maestros. “¿Cuándo se ingresa a la cultura letrada? Desde muy pequeños, si se trata de una comunidad que usa libros y todo tipo de soportes de lo escrito y que tiene lectores asiduos. De sobra sabemos que no todas las familias pueden ofrecer eso. Pero la escuela sí lo puede ofrecer: el espacio escolar es uno de los espacios privilegiados para que libros y lectores aparezcan (Ferreiro, 2002:33)”. (p.15)

En este nivel vuelve a resultar significativa la materialidad del libro en las reflexiones de las docentes entrevistadas:

“importante era que ellos tenían su libro, que era algo propio y que lo podían llevar y traer y que a veces era el único libro que tenían en su familia para leer y que lo compartían con las familias” (Entrevistada B; Rafaela; Primaria; 10a20años; Pública);

“la gran importancia que tiene como recurso, ya no, no hablo de mis recursos personales, sino del recurso del libro, el libro, eso es importantísimo, porque en esta escuela que es tan grande, que es como una doble escuela y no es considerada así sin embargo, porque tiene una matrícula de mil quinientos chicos, es importantísimo el libro y así en cantidad, o sea, eso de que un grado pueda compartir la misma lectura, es fundamental” (Entrevistada M; Rosario; Primaria; 10a20años; Pública);

“A ver, esos chicos que no tienen plata para comprarse un libro, cada vez que llega un libro y a ellos se lo regalan, los ojitos cómo se les iluminan. Es fabuloso. Creo que sí, ellos se apropian de esas cosas. El tener el libro

en casa, o sea, lo bueno de esto que vino de Santa Fe y cuando vino el año pasado los libros de Nación, que les regalaron a los chicos para formar su primera biblioteca de cuentos, ellos se apropian de esos libros. Son los libros que no se rompen, que no se pierden, que se los llevan a la casa y los cuidan. Vos después en la feria de la placita no vas a encontrar los libros que los venden. Quizás sí vas a encontrar otros de la escuela que ellos les dieron, pero los de cuentos no” (Entrevistada W; Rosario; Primaria; 10a20años; Pública)²⁷.

Sin embargo, en algunos casos se destaca que el texto no fue el correcto o no resultó significativo y se plantea la posibilidad y pertinencia de que las y los docentes que llevaban adelante la práctica pudieran incidir en la selección del texto:

“Creo que el fracaso tuvo que ver también con la elección del texto o la mala elección del texto. No lo elegimos nosotros, lo eligió nuestro director y no era acorde a la edad de nuestros alumnos” (Entrevistada K; Reconquista; Primaria; –10años; Pública);

“Alicia en el País de las Maravillas, ese fue uno que venía con la propuesta. Y después yo, digamos, usando la forma de las tertulias, lo hicimos con otros textos, porque, bueno, lo que por ahí no me convencía mucho eran los textos que estaban propuestos, digamos, para las tertulias. Si bien uno entiende, digamos, cuál era la idea, cuál era el marco, bueno, no gustaban mucho, digamos, no me gustaban. Y si bien los usamos, (...) después lo hicimos con otras novelas, por ejemplo, que había en la escuela” (Entrevistada L; Reconquista; Primaria; +20años; Pública).

Un aspecto recurrentemente destacado por las docentes entrevistadas tiene que ver con el modo en que las y los estudiantes se relacionaron con la experiencia:

²⁷ Al respecto, el informe de Terigi (2006) que venimos citando advierte: “Si bien es difícil determinar en general y a priori la escala que deberían alcanzar los programas de provisión de textos, parece razonable proponer que las políticas de dotación de libros de texto alcancen en cada país por lo menos a todas las escuelas que atienden población vulnerable. Debería proveerse un número suficiente de libros por aula y de ejemplares de un mismo libro a las bibliotecas escolares como para permitir un uso intensivo por parte de todos los alumnos y alumnas en la clase. Y debería asegurarse que los alumnos pueden llevar los libros a sus casas para completar la tarea escolar”. (p.52)

“era un momento de disfrute, de contar qué habían elegido, qué habían representado, porque era un momento también de compartir en casa, eso fue muy gratificante” (Entrevistada A; Rafaela; Primaria; 10a20años; Pública);

“¿Qué aportaban las tertulias? Participación, ganas, animarse, hábito de lectura, mejoraba su expresión. También aportaba la posibilidad de conocerse más ellos o conocer más a sus compañeros, a partir de lo que relataban luego de ese disparador que era la lectura o lo que se animaban a contar de qué les pasaba a ellos, que sentían. En muchos casos contaban, por ejemplo, cuando leíamos <<Las aventuras de Tom Sawyer>> que era un chico como ellos y todas las cosas que hacía él durante el día con su tía o en la escuela o en la casa, ellos se animaban a contar cosas que les pasaba a ellos también en la casa, por ejemplo que los hacían hacer el tambo, que los hacían levantarse temprano antes de ir a la escuela para trabajar y ayudar al papá o que a veces faltaban a la escuela, no era porque ellos querían sino porque los hacían cuidar a los hermanos más chicos y situaciones así que tal vez en otro momento de la clase... si no hubieran tenido esa posibilidad o ese tiempo donde todos nos escuchábamos y los escuchábamos, tal vez ellos no hubieran tenido la posibilidad de abrirse así y contar esas cosas” (Entrevistada B; Rafaela; Primaria; 10a20años; Pública)²⁸;

Las docentes entrevistadas refieren al disfrute y también a la posibilidad de identificar aspectos de las lecturas con aspectos de sus experiencias y biografías personales.

“me llamaba muchísimo la atención cómo ellos, a lo que les pasaba por ahí, había cositas que ellos sacaban de su vida personal, de cosas que le pasaba a Martín Pescador [se refiere al personaje de una fábula leída], por ahí ellos volvían y sacaban cosas de lo que les pasaba en su vida, de cada niño, eso me llamaba la atención, era como una descarga, porque asociaban algo que les pasaba al personaje con lo que les pasaba a ellos (Entrevistada F; Venado Tuerto; Primaria; 10a20años; Pública);

²⁸ Esta reflexión nos ayuda a recordar junto a Michele Petit (1999) que “una de las dimensiones esenciales de la lectura, que lo lectores mencionan con frecuencia al evocar su descubrimiento de ciertos textos, su encuentro con palabras que les han permitido simbolizar sus experiencias, dar un sentido a lo que vivían, construirse”. (p. 81)

“un momento que hoy recuerdo fue cuando uno de los nenes relacionó el aspecto del personaje de la historia con cada uno de nosotros , todos tenemos algo diferente, algo de raros y que todos buscamos que nos quieran” (Entrevistada J); “Mirá, lo que me llamó la atención con los terceros es que años después ellos se acordaban del libro y de lo que había pasado con el libro y con Tom dentro de la aventura de él” (Entrevistada W; Rosario; Primaria; 10a20años; Pública).

De acuerdo a las referencias de las docentes de nivel primario que hemos compartido, observamos cómo la experiencia de las tertulias literarias habilitó otras formas de habitar los espacios educativos desbordando la forma tradicional de las filas de bancos en el aula; se destaca la posibilidad de trabajo en rondas, ocasionalmente a nivel del suelo, así como la utilización de patio o salón de actos y más sistemáticamente las bibliotecas.

Por otra parte, como es lógico, el desarrollo de las Tertulias Literarias Dialógicas en las escuelas primarias se articuló más orgánicamente con la misión de alfabetización que el nivel sostiene históricamente, expandiendo las posibilidades de lectura, comprensión e interpretación. En línea con este desarrollo aparece en las entrevistadas una fuerte valoración acerca de las posibilidades que abre el contar con un libro de y para cada niña y niño, aparecen también valoraciones disímiles en relación a los títulos propuestos y, más interesante aún, el planteo de intervenir en la definición del título a trabajar cada docente con su grupo, retomaremos esta cuestión más adelante.

Finalmente surge con fuerza en los relatos de las docentes de nivel primario entrevistadas la forma en que la experiencia de tertulia impactó en las y los niñas y niños, se destacan algunas veces aspectos emotivos:

“Algo que me llamó la atención y recuerdo perfectamente fue sobre un niño que había perdido a un familiar muy cercano y que nunca había hablado acerca de su dolor, a través de un ejemplo que dio un compañero, pidió la palabra y pudo hablar sobre sus sentimientos” (Entrevistada G; Venado Tuerto; Primaria; +20años; Pública).

Estas cuestiones refieren también a la construcción de confianza, solidaridad, así como la posibilidad de que una forma diferente de circulación de la palabra permita asumir una palabra propia pública a algunas y algunos estudiantes que no lo hacen con frecuencia. Se trata aquí de comprender junto a Alicia Fernández (1998) “a la alfabetización y sus disturbios

como un proceso que tiene que ver con la construcción de la propia palabra, con la autonomía de pensamiento, con la autorización a la autoría” (p. 186).

Del nivel secundario

Del nivel secundario contamos con relatos de ocho entrevistadas, dos de la región Rafaela, una de la región Reconquista, dos de la región Rosario y tres de la región Santa Fe; a su tiempo, dos de las entrevistadas tenían menos de diez años de experiencia, cinco tenían entre diez y veinte años de antigüedad docente y una más de veinte años de ejercicio; las entrevistadas se repartían en mitades entre quienes trabajaban en escuelas de gestión pública y privada.

Un primer aspecto destacable en este grupo de entrevistas es la referencia a los equipos directivos como aquellos encargados de vehicular la propuesta a las entrevistadas:

“la propuesta fue de la misma directora en ese momento, Melina Carafa, ella fue la que me propone por lo menos hacer la tertulia literaria, eran los primeros años, yo elegí un primero primera, que es un grupo que en ese momento era un grupo nuevo” (Entrevistada P; Santa Fe; Secundaria; –10años; Privada);

“La propuesta de tertulias dialógicas literarias llegaron a mí como propuesta de un equipo directivo y la posibilidad de capacitación al respecto” (Entrevistada X; Santa Fe; Secundaria; 10a20años; Privada);

“Sí, me la propuso el director, no me acuerdo, me parece que salir sorteada no, pero me propuso, y obviamente que yo me dispuse, sin ninguna objeción” (Entrevistada Z; Reconquista; Secundaria; 10a20años; Pública).

Las docentes entrevistadas no señalan con malestar ni extrañeza este haber sido designadas, invitadas o propuestas para el desarrollo de las Tertulias Literarias Dialógicas, tal vez por pertenecer en su mayoría al área de lengua. Esta característica vinculada a la vigencia del “trípode de hierro” (Terigi: 2008) parece haber también influido en alguna medida en la designación de docentes para el desarrollo de las Tertulias Literarias Dialógicas en el nivel secundario, lo que abre preguntas acerca de cierto proceso de curricularización de la práctica.

Las narraciones coinciden en destacar la dificultad inicial al introducir la práctica de las Tertulias Literarias Dialógicas para alcanzar luego una generalizada participación de las y los estudiantes:

“Al principio, ¿qué pasaba? Hubo un temor, una vergüenza, nadie quería tomar la palabra, vos armabas la listita y eran tres o cuatro, los que hablaban siempre. Pero a la hora de, no, mirá, yo pienso distinto sobre lo que vos leíste, ahí empezaban a pedir la palabra y empezaba a ser muy fluido (...) Me acuerdo una de las que fue muy interesante, en un cuarto año, que tuvimos que... Siempre eran de 40 minutos, digamos, las tertulias, porque si no los chicos se empiezan a dispersar mucho en secundaria, ¿no? Y esta vez estuvimos 80 minutos” (Entrevistada Q; Santa Fe; Secundaria; +20años; Privada);

“Al principio las participaciones eran escasas, pero a medida que se fueron acostumbrando a esta metodología, las participaciones aumentaron. Los momentos de las tertulias eran disfrutados por todos/as., cada vez más. Se percibía el apuro en organizar los bancos y preparar todo rápidamente, para tener más tiempo real de lectura y comentarios. Incluso las personas más tímidas y calladas, empezaron a participar” (Entrevistada R; Rosario; Secundaria; 10a20años; Pública);

En este proceso de incorporación de una dinámica diferente juega un papel importante la espera y el sostenimiento de la propuesta por parte de la docente, así como la interacción habilitante por parte del grupo hacia las compañeras y compañeros que necesitan más tiempo para sumarse.

“A algunos jóvenes en principio no les fue fácil participar, pero con el paso del tiempo se fueron animando con el aliento de sus compañeros. Varios también preferían officiar de moderadores o secretarios” (Entrevistada X; Santa Fe; Secundaria; 10a20años; Privada)²⁹;

“Las primeras eran como muy mecánicas, eran muy estructuradas, había timidez por parte de los chicos, yo estaba tratando de conocer la dinámica y a lo último ya estaba todo más naturalizado, los chicos ya comprendían muy bien de qué se trataba y había mucha más confianza

²⁹ Notemos de paso como esta docente introduce una modificación interesante al posibilitar la participación de estudiantes asumiendo el rol de moderador.

entre los chicos” (Entrevistada Z; Reconquista; Secundaria; 10a20años; Pública);

La preocupación que en el nivel primario se centra sobre la alfabetización en sentido amplio, se va desplazando en el nivel secundario hacia aspectos más complejos de la práctica del lenguaje, hacia otras cuestiones: “Aprendizaje, interpretación, sensibilidad, emoción, lectura crítica” (Entrevistada C; Rafaela; Secundaria; 10a20años; Privada);

“Las tertulias literarias aportan mucho: amplían la mirada del mundo; aumentan la autoestima al igualar y valorar a todas las voces; posibilitan reflexión sobre la lengua y los diferentes modos de decir; permiten hacer una lectura más minuciosa y atenta; escuchar a otros y otras y escucharnos a nosotros y nosotras mismas” (Entrevistada R; Rosario; Secundaria; 10a20años; Pública);

“[¿Te parece que la experiencia de Tertulia les favoreció la relación con la lectura a tus estudiantes?] Yo creo que sí, sí, sí, sí, yo creo que sí, porque bueno, después del segundo año ellos la pasaron en pandemia, yo después los volví a ver en aula, en tercer año en Burbuja fue en ese tiempo, pero digamos que no se notó esa falencia, yo creo que sí, por lo menos la mayoría sí” (Entrevistada P; Santa Fe; Secundaria; -10años; Privada);

Entre las reflexiones recolectadas nos resulta particularmente interesante esta vuelta sobre la oralidad como un aspecto que las docentes entrevistadas consideran necesario profundizar.

“sirvió mucho para la organización de lo que es una conversación, lo que es un debate, lo que es un intercambio de ideas, algo que se necesita, porque si no hablan todos juntos, no solo los chicos, los adultos también, ¿no?, cada uno quiere imponer a veces su opinión, ¿no? Entonces me pareció muy bueno desde el punto de vista del intercambio de los turnos del habla y de la expresión, ¿por qué? Porque hay chicos que a veces les cuesta mucho hablar, y precisamente la escuela tiene como rol, aparte de transmitir contenidos, poder abrir un lugar de debate, de expresión, algo así como una alfabetización emocional también, ¿no? Porque no es solamente aprender a escribir, o aprender a leer, es aprender a hablar, es aprender a expresar, y a veces los chicos pueden expresarlo de manera

escrita, pero no de manera oral y delante de todo el mundo” (Entrevistada T; Rosario; Secundaria; 10a20años; Pública)³⁰;

“la tertulia también los prepara a la oralidad a la participación a expresar el pensamiento y la idea estamos teniendo chicos que en estos aparatitos hacen economía de lenguaje con un emoticón dicen un montón de cosas con un meme dicen un montón de cosas pero a la hora de sentarte cara a cara a hablar con vos y conmigo como estamos hablando nosotros les cuesta terror les cuesta muchísimo y la tertulia es una buena práctica del cara a cara (...) la tertulia ¿sí? les ayuda a darse cuenta cómo está su mochila cultural (...) si yo tengo una mochila cultural que me permite el acceso al texto a la tertulia en esto de la circulación de la palabra que el otro puede poner lo que trae en su mochila en circulación puede servir para que quien no estaba enterado que existe un capítulo de Martín Fierro donde nombra a ese negro se entere”³¹ (Entrevistada Q; Santa Fe; Secundaria; +20años; Privada).

Esta última reflexión introduce un aspecto novedoso y poco mencionado , en relación con la construcción de <<capital cultural>> por parte de las y los estudiantes y cómo esa construcción impacta en las posibilidades de lectura en el sentido amplio de la construcción de sentidos a partir de un universo más diverso y complejo de lecturas (en plural); vale decir, la premisa de que el conjunto de lecturas anteriores favorece la capacidad de lectura actual de un sujeto y cómo esa construcción es una construcción específicamente educativa.

³⁰ Acerca de la posibilidad de participar en un real intercambio de ideas Alicia Fernández (1998) señala: “En la medida en que se tenga que argumentar, van a ir apareciendo necesariamente la argumentación y la contra argumentación. En este proceso de argumentación - contra argumentación es importantísima la presencia de los pares en el grupo, ya que da lugar a este intercambio de argumentos errados. En este intercambio va a potenciarse el proceso constructivo del conocimiento. Y no sólo el conocimiento se construye; hasta la inteligencia se construye”. (p.197)

³¹ Este punto resulta sugerente no solo la elíptica referencia a la idea de canon como intertextualidad de H. Bloom, sino porque además repone el foco sobre el rol de la escuela en el reparto de lo común: “Educar es el verbo que da cuenta de la acción jurídica de inscribir al sujeto (filiación simbólica) y de la acción política de volver disponibles las herencias, **designando al colectivo como heredero**”. (Frigerio: 2021, 203, destacado en el original)

Del nivel superior

En el marco de nuestro trabajo de investigación logramos entrevistar a dos docentes de nivel superior, una de la región Rosario y otra de la región Venado Tuerto, una que trabajaba en instituciones de gestión pública y otra en una institución de gestión privada, ambas con más de veinte años de ejercicio de la profesión.

Lamentablemente las pocas entrevistas logradas no nos permiten un abordaje más profundo de narrativas, memorias y resonancias en el nivel superior³²; sin embargo, consideramos que ambas entrevistas aportan elementos significativos acerca de cómo pudo haberse vivenciado la propuesta de Tertulias Literarias Dialógicas en el nivel, aspecto que resulta relevante en la medida en que las políticas dirigidas a la educación obligatoria suelen tener poco diálogo con las instituciones formadoras de docentes. Baste convocar la reflexión de Flavia Terigi (2006) en la que advierte el carácter central de la formación inicial de futuros docentes, que tiene lugar en los profesorados de Nivel Superior, como estrategia para la producir experiencias escolares significativas de lectura y escritura:

“A pesar de lo difundida que está esta valoración, la incidencia en la formación docente inicial es un aspecto débil de las políticas de promoción de la lectura bajo análisis. Formar a los futuros docentes en las capacidades que requieren para la función formativa y mediadora que tendrán a propósito de la lectura y la escritura es una iniciativa imprescindible de cualquier programa de promoción de la lectura que aspire a ganar sustentabilidad en el tiempo” (p.52)

El primer aspecto que detectamos común a ambas entrevistas tiene que ver con que en ambos casos las docentes entrevistadas experimentaron cierta incomodidad al momento de asumir el rol de moderadoras:

“En un principio me costó, me costó bastante ser moderadora y desprenderme de mi rol docente, porque uno siempre que quiere: hacer acotaciones, asentir a lo que están diciendo los alumnos o disentir con eso, en cambio acá había que guardar completo silencio, evitar las miradas, entonces eso me costó un montón pero por otro lado me sentí bien viendo la participación de ellos, la apertura que han tenido, el

³² Nos referimos siempre al Nivel Superior No Universitario o Terciario que forma parte del entramado institucional educativo dependiente de la Provincia y que por razones de economía textual llamaremos sencillamente “Nivel Superior”.

respeto, la emoción” (Entrevistada S; Venado Tuerto; Superior; +20años; Privada);

“Sí, fue una experiencia incómoda. ¿Por qué? Porque yo no estaba en ese, o sea, el hecho era el no hablar, el no decir, el solamente esperar que el otro dijera y soportar los silencios. (...) me daba la sensación de que estaba perdiendo tiempo. Pero no lo veo como una pérdida de tiempo al dispositivo en sí”. (Entrevistada U; Rosario; Superior; +20años; Pública)

Atravesadas por la impronta del nivel – y su carácter de formación de formadores –, las entrevistadas realizan reflexiones en dos niveles, el nivel vivencial directo, similar al ocurrido en el resto de los niveles y un nivel metacognitivo en el que ponen de manifiesto que al momento de implementar la experiencia de las Tertulias Literarias Dialógicas había una mirada crítica y analítica siempre presente, a veces en primer plano, a veces en segundo plano. Cuando hacen referencias a la experimentación directa y simple de la Tertulia Literaria Dialógica refieren por ejemplo:

“la mayoría de las veces que la pusimos en práctica terminábamos todos llorando (...) Lo que más recuerdo es una alumna que era muy tímida, le costaba mucho la participación en clase, la expresión oral, en las tertulias era la primera, de hecho la cargábamos, nos reíamos con eso, bien, con ella, porque era la primera en levantar la mano a la hora de elegir el fragmento para comentar y la primera en levantarla también para el comentario de lo que habían elegido sus compañeros” (Entrevistada S; Venado Tuerto; Superior; +20años; Privada)

“Justamente el desafío de las tertulias era el otro, o era otro, no había lecturas autorizadas ni autorizantes (...) el dispositivo era bastante rígido con respecto a la toma de la palabra, por ejemplo. Pero tenía una lógica. Entonces, vos podés presentar el dispositivo, hablar de la necesidad del respeto por los turnos de habla, de la libertad de lo que salía en cada intervención de los estudiantes que se anotaban para hablar, eso era interesante también (...) A mí me resultó interesante el poner en foco la necesidad de habilitar la palabra a leer. O sea, que no hay un juicio de parte del que, en teoría, sabes más de ese texto acerca de tu interpretación. (...) A mí me parece que aporta mucho” (Entrevistada U; Rosario; Superior; +20años; Pública).

Por su parte, cuando se proponen el abordaje crítico analítico de la propuesta logran señalar algunos enfoques, categorías o perspectivas de su propia propuesta curricular en diálogo con la experiencia de las Tertulias Literarias Dialógicas:

“Me parece que les ayudó a ser un poco más analíticos en cuanto a lo que es una obra literaria, pudieron entender que una obra literaria puede tener más de una interpretación y que todas las que haya son válidas” (Entrevistada S; Venado Tuerto; Superior; +20años; Privada);

“Nos daría una herramienta para salir de una lectura, podríamos decir, de tipo decodificativa, a una lectura sociocultural (...) Y era una propuesta interesante, porque cuando vos decís, bueno, vos tenés estudiantes que tienen fallas en el desarrollo de su comprensión lectora o de su producción escrita académica a partir de la comprensión lectora. Entonces vamos a pensar, la lectura en las tertulias, sean pedagógicas o sean literarias, amplía los universos en la construcción de significados” (Entrevistada U; Rosario; Superior; +20años; Pública).

Tal vez no sea casualidad que surja de una de las docentes del nivel una mirada crítica sobre la propuesta en interpelándola en términos de su proceso de construcción y circulación e incluso llegada a las instituciones educativas:

“A ver, yo tengo mis reservas con respecto a los enlatados (...) O sea, yo creo que un enlatado es una propuesta modélica que sirve en general para trabajar problemas comunes y a gran escala. Pero no es lo mismo el arraigo y la implementación de esos enlatados en los distintos lugares. Entonces, eso es lo primero que yo no haría. O sea, yo pensaría la idea y la pensaría con color local. Entiendo que cuando es a gran escala... (...) Entonces, en este punto, el haber decidido un enlatado, el haber decidido imprimir obras y haberlas mandado de manera bastante uniforme a todas las instituciones de la provincia, fue genial. Porque eso te permitió disponer de libros. Pero también se sumó en paralelo con el plan nacional de lectura, que era mucho más rico que lo que propuso Santa Fe como material... Era mucho más... rico” (Entrevistada U; Rosario; Superior; +20años; Pública).

En los relatos de las entrevistadas del nivel inicial aparecen referencias a la impronta ministerial o de bajada de línea; aparece con fuerza la referencia a la preparación de la escena en la que se desarrollaran las tertulias, así como también el desarrollo de proyectos plásticos y dramáticos vinculados a la lectura, lo que da cuenta de un modo de apropiación de la propuesta y de incorporación de la misma a las gramáticas del nivel. En el repaso de las referencias encontramos alusiones a cierta incertidumbre en relación a cómo implementar las Tertulias Literarias Dialógicas con niñas y niños sin lectura autónoma, situación que indican haber podido resolver con una estrategia típica del nivel, esto es: “comprometiendo a las familias” en la mediación de lectura. En la misma dimensión, las educadoras señalan en su mayoría haber podido vincular los procesos de alfabetización con el desarrollo de Tertulias Literarias Dialógicas.

Entre las entrevistadas del nivel primario surgen varias menciones al desplazamiento desde el espacio áulico hacia el espacio de biblioteca para la realización de las Tertulias Literarias Dialógicas y también una preocupación más intensa en relación con la tertulia como práctica lectora. Vinculado a esto, nuevamente se pondera positivamente la presencia del libro material, aunque en algunos casos se discute la pertinencia de los títulos elegidos. En este nivel aparecen con más fuerza la referencia al disfrute de las tertulias por parte de las y los estudiantes.

Entre las entrevistadas del nivel secundario resulta dominante otra modalidad de vínculo inicial con la propuesta que tiene que ver con la *designación* por parte de los equipos directivos, una designación que no parece haber sido vivida como problema y que parece justificarse en la pertenencia de las docentes al área o departamento de Lengua, Lenguas o Lenguajes, oportunamente señalamos que esta asociación se basaba en una interpretación simplista de la práctica de las Tertulias Literarias Dialógicas en vínculo con la clasificación disciplinar curricular de la enseñanza que fuera caracterizado como el “trípode de hierro” (Terigi: 2008); concepción que a partir de los relatos las docentes entrevistadas atribuimos a los equipos directivos pero que es superada o rebalsada por las propias docentes.

Nuevamente se mencionan dificultades iniciales para la participación de las y los estudiantes que parece ceder a medida que todas y todos conocen e incorporan la dinámica y construyen un clima de confianza.

Respecto de las prácticas del lenguaje, las referencias se orientan en función de las posibilidades de expresión y argumentación de las y los estudiantes, así como para cierto aprendizaje de la estructura del intercambio de opiniones que se valora positivamente.

Por último, nuestro breve repaso de las narraciones del nivel superior dio cuenta de una doble reflexión por cuanto en la formación de docentes se experimentó y a la vez se pensó a la práctica en sus posibilidades didácticas.

3. Emergentes. Acerca de los modos idiosincráticos de implementación de las Tertulias Literarias Dialógicas.

3.1. Introducción

En este capítulo privilegamos los sentidos emergentes de lo dialogado en las entrevistas más allá de las preguntas y previsiones que hubiéramos podido imaginar en el momento de diseño de la herramienta de investigación.

De este modo, en este tercer capítulo daremos lugar a un conjunto de discusiones organizadas en pequeños apartados: en primer lugar una sección acerca del lugar de lo emocional en las Tertulias Literarias Dialógicas en particular y en la escuela en general; seguidamente un apartado en el que se pone en valor a la Tertulia Literaria Dialógica como forma o dispositivo pedagógico con sus límites y posibilidades. En un tercer apartado pasaremos revista a un conjunto de reflexiones de las docentes entrevistadas sobre la posibilidad de pensar la práctica con otros colegas y sobre el rol de los equipos directivos como ordenadores en relación con la introducción de las Tertulias Literarias Dialógicas en la escuela. A su tiempo, un cuarto apartado pone de relieve unas expresiones de las docentes entrevistadas que nos permitirán reflexionar sobre el carácter colectivo de la enseñanza y la potencia de los ritos escolares, para interrogarnos si algo de esa potencia puede facilitar el desarrollo de las Tertulias Literarias Dialógicas.

También en este capítulo desarrollamos un apartado en el que recopilamos un puñado de enunciaciones de las docentes entrevistadas que versan sobre el lugar de la “elección” de la práctica o de parte de ella por parte de los docentes, intentamos en este sentido, ir más allá de la simple detección puntual de si haber participado en la experiencia de Tertulias Literarias Dialógicas fue o no una elección para las y los docentes; las reflexiones recabadas nos permiten conjeturar el qué se juega en esa posibilidad de elección o, dicho de otro modo, cómo cierta percepción de la implicación docente permite poner en juego aspectos sustantivos de la tarea. A continuación nos planteamos la importancia de la impronta propia de las y los docentes y su incidencia en el desarrollo de la tarea, es decir: cuáles son las propias características o actitudes en las que las docentes entrevistadas se apoyaron para sostener las Tertulias Literarias Dialógicas y eventualmente llevarlas adelante con algún éxito.

Hacia el final del capítulo incluimos apartado que da cuenta de una indagación sobre la percepción de las docentes entrevistadas respecto de la participación de estudiantes por

género con la expectativa de detectar si las tertulias literarias favorecían más una participación u otra o si permitían una participación más o menos igualitaria de estudiantes mujeres y varones.

Cerramos el capítulo con un apartado sobre el libro en tanto materialidad. Durante nuestro trabajo de campo nos llamó la atención la recurrencia con que las docentes entrevistadas hacían referencia espontánea a la colección de libros que acompañó la implementación de las Tertulias Literarias Dialógicas. Está claro que su mención no necesariamente incluía el nombre de la colección que a la manera de una marca comercial hubiera quedado presente en la memoria de nuestras entrevistadas. Sin embargo, el conjunto de valoraciones que desplegaron las docentes durante las entrevistas nos permiten suponer que la materialidad “libro” ocupó y tal vez aún ocupa un lugar significativo en la memoria emotiva de las docentes; más aún, dando crédito a varios de los relatos recabados podríamos incluso hipotetizar que en no pocos casos, aquellos ejemplares y así como su posibilidad de uso, forman parte significativa del proceso de alfabetización – en sentido amplio – de muchas y muchos estudiantes. En cualquier caso, las reflexiones de nuestras entrevistadas van más allá de esas evocaciones para proponernos una reflexión sobre los libros como materialidad posibilitadora y problemática a la vez.

3.2. La dimensión emocional en las Tertulias Literarias Dialógicas

La dimensión emocional presente en las Tertulias Literarias Dialógicas constituyen un aspecto que nos sorprendió y atravesó durante todo el trabajo de campo.

Más allá de los modos de hacer que la propuesta de Tertulias Literarias Dialógicas supone desde su relativamente lejano diseño, más allá de los modos que, más cercanamente en el tiempo y el espacio, el Ministerio de Educación de Santa Fe haya supuesto para el desarrollo de las tertulias, las y los docentes construyeron formas situadas, concretas, institucionales, más o menos idiosincráticas de sostener esta experiencia. En el presente apartado nos proponemos partir de aquellas formas concretas para intentar describir con mayor profundidad algunos aspectos significativos para sus actores protagonistas.

Un aspecto interesante, con enorme recurrencia en las narraciones de las docentes entrevistadas tiene que ver con la dimensión emocional que se hace presente en las tertulias literarias:

“En dos oportunidades el diálogo fue tan profundo entre los concurrentes, que lágrimas de tristeza se hicieron presentes. Y en esa

oportunidad, los demás solo respondieron con respeto, silencio y acompañamiento” (Entrevistada C; Rafaela; Secundaria; 10a20años; Privada);

“un momento que hoy recuerdo fue cuando uno de los nenes relacionó el aspecto del personaje de la historia con cada uno de nosotros, todos tenemos algo diferente, algo de raros y que todos buscamos que nos quieran” (Entrevistada J; Reconquista; Primaria; 10a20; Pública)”;

Esta dimensión de lo emocional, que se identifica por lo general con el llanto y la risa, parecen generar reacciones ambivalentes entre las y los docentes en las escuelas.

“En un principio algunos no se animaban a participar pero de a poco todos lo hacían. Comenzaron a surgir relatos muy interesantes, en algunos casos aparecieron lágrimas y recuerdos valiosos por parte de ellos” (Entrevistada G; Venado Tuerto; Primaria; +20años; Privada);

“Entre los alumnos, recuerdo que alumnos de segundo año estaban conmovidos por los comentarios de la tertulia realizada, llanto, tentadas de risa. Ese curso debía retirarse, ya finalizaba su jornada. Salieron todos llorando, con los ojos hinchados, pidiendo pañuelos y el equipo directivo los iba frenando, pensaban que había un problema en el curso que debía resolver” (Entrevistada X; Santa Fe; Secundaria; 10a20años; Privada);

Estos recuerdos tienen en común cierto despliegue espontáneo de la dimensión emocional, fundamentalmente a partir de las reacciones de las y los estudiantes. Un aspecto que nos llamó la atención es que, estos relatos, aún plenamente instalados en esta época de que fuera caracterizada como de “sentimentalización de la esfera pública” (Illouz:2007) o de “tiranía de la intimidad” (Sennett:2002) y que en cualquier caso implica una exposición de la vida anímica interior en espacios y ámbitos institucionales públicos, una particular “estructura del sentir” (Papalini:2011). Una época en la que la dimensión de lo emocional atraviesa la cotidianeidad escolar como lo describe acertadamente Ana Abramowski en “Maneras de querer”, las docentes entrevistadas producen sus relatos cuidando de no exponer a las y los estudiantes aludidos. Vale decir que si bien podemos reconocer que la centralidad de lo emocional atravesando los ámbitos escolares participa de cierta exhibición o puesta en

escena, esta lógica se articula de modo contradictorio con una cultura escolar que explícita o implícitamente sostiene cierta reserva acerca de la exposición de las infancias.

En otras oportunidades las entrevistadas refieren un abordaje más buscado e intencional sobre determinados temas o dimensiones valorativas:

“En realidad trabajamos todo ese libro de poesía pero tomamos, elegimos entre todos esa poesía a la hora de exponerla, porque me acuerdo que venían acá las ruedas que hacíamos a ver. (...) el tema de la emoción cuando entre ellos mismos comentaban el valor de la amistad, porque hablamos de la amistad, y bueno alguno daba algún ejemplo y bueno, ahí se nombró un compañero en particular y ahí hay un chico que como es muy inquieto, juega, en los recreos es muy inquieto, en un momento determinado se emocionó, se emocionó y eso se notó, los mismos compañeros le dijeron: ‘vas a llorar’ ” (Entrevistada M; Rosario; Primaria; 10a20; Pública);

A su tiempo, la emergencia de la dimensión emocional en la práctica de las Tertulias Literarias Dialógicas, se vincula, en las reflexiones de las docentes con cierta característica específica del dispositivo, tales como la disposición en ronda.

“fueron momentos que también movilizan, que provocan esto de ponerse sensible, poder llorar si tenemos ganas de llorar y creo que también la disposición en la que trabajábamos de estar en ronda de que sea una ronda que escucha, que está en silencio, que presta atención a lo que uno habla, es como que lo hace sentir, que te hacer sentir que tenés un lugar, que tenés gente que te está escuchando, eso también ayudó a tener lindos momentos, anécdotas así, no todas graciosas pero si todas muy lindas y significativas que me parece que suman un montón” (Entrevistada O; Rosario; Primaria; -10años; Pública);

Las docentes entrevistadas no sólo destacan la distribución de los cuerpos, las miradas y las voces en el aula, sino también la predisposición a la escucha y la falta de evaluación resultan significantes para provocar las escenas rememoradas.

“Lo que yo noté es que todos los alumnos pudieron abrirse y expresarse, hasta los más tímidos, es una actividad que los ayudó mucho con eso, porque no es una actividad para evaluar ni mucho menos, sino para expresar su sentir en cuanto a la lectura” (Entrevistada S; Venado Tuerto; Superior; +20años; Privada);

“era un espacio distinto aparte, no era ver qué leíste del libro con las preguntitas típicas, ¿no? Tenía más que ver con lo personal, con lo emocional, con la resonancia” (Entrevistada T; Rosario; Secundaria; 10a20años; Pública);

Lejos de simples alusiones melodramáticas, las docentes ubican esta dimensión de lo emocional como una dimensión que les da acceso a un tipo de diálogo diferente entre ellas y las y los estudiantes:

“agradecer esta experiencia en tertulias porque me mostró que se puede disfrutar de la lectura y no sólo utilizarla para dar clases. Tipologías textuales. Me abrió la mirada hacia saber dar la palabra y escuchar. Escuchar que tanto nos cuesta” (Entrevistada E; Raf; Prim.; -10años; Púb);

“me modificó completamente, porque ahí yo me fui dando cuenta de para cuáles eran las necesidades de los chicos, porque en cada tertulia, los chicos te iban manifestando sus intereses, sus deseos, preocupaciones, entonces, como soy abierta también a esas sugerencias, me fui dando cuenta de que quizás la forma en que encaraba las clases, en un principio, eran muy estructuradas, muy seguir el currículum, y después vos tenés, ya mi mente cambió, como diciendo a los chicos, les voy a llegar, les va a gustar el tema, si yo les doy la posibilidad de relacionar eso con la vida, con el país, hasta con el fútbol, con esos intereses, pero fue porque los escuché a ellos” (Entrevistada Z; Reconquista; Secundaria; 10a20años; Pública).

Si bien excede los límites del presente trabajo, tal vez resulte oportuno recordar que algo en el mismo sentido es reconocido por parte de las y los estudiantes. En un reciente trabajo de Pedro Núñez, Victoria Seca y Valentina Arce Castello (2021) que indaga sobre los mecanismos de segmentación educativa, se indica sobre la valoración de las y los estudiantes de escuelas secundarias hacia los docentes:

“Valoran a docentes que están abiertos al diálogo, que escuchan sus demandas en tanto estudiantes, median en la resolución de conflictos y apoyan en las actividades estudiantiles. También destacan, como una característica positiva,

aquellos docentes que ‘disfrutan’ de enseñar y transmiten sus conocimientos con gusto y que manejan los temas en profundidad” (p.38).

En ambas referencias – las de las entrevistadas y la recogida de la investigación citada – lo que se pone en juego es algo del orden del vínculo intergeneracional que si se despliega en el eje del “reconocimiento” tiene chances de aportar a la construcción de experiencias escolares significantes para las y los sujetos que la vivencian.

3.3. El medio es el mensaje; la Tertulia Literaria Dialógica como forma

En oportunidades anteriores (Gurvich:2023), a propósito de la ciertos enfoques en la discusión entre currículum y pedagogía, hemos desarrollado la idea de que “son las experiencias concretas, sistemáticas, cotidianas –y también las extraordinarias– las que producen aprendizajes” (p.46). Se trataba de enfatizar el valor de las experiencias escolares concretas más allá de los contenidos; parafraseando la famosa frase de Marshall McLuhan “el medio es el mensaje”, encontramos un potencial significativo con alta recurrencia en nuestras entrevistas a la mención y valoración de la tertulia como forma estructurada que estaríamos tentados a plantear como “dispositivo” pedagógico:

“el momento colectivo como absolutamente rico ya que se da en un clima de absoluto respeto, de compartir, de creación de sentidos y que también es una dinámica que tiene una estructura que te permite que fluya de esta manera, una estructura que te organiza, que te guía y que es absolutamente rica” (Entrevistada A; Rafaela; Primaria; 10a20años; Pública);

“La escena con la que me quedo es el respeto por los turnos de palabra donde se facilitó la escucha activa y el diálogo fluido, habilitando nuevas voces dentro del aula y relaciones más solidarias entre los compañeros” (Entrevistada H; Venado Tuerto; Primaria; –10años; Privada);

“me pareció interesante las pautas que implementa el tema de las tertulias, los silencios, el tema de la espera que por ahí tanto les cuesta con la ansiedad con los chicos, la serie de pautas que proponen las tertulias dialógicas” (Entrevistada M; Rosario; Primaria; 10a20años; Pública);

La distribución de los turnos de palabra se revela como un organizador de la circulación de las voces: un organizador de la conversación.

“sirvió mucho para la organización de lo que es una conversación, lo que es un debate, lo que es un intercambio de ideas, algo que se necesita, porque si no hablan todos juntos, no solo los chicos, los adultos también, ¿no?, cada uno quiere imponer a veces su opinión, ¿no? Entonces me pareció muy bueno del punto de vista del intercambio de los turnos del habla y de la expresión” (Entrevistada T; Rosario; Secundaria; 10a20años; Pública);

“el dispositivo era bastante rígido con respecto a la toma de la palabra, por ejemplo. Pero tenía una lógica. Entonces, vos podés presentar el dispositivo, hablar de la necesidad del respeto por los turnos de habla, de la libertad de lo que salía en cada intervención de los estudiantes que se anotaban para hablar, eso era interesante también” (Entrevistada U; Rosario; Superior; +20años; Pública);

“Si bien en principio eran cuestiones de formalidades y cumplimientos, posteriormente se transformaron en positivas metodologías de trabajo, prácticas que en la actualidad sigo llevando a cabo” (Entrevistada X; Santa Fe; Secundaria; 10a20años; Privada).

Las docentes reconocen una forma por momentos excesivamente estructurada, pero a la vez, posibilitadora del encuentro pedagógico³³. A su tiempo este último aporte nos indica un vínculo con otro aspecto emergente que tiene que ver con las posibilidades de continuidad y expansión de esa forma, de este modo, las docentes entrevistadas dan cuenta de <<otros>> uso de la forma tertulia en sus prácticas, durante y posteriormente al período que estamos investigando:

“implementando la dinámica de la tertulia en otros contextos, en el área de lengua y literatura en nivel secundario cuando tuve reemplazos largos de poder darle... llevar esa dinámica también al aula” (Entrevistada A; Rafaela; Primaria; 10a20años; Pública);

³³ Tal como señala Estanislao Antelo (2014), siguiendo a Dubet: “el oficio de profesor consiste menos en dar clases que en construir las condiciones que permiten darlas” (p.157).

“Y después ellos pedían con algún tema que sucedía, que no tenía nada que ver con la literatura, algún tema en el aula, qué sé yo, en el recreo, una pelea, bueno, anotábamos quién quería hablar del tema” (Entrevistada F; Venado Tuerto; Primaria; 10a20años; Pública);

Como se destaca en los comentarios precedentes, unas veces solicitada por las y los estudiantes, otras como estrategia que disponen las y los docentes, algo de la forma de la tertulia se expande hacia otras prácticas escolares.

“Los últimos años yo trabajé solo en superior, en cátedras como literatura latinoamericana 1 y 2 y didáctica de la lengua en el profesorado de primaria y lo mismo aplicaba el tema de la tertulia a las obras literarias, sobre todo en las cátedras de literatura” (Entrevistada Q; Santa Fe; Secundaria; +20años; Privada);

“Estas son herramientas. Aquel que las sabe apropiarse las va a tener para cualquier cosa. Vos la tertulia la podés... Es dialógica además de literaria. Podés basarlo en un libro, podés basarlo en hechos que pasaron adentro de la escuela, cosas que pasaron en el barrio. Nosotros el año pasado tuvimos un montón de muertes. Bueno, yo por ahí la herramienta de la tertulia que me dio como tal, la uso para charlar sobre cosas que pasan” (Entrevistada W; Rosario; Primaria; 10a20años; Pública);

“de hecho desde esa experiencia ya me quedó incorporado, lo sigo utilizando, ¿entendés? Es como, obviamente trabajamos un texto, a veces una novela, a veces un cuento, a veces poesías o algún texto de opinión y bueno, cualquier tipo de texto y esto de sentarlos en ronda y darles la posibilidad de que ellos hablen, es como que ya a mí me resultó, fue un plus para mi materia” (Entrevistada Z; Reconquista; Secundaria; 10a20años; Pública).

Notamos además que en las expresiones anteriores se dice algo más, estas docentes, en particular las de las Entrevistadas A, Q, W y Z señalan con contundencia variable que la experiencia de haber realizado las Tertulias Literarias Dialógicas de algún modo modificó su forma de ejercer la docencia, sea porque incorporaron una <<herramienta>> puntual para enriquecer su práctica, sea porque modificaron de modo más abarcativo su modo de

desarrollar el oficio docente, cuestión que también se encuentra presente en fragmentos citados más arriba.

En el año 2020 no solo se interrumpe la implementación ministerial de la propuesta de Tertulias Literarias Dialógicas, sino que además es un año atravesado por la pandemia de covid-19, una pandemia que desestructuró profundamente el formato escolar³⁴. En ese contexto, las escuelas pierden capacidad para sostener de modo sistemático esta práctica. Sin embargo, los relatos de las docentes entrevistadas permiten postular que algo de la práctica de las tertulias permanece aunque sea forma intersticial en aquellas docentes que se la apropiaron.

Con todo, las docentes desarrollan una mirada crítica sobre la continuidad de la propuesta y eventualmente, la continuidad de las transformaciones que pudiera haber ocurrido. En ese sentido sostienen:

“Sí, considero que las tertulias dejaron huella, que hicieron cambios, los alumnos esperaban el momento de las tertulias, en las escuelas fue muy emocionante recibir libros nuevos, para los chicos también tener su primer libro, fue muy significativo para las familias también, ojalá se hubiera sistematizado y continuado a través de los años”. (Entrevistada A; Rafaela; Primaria; 10a20años; Pública);

“Yo creo que para que realmente el cambio quede y perdure a través del tiempo y los estudiantes lo adopten para su vida cotidiana se debería haber seguido con las tertulias, implementarse en los programas de estudio. El tiempo que lo trabajamos creo que sí, que les sirvió y se notó” (Entrevistada I; Reconquista; Primaria; -10años; Pública).

3.4. Colegialidad y equipos directivos

En este apartado agrupamos un conjunto de expresiones que resultan relevantes acerca de la posibilidad del pensar la experiencia más allá de la individualidad de cada docente encargada de su sostenimiento; abordar colectivamente los desafíos, discutir con

³⁴ Sobre cómo la pandemia de covid 19 impactó en el sistema educativo el tema se pueden consultar “Palabraciones. Oficios del lazo” (Frigerio y Korinfeld: 2023); Estudar y transitar la escuela secundaria y el nivel superior. Experiencias, decisiones pre y post pandemia” (Núñez y Fuentes: 2022); “Hoy es mañana” (Núñez: 2023); “Crónicas de educación en pandemia” (Gurvich: 2021), entre otros, así como un amplio conjunto de artículos periodísticos y de opinión.

otras y otros colegas aspectos relativos a las formas de plantear el trabajo o resolver situaciones inesperadas:

“Trabajamos con mi paralela, juntábamos los dos primer grados que teníamos los dos el mismo texto y hacíamos las dos la capacitación en tertulias” (Entrevistada K; Reconquista; Primaria; –10años; Pública);

“en ese momento estábamos con la directora de otra escuela. Y bueno, también el director de otra escuela, que eran direcciones de cuarta³⁵, digamos, tenían grados a cargo ellos. Y bueno, con ellos más o menos nos juntábamos a veces como para esto, de encontrarle la vuelta y de ver cómo hacer, digamos” (Entrevistada L; Reconquista; Primaria; +20años; Pública);

[¿Y ustedes tenían oportunidad como de charlar de cómo iban, de qué cosas iban pasando entre docentes?] Sí, sí, con otra profe de lengua también (...) trabajó en primero tercera, yo estaba en primero o primera, otra división, sí, sí, estábamos muy parecidos en cuanto a experiencia” (Entrevistada P; Santa Fe; Secundaria; –10años; Privada);

Las reflexiones seleccionadas que compartimos más arriba dan cuenta de formas de colegialidad que resultan relevantes a la hora de implementar una propuesta relativamente novedosa e incluso de pensar la introducción de variaciones en su formato.

Andy Hargreaves en “Profesorado, cultura y posmodernidad” (2005) repasa un conjunto de investigaciones y advierte que

“Se afirma que la colaboración y la colegialidad hacen que el desarrollo del profesorado trascienda la reflexión personal e idiosincrásica y la dependencia de expertos externos, hasta un punto en el que los docentes pueden aprender unos de otros, poner en común su pericia y desarrollarla juntos” (p.210)

Esta caracterización parece ajustarse bastante a las escenas que describen las docentes entrevistadas. En cualquier caso, no se nos escapa la mirada crítica que Hargreaves despliega

³⁵ Se refiere a la dirección de escuelas clasificadas como de cuarta categoría, que tienen por lo tanto un cargo directivo de cuarta categoría que se traducen como escuelas de personal único donde la docente asume funciones directivas tanto como funciones docentes, entre otras.

desde una mirada micropolítica y que le permiten distinguir entre la “cultura de la colaboración” y la “colegialidad artificial”; por desgracia, los límites de nuestro estudio – cuyo carácter recordamos es exploratorio y descriptivo – no nos permiten establecer precisiones más profundas.

En otras entrevistas encontramos referencias a los equipos directivos como ordenadores en relación a la implementación de la propuesta de Tertulias Literarias Dialógicas, las menciones a los espacios de discusión más o menos informales y espontáneos, se complementan con las alusiones las reuniones plenarias en las que algo de la experiencia pudo transmitirse y discutirse: “lo hicimos también en una plenaria, entonces pusimos en práctica las tertulias en una plenaria” (Entrevistada O; Rosario; Primaria; –10años; Pública);

“Recuerdo en una tertulia con colegas, al comienzo de una plenaria, una profe había asociado palabras de un texto con una situación especial, la pérdida de su mamá. Ella pudo expresar su dolor guardado y a su vez analizar la forma de vincularse con los demás” (Entrevistada X; Santa Fe; Secundaria; 10a20años; Privada);

“[¿Vos moderabas tertulias pedagógicas?] Eso vino impuesto. Eso vino impuesto por la directora. En relación con vos. Decirte, quiero que vos hagas... Sí, porque nadie lo quería hacer. Entonces, bueno, lo tomé yo. Bien. Yo de pedagogía, como yo siempre les digo, yo pedagógicamente, cero. O sea, pueden hablar acá de lo que a ustedes les interesa, sin que yo pueda hacer ningún juicio, ninguna opinión, ni nada, porque, como no soy docente” (Entrevistada W; Rosario; Primaria; 10a20años; Pública).

Un dato de color presente en las referencias de la mayoría de las docentes entrevistadas tiene que ver con la utilización de la primera persona del plural para dar cuenta de realización y definiciones en torno a la práctica de la Tertulia Literaria Dialógica, un <<nosotros>>, en rigor un <<nosotras>> que no refiere a la docente con su grupo de estudiantes sino que alude a un colectivo de trabajo en el que parecen sostenerse las afirmaciones, tal vez indicio de aquel carácter colectivo de la tarea de enseñar que postula Flavia Terigi (2012) cuando sostiene que “En efecto, la escuela no es un agrupamiento de profesores, sino que el carácter colaborativo es propio de una función cuyos resultados no se obtienen a título individual sino como consecuencia de la actuación conjunta en un sistema institucional” (p.23).

Retomando el planteo de la “categorización diferida” de Rosana Guber, que mencionáramos en la primera parte de nuestro trabajo, nos parece relevante plantear ahora la categoría de <<rito>> o <<rito escolar>> a la que si bien no mencionan explícitamente las docentes entrevistadas, sí hacen alusión cuando desarrollan su descripción del trabajo realizado en torno a la experiencia de implementación de las Tertulias Literarias Dialógicas. Es interesante señalar que se trata de iniciativas propuestas desde cada institución o colectivo docente en un espectro que va desde los pequeños gestos o las <<ceremonias mínimas³⁶>> (De Lajonquiere y Minnicelli, 2008) hasta los actos escolares más o menos formales: “Nos disponíamos en ronda, había una manta y algunos almohadones donde podían acomodarse y en mi caso tenía una silla pequeña colorida” (Entrevistada J; Reconquista; Primaria; 10a20años; Pública);

“Lo trabajábamos en la sala, siempre en ronda, alrededor de las mesas, o sea: yo colocaba todas las mesas en el centro de la sala y tenía un grupo de veintiocho alumnos, un grupo bastante numeroso y ambientábamos con velas, poníamos un poco de sahumerios o esencias. Ya todo el jardín estaba avisado que no nos tenían que interrumpir porque íbamos a estar avocados a la tertulia y necesitábamos estar concentrados, tranquilos, que nadie entre ni salga con otro tipo de cosas para no distraernos” (Entrevistada Ñ; Santa Fe; Inicial; +20años; Pública);

“También recuerdo el momento de cierre. Quisimos convertir esa experiencia de lectura en una experiencia significativa, y para reforzar esta idea, pensamos en hacer un cierre especial de estas jornadas. Generar un recuerdo perdurable. Para eso, el día de la entrega de los libros para llevarlos a casa organizamos una especie de festejo. Decoramos un salón de manera especial, con dibujos hechos por los y las participantes y frases de los textos seleccionadas también por ellos y ellas. Además se llamó a cada uno y cada una de manera individual y se les fue entregando el libro junto a una especie de diploma ad hoc para darle mayor seriedad o solemnidad al asunto. El evento fue coronado con un lindo desayuno con tortas caseras, galletitas, jugos, etc. El festín tuvo

³⁶ Viene al caso recuperar un párrafo de Mercedes Minnicelli acerca de la categoría de <<ceremonias mínimas>> para aportar a la comprensión de lo que se juega en los ritos a los que estamos haciendo alusión: “Esta mediación, este señuelo que nos aporta la transmisión de bienes culturales permite que el adulto que habla, que cuenta, que relata, se ubique en un lugar diferente sosteniendo por ‘ceremonias mínimas’ (Minnicelli: 2008a) la posibilidad para que la palabra del niño o la niña y sus posibilidades de juego, de dibujo, de creación y expresión cuenten con posibilidades de desplegarse.” (De Lajonquiere y Minnicelli, 2008, 23)

éxito rotundo” (Entrevistada R; Rosario; Secundaria; 10a20años; Pública);

“Sí, me acuerdo que hicimos una entrega oficial de los libros, eso fue un día en el que se citó a la escuela a los chicos de ambos turnos, del turno mañana y del turno tarde, de la escuela de Alejandra, se hizo entrega oficial, y cuando les propusimos utilizar los libros, ahí yo les expliqué cómo era la modalidad, que nos sentamos en rondas, que íbamos a leer un cuento” (Entrevistada Z; Reconquista; Secundaria; 10a20años; Pública).

En cierto sentido, estas descripciones dan cuenta de los diversos modos en que las y los actores institucionales se apropian de una propuesta externa, insertándola en las lógicas y gramáticas institucionales. Podemos hipotetizar que se trata de operaciones simbólicas fuertes en las que se juega la posibilidad de dar sentido a la práctica.

Pero también resulta interesante darle otro sentido. Recuperando investigaciones ya clásicas como las de Paul Willis (1988)³⁷ y Peter Mc Laren (2007)³⁸, Pedro Núñez (2023) advierte sobre cómo los mismos niños, niñas, adolescentes o jóvenes modifican – a veces radicalmente – sus conductas cuando entran o salen de espacios institucionales; dice: “Hay algo que, a simple vista, puede resultar incomprensible y que se refiere al éxito, a la potencia de la institución escolar para lograr erigirse como instancia legítima de transmisión de conocimientos y regulación de conductas” (p. 78).

Por supuesto que es necesario plantear esta cuestión en términos de disputa, es decir asumiendo que la escuela no siempre ni todo el tiempo – pero tampoco nunca y por ningún momento – logra instituirse como esa instancia legítima reguladora, sin embargo, es interesante pensar que uno de los modos que tiene la institución escolar de montar la batalla tiene que ver con la construcción de ritos escolares, formas más o menos estables de administrar la circulación de los cuerpos, las palabras y las posiciones de sujeto en el marco de un encuentro.

³⁷ Nos referimos al trabajo de Paul Willis (1988) “Aprendiendo a trabajar: Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera”. Madrid. Akal.

³⁸ Nos referimos al trabajo de Peter Mc Laren (2007) “La escuela como performance ritual. Hacia una economía de los símbolos y gestos educativos”. México. Siglo XXI.

3.5. Elegir o no elegir. La implicación docente como clave para que la tertulia funcione

Para continuar este apartado nos gustaría añadir dos precisiones también que surge de los decires de las y los docentes entrevistadas: por un lado la presencia o ausencia de un elemento de <<elección>> en ellas como protagonistas de la escena educativa situada y, por otro lado, cierta relación de causalidad entre predisposición e interés de cada una de ellas y la posibilidad de llevar adelante con éxito la experiencia,

Entre aquellas reflexiones vinculadas a la cuestión de la elección señalan: “Comencé a realizar tertulias ya que era una propuesta que venía a las escuelas y el que deseaba podía participar de la capacitación y experiencia. Lo elegí” (Entrevistada J; Reconquista; Primaria; 10a20años; Pública);

“Creo que el fracaso tuvo que ver también con la elección del texto o la mala elección del texto. No lo elegimos nosotros, lo eligió nuestro director y no era acorde a la edad de nuestros alumnos” (Entrevistada K; Reconquista; Primaria; –10años; Pública);

“la propuesta fue de la misma directora en ese momento, ella fue la que me propone por lo menos hacer la tertulia literaria, eran los primeros años, yo elegí un primero primera, que es un grupo que en ese momento era un grupo nuevo” (Entrevistada P; Santa Fe; Secundaria; –10años; Privada);

Por momentos la cuestión de la elección se juega en términos de la posibilidad de decidir si tomar o no la propuesta de las Tertulias Literarias Dialógicas, pero en otros momentos también se juega en la posibilidad de elegir con qué texto trabajar.

“la dejaría como a criterio del que va a realizar la tertulia, que posiblemente es el que conoce mejor el grupo o lo que le puede llegar a gustar al grupo. También eso puede tener sus desventajas porque estaríamos a lo mejor eligiendo dentro de los mismos textos que estamos acostumbrados a usar, digamos, y a veces que nos propongan algo desde afuera hace que introduzcamos algo nuevo que a lo mejor nunca lo hubiésemos hecho porque nos parecía que no, que no iba a gustar o no nos gustaba a nosotros. O sea, estaría bueno poder elegir los textos,

digamos, pero al mismo tiempo no es tan malo que vengan textos de afuera” (Entrevistada L; Reconquista; Primaria; +20años; Pública);

“Lo único que cambiaría es que la persona que tuviese que elegir el texto, sobre todo para el nivel, pudiese pensarlo desde el nivel... yo me hubiese salido y hubiese buscado algo más acorde para el nivel inicial” (Entrevistada Y; Rosario; Inicial; -10años; Pública).

Creemos que en estas valoraciones acerca de la posibilidad de elegir la realización de la práctica de las Tertulias Literarias Dialógicas o alguna parte de ellas por parte de las y los docentes se juega algo de la posición profesional o de responsabilidad del rol docente que no se resigna a una función de aplicación de lo diseñado o construido por otros – ¿especialistas? – fuera del aula. Por otra parte, en relación a la postura, rasgos o inclinaciones más singulares para afrontar y sostener la iniciativa indican:

“La verdad que nosotros siempre pensamos que si al docente le gusta la lectura, de alguna manera contagia a los chicos” (Entrevistada L; Reconquista; Primaria; +20años; Pública);

“a mí me gusta mucho todo lo que tenga que ver con la literatura, el arte, y bueno lo trabajé bien, me encantó (...) a mi particularmente me gustaba, yo creo que siempre el docente cuando le gusta el libro que elige es como más fácil para trabajar porque lo que es del gusto del docente uno lo transmite con mayor facilidad” (Entrevistada Ñ; Santa Fe; Inicial; +20años; Pública);

“A ver, trabajar con cuestiones literarias, la iniciación a la alfabetización inicial es algo que me gusta mucho. (...) funciona si la persona que lo lleva adelante está muy comprometida con eso” (Entrevistada Y; Rosario; Inicial; -10años; Pública);

En los comentarios precedentes aparece en primer plano el vínculo de la docente con la propuesta mediado por un interés particular sobre el arte en general o la literatura en particular; en los que siguen, esa particularidad no resulta definitoria.

“El tip es de ponerse esas garras, esas ganas, de decir, bueno, es un desafío, que puede o no salir bien, pero es un desafío, en fin, y de que se

prepare bien, uno tiene que estar bien preparado para presentarse frente, y tener la humildad de decir, bueno, ¿cómo lo hago? De buscar estrategias, de buscar lectura, de buscar, a ver, preguntándole a mis compañeras, a otras chicas, cómo lo habían hecho” (Entrevistada F; Venado Tuerto; Primaria; 10a20años; Pública);

“yo lo que siempre digo, cada propuesta didáctica, sea tertulia, sea lectura entre pares lo que sea tiene que estar acompañado ¿sí? con las ganas del docente y saber optimizar la herramienta porque nos pueden dar las mejores herramientas, hermano pero si no le ponemos ganas a nosotros y no le ponemos creatividad...” (Entrevistada Q; Santa Fe; Secundaria; +20años; Privada);

“Con la predisposición de los actores. Claro, por ejemplo, yo estuve dispuesta, yo sé que hay colegas que dicen no, eso no, como diciendo es una pérdida de tiempo, pero en mi caso, en primer lugar sí, yo me acuerdo que dije bueno, tengo que hacer esto, y luego me vi muy involucrada porque para mí fue muy significativo” (Entrevistada Z; Reconquista; Secundaria; 10a20años; Pública).

Nos gusta pensar que estas reflexiones no están encaminadas a una adulación de sí mismos sino más bien a exponer, poner sobre la mesa, cierto exceso, cierta desproporción³⁹ inherente a la tarea docente – en todo tiempo y lugar y mucho más acá de la realización de Tertulias Literarias Dialógicas – que no puede circunscribirse a una acción mecánica o a una aplicación de procedimientos ordenados desde afuera. Silvia Serra (en Frigerio y Diker (Comps.), 2010) lo precisa del siguiente modo:

“Los que trabajamos en el ámbito de la formación docente transmitimos un conjunto de saberes sobre el enseñar que supuestamente harán que quienes los aprendan se conviertan en docentes o enseñantes. Pero, como sabemos los que nos dedicamos a esto, la cosa no es tan simple. Un conjunto de instrucciones a seguir no hacen a un buen docente o, para decirlo de otro modo, la enseñanza no se reduce a un conjunto de instrucciones bien cumplidas. No es que las instrucciones no sirvan, es que no alcanzan, no son suficientes. El que enseña

³⁹ Acerca de la tarea de hacer lugar a los nuevos, especialmente cuando éstos vienen “conjurados” por la desigualdad social, Delfina Arias (en Frigerio: 2021) indica que: “La creencia de que allí las cosas pueden ser de otro modo inventa una cultura institucional atravesada por esa desproporción” (p.112)

pone algo que excede a las reglas del buen enseñar: voluntad, según algunos; pasión, según otros; obstinación, deseo, etc.: todos términos irreductibles a una regla o a una instrucción. (p.79)

3.6. La participación por género en las Tertulias Literarias Dialógicas

En este apartado quisiéramos hacer mención a un aspecto que a priori nos parecía muy interesante y cuya relevancia se vió muy relativizada por las docentes entrevistadas, se trataba de conocer si la percepción de las docentes había registrado una participación diferente en cantidad y/o calidad de parte de estudiantes mujeres y varones. Las docentes relatan:

“En mi experiencia la participación de estudiantes varones y estudiantes mujeres no fue diferente, tiene que ver también con haber llevado a cabo la práctica más en primer ciclo donde los varones no se cohíben para hablar, tiene que ver una cuestión más hetárea supongo, en primero o segundo grado todos los chicos quieren participar por igual y contar sus experiencias, sus sentires y sus vivencias, todos quieren decir algo” (Entrevistada A; Rafaela; Primaria; 10a20años; Pública);

“Al comienzo la participación en general era casi la misma entre varones y nenas, con el tiempo los varones se soltaban más, eran más desinhibidos y participaban más o podía comentar o contar experiencias relacionadas con los textos que se iban leyendo, pero como que con la práctica, cuando se fue haciendo habitual la práctica de las tertulias tanto varones como nenas participaban de la misma manera” (Entrevistada B; Rafaela; Primaria; 10a20años; Pública);

“No, creo que no. Más bien era esto de la timidez y recordando los chicos que tenía, en los dos grupos había chicos que por ahí tenían miedo a hablar. Había nenas, recuerdo que incluso una nena de séptimo, que era muy tímida, y un varoncito que tiene que haber estado, digo séptimo, pero bueno, puede haber sido en sexto, porque como no recuerdo bien los años. Y un varoncito que tiene que haber estado en segundo o en tercer grado, que también era tímido, digamos, que eran los que más le costaba hablar. Sobre un grupo que era bastante, digamos, calladito, era

increíble. Pero no, yo no diría que los varones eran más habladores y las chicas más calladas o al revés. No, me parece que no pasaba por ahí” (Entrevistada L; Reconquista; Primaria; +20años; Pública);

Es interesante el testimonio de que en algún caso registra movimientos o tendencias epocales que dan cuenta de formas diferentes de participar en propuestas como la de Tertulias Literarias Dialógicas o más ampliamente aquellas en las que algo de lo subjetivo puede ponerse en juego en clave de construcción de género.

“las que tienen más facilidad de expresión son las mujeres. Las niñas son más histriónicas. Me estoy refiriendo a este grupo, ¿no? Al varón le cuesta un poco más poner en palabras lo que siente, o sea... Y también era, si bien no pasaron tantos años, era otro momento. Y todavía esto de, bueno, no se dice lo que se siente, no se llora, no se... Estaba muy marcado. Cosa que no está pasando en la actualidad con el grupo” (Entrevistada Y; Rosario; inicial; -10años; Pública);

“en la mayoría de los cursos me pasa que son las chicas las que participan más y en este caso fueron los chicos (...) pero al sentarlos en ronda y saber que tienen después la posibilidad de hablar, los predispone de una manera diferente” (Entrevistada Z; Reconquista; Secundaria; 10a20años; Pública).

Las referencias de las docentes entrevistadas no nos permiten señalar un sesgo de participación mayor traccionada por diferencias sexogenéricas; lo que no implica que las docentes no puedan dar cuenta de la dimensión, en todo caso, la atención individualizada y el señalamiento de “casos” parece actuar en primer plano de las rememoraciones.

3.7. La materialidad libro condición de posibilidad y límite.

Para finalizar este capítulo nos parece oportuno agregar, algunas consideraciones de las docentes entrevistadas acerca de la materialidad <<libro>> que acompañó la propuesta de Tertulias Literarias Dialógicas y cuyas características describimos en el primer capítulo.

Señalaremos en primer lugar que en el diseño de la entrevista semi-estructurada decidimos no preguntar puntualmente sobre los libros de la colección “Redes de tinta” que acompañaron la implementación de las Tertulias Literarias Dialógicas, por una parte porque

nos interesaba enfocarnos y traccionar la atención de las y los docentes entrevistadas hacia las prácticas y las experiencias concretas que protagonizaron y nos parecía que una pregunta puntual sobre los libros nos desviaría hacia consideraciones de tipo más general e impersonal, en segundo lugar – pero vinculado con el punto anterior – nos parecía que preguntar sobre los libros contribuiría a colocar el diálogo con las docentes entrevistadas en una clave de control respecto de su distribución o evaluativa respecto de su adecuación, lo que obturaría las posibilidades de reflexiones o rememoraciones que nos resultaban a priori más significativas.

Sin embargo, la inmensa mayoría de las entrevistadas hicieron espontáneamente alusión al material, a favor o en contra, revelando incluso algunos aspectos significativos sobre la posibilidad de intervenir con elecciones del material por parte de quienes en última instancia son las que sostuvieron la práctica.

Sobre este tema podemos señalar algunos puntos que resultan pertinentes. Por un lado que la estrategia de distribución uno a uno supuso la posibilidad de garantizar materialmente el acceso a un bien escaso y desigualmente distribuido en la sociedad. Por otro lado, supuso reconocer y eventualmente complementar otras estrategias de distribución de material literario como el Plan Nacional de Lectura que en el período estudiado dotaba de una interesante cantidad y calidad de libros a las instituciones educativas.

En tercer término recuperar, en el entramado de la práctica de las tertulias el papel mediador clave del libro que Rancière (2007) se explicita así:

“La cosa común, ubicada entre dos inteligencias, es la garantía de esta igualdad, y esto en dos sentidos. Una cosa material es, en primer lugar, ‘el único puente de comunicación entre dos mentes’. El puente y el pasaje, pero también una distancia mantenida. La materialidad del libro mantiene dos mentes iguales a la misma distancia, mientras que la explicación es la aniquilación de una por la otra” (p.50).

Del mismo modo, la estrategia de que el libro material fuera entregado en propiedad a las y los estudiantes de modo masivo y en el marco de la práctica tal cual dan cuenta las docentes entrevistadas parece ir en línea con el planteo de Flavia Terigi (2006) que sostiene que:

“Si bien es difícil determinar en general y a priori la escala que deberían alcanzar los programas de provisión de textos, parece razonable proponer que las políticas de dotación de libros de texto alcancen en cada país por lo menos a todas las escuelas que atienden población vulnerable. Debería proveerse un

número suficiente de libros por aula y de ejemplares de un mismo libro a las bibliotecas escolares como para permitir un uso intensivo por parte de todos los alumnos y alumnas en la clase. Y debería asegurarse que los alumnos pueden llevar los libros a sus casas para completar la tarea escolar” (p.52)

Acerca de los planteos que también sostienen las docentes entrevistadas, podríamos decir que hay una parte de la discusión sobre los textos que impugna algunos de los textos provistos en el marco de la propuesta ministerial y que se pregunta ¿por qué esos textos y no otros considerados <<mejores>>? Sería un planteo respecto del canon construido. Una segunda discusión tiene que ver con el texto recibido y su adecuación al nivel, grado o año de que se trata, aquí la pregunta es de otro orden, más pragmático e incluso logístico ¿por qué ese texto y no otro de los textos disponibles? Sería un planteo de logística y planificación o eventualmente curricular. Una tercera discusión que tiene que ver con plantear que el texto debe ser elegido – ¿de entre todos los textos existentes? ¿entre los textos disponibles? – por la docente a cargo de cada curso y que pone en juego otra clase de preguntas pues parte de la base de un saber acerca de las y los niños y que podríamos formular así: si yo soy quien conoce a mis estudiantes ¿quién mejor que yo para decidir o elegir qué deben leer? Esta posición afortunadamente es marginal y prácticamente aparece en una sola de las entrevistas realizadas. Una cuarta discusión diferente e interesante se abre en el planteo más global de las docentes entrevistadas respecto a participar más directa y profundamente de la selección general de los textos a editar, así como de los textos a trabajar en cada período. Este planteo señalaría el rumbo de un salto cualitativo en la construcción de una política educativa que involucre más profundamente en su proceso mismo de <<producción>> la mirada y el criterio de las y los docentes que se encuentran en cada escuela.

Señalemos por último que la materialidad libro aparece como complementando un entramado que incluye una escena, unas docentes involucradas, deseantes y predisuestas y una forma estructura para soportar los intercambios.

Reflexiones finales

El trabajo de análisis que desarrollamos en las páginas precedentes, a partir de las percepciones y reflexiones de las docentes entrevistadas nos permitió abordar un puñado de dimensiones que se ponen en juego en el desarrollo de las Tertulias Literarias Dialógicas en particular, algunas de las cuales exceden los límites de esta práctica en particular para vincularse con el oficio docente en general. Destacamos la necesidad de preparación del espacio, del sostenimiento de una forma que a su vez sostiene los intercambios y posibilita el acceso a la palabra a las y los estudiantes, la emergencia de lo emocional como un aspecto no escindido del proceso de enseñanza y aprendizaje, entre otros.

A su tiempo, las entrevistadas señalan el lugar incómodo del rol de moderadoras aunque destacan la posibilidad de habilitar la palabra de las y los participantes. Finalmente realizan pertinentes observaciones sobre las Tertulias Literarias Dialógicas en la formación de futuros docentes, observación que constatamos a través del relato de una entrevistada del nivel primario que conoció la dinámica en el marco de su formación inicial en el nivel superior.

Oportunamente también hicimos lugar a un conjunto de preocupaciones que surgían de las entrevistas, sin distinción de región o nivel y que nos permitieron progresar en la construcción de reflexiones que pudieran dar espesor teórico a los temas planteados por las docentes entrevistadas. De tal forma abordamos la dimensión vincular-emotiva que aparece recurrentemente en las narraciones para hipotetizar que lo que está en juego, por momentos es la posibilidad misma de construcción del vínculo pedagógico. Preocupación esta que tiene mayor pregnancia en el nivel medio cuando atraviesa la relación entre docentes y estudiantes, pero que atraviesa al conjunto de los niveles cuando la reflexión alude a la relación entre los estudiantes y los objetos de conocimiento, la obra literaria y el lenguaje mismo como forma y objeto. En este punto, resulta pertinente rescatar el planteo de Graciela Frigerio (2010) cuando advierte que en cierto punto la relación pedagógica se sostiene sobre lo que podríamos bautizar como la “tríada pedagógica” en uno de cuyos vértices encontramos la relación entre sujetos docente y estudiantes, relación que se apoya en la confianza que se tramita como amor de transferencia; en el segundo vértice encontramos la relación de cada docente con su propio saber, cuestión que también fuera señalada por las docentes entrevistadas como una de las claves para el “éxito” de Tertulia; mientras que en el tercer vértice encontraríamos la valoración social sobre recorte cultural que se pone en juego en

cada momento en la escuela: lo que en el marco de nuestra investigación ponderamos como la pertinencia de las lecturas ofrecidas en el marco de una discusión sobre su inclusión en el canon literario.

A su tiempo y respecto de la posibilidad de construcción de una relación afectiva y afectada entre las y los estudiantes y los objetos y prácticas de la cultura, puede resultar importante la categoría de “aprendizaje significativo” de Leandra Bonofiglio (2014) para dar cuenta de cómo el marco de las Tertulias Literarias Dialógicas habilitan la posibilidades de que las y los estudiantes encuentren que el texto les significa, esto es: que entra en contacto, en resonancia con algo que singularmente les afecta.

Esta noción de aprendizaje significativo nos resulta sumamente pertinente para comprender las narraciones de las entrevistadas en las que dan cuenta de una construcción del vínculo entre las y los estudiantes y los objetos de la cultura – un texto de literatura – de un modo atípico; las docentes entrevistadas dan cuenta de algunas situaciones que se aproximan bastante a la síntesis que Bonofiglio produce.

También evocamos en relación con este punto investigaciones que dan cuenta de una mirada similar por parte de las y los estudiantes (Núñez, Seca y Arce Castella, 2021) cuyas preocupaciones se encuentran en sintonía con algunas de las percepciones que recolectamos entre las y los docentes acerca de sus propios alumnos y su experiencia en torno a las Tertulias Literarias Dialógicas.

Otro aspecto que señalamos emergente de las narraciones docentes tiene que ver con cierto hallazgo acerca de la forma o estructura que sostiene la Tertulia Literaria Dialógica y que según algunas de las propias entrevistadas es susceptible de trasladarse a otros momentos e incluso utilizarse con otras finalidades. Este hallazgo de las docentes resulta consistente con la preocupación acerca de la capacidad de la escuela de instituir y sostener unas prácticas, unas posiciones de sujeto y una circulación de los cuerpos y las voces. Advertencia ésta que reconoce antecedentes en nuestra bibliografía en los planteos que con diferente raigambre disciplinar desarrollan autores tan diversos como François Dubet (2006) e Ignacio Lewkowicz (2004) o Philippe Meirieu (2016) quien a su vez propone revalorizar los ritos escolares.

De hecho, varias de las docentes entrevistadas, refieren explícitamente a la construcción de rituales institucionales⁴⁰ para dar marco a la práctica de las tertulias. Desde el

⁴⁰ Sobre la importancia de pensar los rituales en el ámbito educativo sugerimos “El gesto de la hechicería” de Delfina Arias en Figerio, G. y Korinfeld, D. (2021) Cosas dichas y des-dichas: a propósito de los oficios del lazo.

gesto que organiza el espacio en ronda, hasta el acto formal, con improntas que varían entre las instituciones y entre los niveles, resulta recurrente el intento de producir en clave de rituales iniciales, ceremonias sostenidas o rituales de cierre como contexto de producción de sentidos para la práctica de las Tertulias Literarias Dialógicas, como señaláramos tempranamente en otro lugar (Gurvich: 2023) acerca del encuadre como una apuesta por instituir un tiempo, un espacio, unas prácticas, una distribución de los cuerpos, unas posiciones de sujeto y un modo de circulación de la palabra.

Otra alternativa es recoger el guante de la Tertulia Literaria Dialógica como forma y estructura y pensarla como una tecnología, propiamente una tecnología escolar al modo en que la definen Masschelein y Simons (2014), es decir como una forma artificial especialmente dirigida para hacer posible el tiempo libre, concentrar la atención de los sujetos y producir la experiencia de la propia capacidad de cada sujeto – de cada inteligencia diría Rancière (2007) – para descifrar el mundo, transformarlo y transformarse.

Pensar las tertulias de este modo permitiría inscribirlas en el marco de un proyecto político pedagógico mucho más abarcativo que el que se insinúa cuando se la reduce a una innovación externa a la escuela.

Mencionamos en el primer capítulo que la extensión de la propuesta de Tertulias Literarias Dialógicas a gran escala, tuvo lugar en el cruce entre la lógica de su programa de origen – Comunidades de aprendizaje – y el programa de formación docente continúa Escuela Abierta que las incluye en el marco de su formación situada, colectiva e institucional. Tal vez de allí las recurrentes referencias de las docentes entrevistadas a la posibilidad de contar con instancias de diálogo, reflexión y construcción colectiva en torno a la práctica de las Tertulias Literarias Dialógicas, referencias en las cuales la utilización de la primera persona del plural resulta un indicador clave. Como mencionamos en el tercer capítulo, se trata de un indicio que nos permite hipotetizar formas de colegialidad solidarias en la búsqueda de construir una cultura de la colaboración (Hargraves:2005).

Otro indicador que requiere una valoración particular es la ausencia de queja; las docentes entrevistadas dan cuenta de problemas, desafíos, incertidumbres, aciertos, errores, acuerdos, desacuerdos, éxitos y fracasos, pero en ningún momento asumen una posición docente de queja, desvalimiento o inhabilitación para la tarea.

Por otra parte, encontramos al repasar las entrevistadas un conjunto de reflexiones que producen una mirada crítica, comprometida con lo que ocurre en las clases, en relación con las y los estudiantes favoreciendo la participación de los más “tímidos” y demorando la participación de los más “charlatanes”; ofreciendo a todas y todos las y los participantes,

estudiantes y docentes, la posibilidad de reírse de sí mismos; albergando subjetividades silenciosas.

En relación con el propio rol docente y su tarea, encontramos un conjunto de significaciones tales como: “garra”; “desafío”, “humildad”, “estrategias”, “gusto”, “contagio”, “aprendizaje”, “acierto”, “compromiso”, “logro”, “involucrarse”, “disfrute”, “encanto” que caracterizan ciertas posiciones o vínculos personales con la práctica de las Tertulias Literarias Dialógicas. Por otra parte nos interesa destacar algunas reflexiones de las docentes respecto del vínculo con la cultura, vínculo que se actualiza en cada práctica educativa y que en el marco del desarrollo de las Tertulias Literarias Dialógicas, las docentes de algún modo actualizan la pregunta por el rol distribuidor de la escuela: “¿si no es aquí y ahora cuándo y dónde accederán a esas lecturas que consideramos valiosas?”.

Son numerosas las sólidas y profundas reflexiones de las entrevistadas, a partir de las cuales consideramos posible hipotetizar una “posición docente” comprometida con la realidad social y educativa de las y los estudiantes con los que trabajan, así como atentas a los procesos de enseñanza y aprendizaje que incluyen perspectivas teóricas y que asimismo exceden lo estrictamente curricular. Observamos también un sólido compromiso en relación a la propia tarea, un compromiso que no se quedaría en el prolijo desarrollo del programa, sino que se interpela en relación con las formas de apropiación de la cultura que habilitan para las y los estudiantes.

El vínculo entre las políticas educativas y las y los docentes, esos “burócratas a nivel de calle” como nos define Berman (2002), es complejo. Como el mismo Bergman sugiere, se trata de lidiar cotidianamente con la desproporción entre unas necesidades casi infinitas y unos recursos siempre limitados, entre unas expectativas utópicas y unos acontecimientos imprevisibles. Las docentes entrevistadas parecen tener pleno registro de ello y aún así insisten en su compromiso.

Es posible pensar que tanto nuestra “muestra”, que no tiene pretensiones de representatividad estadística, como el conjunto de las y los docentes que se vincularan más activa y rápidamente con la propuesta de Tertulias Literarias Dialógicas, tengan un sesgo. Es decir, que sean las características que describimos las que originalmente dan lugar a vincularse con la propuesta y eventualmente dar cuenta de ella. En cualquier caso, resulta relevante señalar el vínculo entre propuestas ministeriales que busquen legítimamente – más allá de que lo logren o no – impactar y producir transformaciones en las prácticas educativas – incluso más allá del sentido en el que lo quieran hacer – deberán dialogar con las y los docentes, interpelarlos en relación con su hacer y su saber y, de acuerdo a las reflexiones que

hemos recabado, reservar una o más instancias de elección o definición para las y los docentes.

Si nos fuera dado expresarlo con una sola frase al estilo de una máxima diríamos que “si las y los docentes se enganchan funciona”. Por simplista que pueda parecer la fórmula, en la construcción de este vínculo radica una de las claves de cualquier política educativa.

Datos adicionales y profundamente significativos: se encuentran ausentes de las entrevistas el ya mencionado tono de queja y la palabra “evaluación”. En el caso del tono es compleja la “demostración” de su ausencia, sin embargo elegimos nombrarla dada su aparente recurrencia en los discursos sociales de o sobre la docencia. El caso de palabra evaluación, la “demostración” de su ausencia es simple y llana, en todo caso, la complejidad sigue presente en la interpretación que podamos dar a tal fenómeno.

Un aspecto sobre el que también quisiéramos llamar la atención tiene que ver con la perspectiva dialógica y la construcción de vínculos interpersonales mediados por la palabra, el argumento, el silencio, la escucha y el respeto, construyendo otras formas de habitar los espacios escolares y por lo tanto de construir convivencia. Desde nuestro enfoque la cuestión de la convivencia no debe pensarse de modo simplista ni en clave disciplinaria. Si la convivencia es una de las aristas de la socialización política de las nuevas generaciones como lo sostienen Núñez y Litichever (2015) toda vez que la escuela es una oportunidad privilegiada para el encuentro con el otro diferente, incluso con aquellos otros a quienes “no soporto” y que reactualizan la pregunta siempre abierta acerca de cómo es posible vivir juntos. Es en este sentido que la experiencia de la Tertulia Literaria Dialógica en la que se ponen en juego intercambios dialógicos argumentados, adquiere una importancia que va más allá del acercamiento o la promoción de la lectura y la alfabetización.

Y sin embargo tampoco es inocuo que la “forma” contenga literatura, pues como recuerda Michele Petit (1999) la lectura es una de las claves para imaginar otros mundos y otras formas de ser y estar en el mundo.

De modo que, nos encontramos frente a un aspecto de “lo político” encerrado en la práctica de las Tertulias Literarias Dialógicas en el sentido de constituirse como forma del diálogo, de la argumentación, de la participación, pero también del soportar el encuentro con la diferencia y también con las y los diferentes sobre un horizonte de igualdad. Al mismo tiempo, como sugiere Petit la ventana que se abre al encuentro con otros mundos que supone la literatura, es siempre una ventana a imaginar sujetos y mundos posibles y es en ese sentido profundamente política.

Complementariamente, sobre este punto del carácter político de las Tertulias Literarias Dialógicas, quisiéramos convocar tres reflexiones adicionales en estas reflexiones finales: la primera, de la mano de Philippe Meirieu (2006), quien nos ayuda a pensar que la forma circular de la ronda, con la o el moderadora o moderador que se abstiene de sancionar constituye en sí misma una experiencia democrática, la experiencia del centro vacío y la experiencia de la imposibilidad de instalarse en el centro resulta profundamente democrática, que pone en juego una cuestión compleja desde el punto de vista narcisista, el “descentramiento” subjetivo, la renuncia a instalarse en el centro del mundo.

Una segunda perspectiva la encontramos si pensamos en los aspectos que a primera vista resultan indeseables en las actuales formas hegemónicas del intercambio y que en las Tertulias Literarias Dialógicas adquieren una significación especial, nos referimos a la escucha, al silencio, a la espera. Se trata de complejas intervenciones, que también podríamos pensar como modos de operar sobre el flujo narrativo o comunicacional. Cristina Corea nos recuerda que en contextos de fluidez del discurso massmediático la tendencia es a la dispersión y que, por lo tanto, la operación pedagógica debe permitir una desaceleración que le permita a los sujetos “engancharse” y pensar.

En ese marco, podemos dimensionar aquellas operaciones, aún las que provocan incomodidad en las y los participantes como pueden ser los silencios, como unas operaciones pedagógicas productivas puestas al servicio de una subjetividad que necesita pausa para poder pensar.

La tercera reflexión que nos resultaba oportuno sumar es la de Beatriz Sarlo (2001) cuando discute sobre las destrezas y saberes que la escuela puede o debe promover, fundamentalmente frente a los requerimientos massmediáticos y afirma. Coincidimos con el planteo de Sarlo en la convicción de que los saberes que es necesario manejar para la vida democrática, incluso para el acceso al mundo del trabajo no siempre son los mismos que valora el mercado y/o que se precisan para ser consumidor.

Para concluir, podemos regresar a la idea de “escena de lectura” que plantean Rubén Cucuzza y Roberta Spregelburd (2012) para preguntarnos ¿cómo perciben las y los docentes esa escena? Informados por el conjunto de narraciones que componen nuestro trabajo de campo, para componer y comprender diferentes dimensiones del fenómeno, sostenemos que la escena que aludimos no empieza ni termina con unos toques de campana o de timbres de recreo. Empieza en un conjunto de definiciones de variado tenor que involucra a diferentes actores de la política educativa y en la que *reclaman* también lugar las docentes. Empieza en las docentes que saben, suponen, confían o creen que *le encontrarán la vuelta*. Empieza

también en el reparto de libros, pero fundamentalmente en la *apropiación* de esas materialidades por parte de las y los estudiantes. Empieza en la lectura en familia que se olvida hasta las urgentes horas previas, con las y los familiares que se turnan y que vuelven a prometerse hacerlo mejor aunque no quieran hacerlo nunca más. Empieza también entre las y los estudiantes más grandes en la *plaza* del pueblo o el *patio* de la escuela. Empieza cuando van todos y todas a la *biblioteca*, pero también con el movimiento de los bancos en el aula para armar la *ronda* o en el despliegue de las *mantitas* o almohadones. Empieza en el *silencio*.

¿Y cómo continúa? Pues continúa, en los pasillos, en las casas, en las *plenarias* y otra vez la biblioteca y otra vez el patio y otra vez a mover los bancos y a ver si hoy se *animan* algunas y algunos más y a ver si esta parte del texto las y los *conmueve* o *inspira* o *irrita* o *sorprende* más que las anteriores y a darse cuenta que hoy hablaron algunos que casi nunca hablan y a darse cuenta de la relación significativa que se pudo armar y a darse cuenta que los que no leyeron tocan de oído o solo participan escuchando, que no es poco y a darse permiso si el encuentro viene de *risa* por los disparates que se le ocurre a un niño o a una niña y a darse permiso también si el encuentro viene de *llanto* porque se pudo hablar aquella cosa importante. Continúa también en los encuentros fortuitos o formales entre colegas que comparan reacciones y se prestan *estrategias*.

Por tanto, como vemos, las Tertulias Literarias Dialógicas involucran – o pueden involucrar – un conjunto variopinto de actores, las y los docentes, las y los estudiantes, los equipos directivos, las familias, las y los invitados, las bibliotecarias, así como las y los colegas de la institución que saben que no deben interrumpir la ceremonia.

Digamos también que se reconocen diferentes *modos y estrategias de lectura*: la que delega en las familias, la que delega en las familias pero vuelve a leer por si alguien no pudo, la de lectura anterior de cada uno en su casa, la de todas y todos juntos en el patio o en la plaza, la de todas y todos juntos pero cada uno una partecita, la de que la seño lee y lo van siguiendo cada una y cada uno en sus libros, la de en voz alta, la de en voz baja, la que se hace en otros tiempos y lugares, la que se hace justito antes de empezar, la que se hace en plena tertulia, la que salpica párrafos o los escoge, la ansiosa de todo junto y hasta el final, la de por capítulos.

Sobre los soportes materiales, hemos dicho ya muchas cosas sobre los libros que componían la propuesta de la colección Redes de tinta, agreguemos también los pizarrones, las libretas de anotación, los collages, los disfraces, las escenas lúdicas y dramáticas que

expandieron la experiencia de lectura para las y los lectores de los niveles inicial fundamentalmente y primario, algunas veces.

De los componentes de las “escenas de lectura” que analizan Cucuzza y Spregelburd (2012) nos resta pasar revista a la “finalidad” ¿para qué leen quienes leen en las tertulias dialógicas literarias? Claramente no leen para aprobar ¿Leen para comprender? ¿Leen para compartir? ¿Leen para lucirse frente a la maestra? ¿Leen para hablarle a alguna compañera o compañero secretamente amado? ¿Leen para conjurar un destino? ¿Leen para tener algo que decir? ¿Leen para tener algo que callar? Probablemente un poco de todo esto, y también otras cosas que todavía no sabemos, pero leen.

Se trata claramente de una escena de lectura y diálogo colectiva, pero también compleja y multiforme.

Iniciamos este trabajo de investigación convencidos que para contar la breve historia de las Tertulias Literarias Dialógicas en la provincia de Santa Fe entre los años 2017 a 2019, período en que se promovió su implementación a gran escala, no alcanzaba ni alcanza con la perspectiva ministerial sino que, por el contrario, es necesario incorporar las voces de las y los docentes que las llevaron adelante. Sería posible también pensar que resta aún incorporar las voces de las y los estudiantes que las vivenciaron, tarea que no podemos incluir en este trabajo pero que, reconocemos, puede impulsar otras investigaciones.

En función de nuestra perspectiva de vigilancia metodológica, ética y epistemológica, hemos tratado de evitar de modo sistemático y permanente plantear el diálogo y el análisis en términos valorativos bien o mal, correcto o incorrecto o de eficiencia en la implementación. Hemos intentado sostener el foco en las percepciones de las docentes entrevistadas más allá de nuestra consideración, no sólo en los casos de “desacuerdo” en las valoraciones, sino fundamentalmente en los casos en los que teníamos certeza de un recuerdo errado o distorsionado.

Las narrativas de las docentes entrevistadas nos ha permitido acceder a sus percepciones en relación con la implementación de las Tertulias Literarias Dialógicas puntualmente, y también con su práctica docente y hemos podido a través de esas percepciones acceder a discusiones que atraviesan varios campos disciplinares desde la pedagogía y las ciencias de la educación hasta el análisis de las políticas educativas. En todos los casos hemos intentado ser fieles a los límites que nos imponía el trabajo de campo de modo que sólo abrimos las discusiones que los decires de las docentes entrevistadas nos permitían vislumbrar.

Bibliografía y fuentes referenciadas

- Abramowski, A. L. (2011). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Paidós. México.
- Alliaud, A., y Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación*. Aique Grupo Editor.
- Antelo, E. (2014). *Padres nuestros que están en las escuelas: y otros ensayos*. Homo Sapiens.
- Berman, M. (2016). *Aventuras marxistas*. Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Bonofiglio, L. (2014). *Conjugaciones: hacia una educación ética y estética*. Remanso Editor.
- Canelo, Paula y Ana Castellani (2016): “La ‘puerta giratoria’ en el gabinete nacional. Conflictos de intereses y riesgos de captura de la decisión estatal en el gobierno de Macri”, en *Revista FIDE, Fundación de Investigaciones para el Desarrollo, Coyuntura y Desarrollo* n° 372, 09 de diciembre de 2016. Buenos Aires: FIDE.
- Cebrelli, A., y Arancibia, V. (2005). *Representaciones sociales: modos de mirar y de hacer*. Consejo de Investigación de la Univ. Nacional.
- Cohen, N., y Gómez Rojas, G. (Eds.). (2019). *Metodología de la investigación, ¿para qué? /: la producción de los datos y los diseños*. Teseo.
- Corea, C., y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós.
- Cucuzza, H. R. (2012). *Historia de la lectura en la Argentina: del catecismo colonial a las netbooks estatales* (H. R. Cucuzza & R. P. Spregelburd, Eds.). Editoras del Calderón.
- De Lajonquiere, L., y Minnicelli, M. (2008). *Infancia, legalidad y juego en la trama del lenguaje* (71). Noveduc libros.
- Diker, G. y Frigerio, G. (Compiladoras) (2010). *Educación: saberes alterados*. Del Estante.
- Du Gay, P. y Hall, S. (Compiladores) (2003) *Cuestiones de identidad cultural*. Amorrortu.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Gedisa Editorial.
- Fernández, A. (1998). *La sexualidad atrapada de la señorita maestra: una lectura psicopedagógica del ser mujer, la corporeidad y el aprendizaje*. Ed. Nueva Visión.
- Foucault, M. (1978). *La arqueología del saber* (A. Garzón del Camino, Trans.). Siglo XXI.
- Frigerio, G., y Korinfeld, D. (Compiladores) (2021). *Cosas dichas y des-dichas: a propósito de los oficios del lazo*. Ángela María Menchón.
- Frigerio, G., y Korinfeld, D. (Compiladores) (2023). *Palabraciones. Oficios del lazo* (Primera edición ed.). Fundación La Hendija.

- Gimeno Sacristán, J., y Perez Gomez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Guber, R. (2011). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Siglo Veintiuno Editores.
- Gurvich, D. (2021). *Crónicas de educación en pandemia*. Homo Sapiens Ediciones.
- Gurvich, D. (2023). *El imposible oficio de educar*. Homo Sapiens Ediciones.
- Hargreaves, A. (2005) *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Ediciones Morata.
- Legendre, P. (2008). *Lo que occidente no ve de Occidente: Conferencias en Japón*. Amorrortu Editores España SL.
- Masschelein, J., y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía: de lugares comunes a conceptos claves*. Paidós.
- Núñez, P. y Fuentes, S. (Compiladores) (2022). *Estudiar y transitar la secundaria y el nivel superior: experiencias, decisiones pre y post pandemia*. Homo Sapiens.
- Núñez, P. (2023). *Hoy es mañana: reflexiones sobre tiempo, escuela y jóvenes*. Aique Educación.
- Núñez, P., y Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar: ser joven(es) en la escuela*. GEU, Grupo Editor Universitario.
- Núñez, P., Seca, V., y Arce Castello, V. (2021). *Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina: la experiencia de adolescentes y jóvenes en la Argentina*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Papalini, Vanina Andrea; *Conjugar las emociones: del "yo" al "nosotros"*; Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco. División de Ciencias Sociales y Humanidades. Departamento de Educación y Comunicación; Versión; 26; 7–2011; 169–191
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante*. Libros del Zorzal.
- Sarlo, B. (2001). *Tiempo presente: notas sobre el cambio de una cultura*. Siglo veintiuno editores Argentina.
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Lumiere.
- Southwell, M., Núñez, P., Litichever, L., y Fridman, D. (2019). *Escuela secundaria, convivencia y participación*. Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Terigi, F. (2006). Políticas educativas de promoción de la lectura y escritura en Iberoamérica [Informe Final]. Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Terigi, F. (2012). Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico. Santillana.

Terigi, F.(2016) “Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández”. Fundación Fiedrich Ebert.

Universidad de la República. (2023). Universidad y territorios interpelados. El programa integral metropolitano revisitado en sus quince años. Ediciones Universitarias (UCUR).

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa.

Verón, E. (1996). La semiosis social: fragmentos de una teoría de la discursividad. Gedisa.

Serie Histórica 2008 – 2015. Estadísticas Educativas de la provincia de Santa Fe. Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe. Dirección General de Información y Evaluación. Educativa. 1ª Ed. Santa Fe, 2015.Libro digital, PDF. ISBN 978–987–1026–14–2

<http://archivoseducacion.santafe.gob.ar/archivosportal/InfoEstadistica/Informacion%20Estadistica/Serie%20Historica%202008%20-%202015.%20Estadisticas%20Educativas%20de%20la%20Provincia%20de%20Santa%20Fe.pdf> . Consultado el 3 de junio de 2024.

Gobierno de la Provincia de Santa Fe, Ministerio de Educación

Estadísticas educativas: Serie histórica: 2009–2018.–1a ed. – Santa Fe: Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe. 2019.

<https://www.santafe.gob.ar/index.php/educacion/content/download/256267/1349149/file/Serie-Historica-2009-2018.-Estadisticas-Educativas-curva.pdf> . Consultado el 3 de junio de 2024.

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe

Indicadores Educativos: Serie histórica 2011–2016 de la Provincia de Santa Fe.

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Dirección General de Información y Evaluación Educativa. 1º Ed. Santa Fe, 2018.ISBN 978–987–1026–32–6

<https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/245328/1289828/file/Serie%202011-2016.pdf> . Consultado el 3 de junio de 2024.

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe

Indicadores Educativos: Serie histórica 2012-2018 de la Provincia de Santa Fe.

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Dirección General de Información y Evaluación Educativa. 1° Ed. Santa Fe, 2019. ISBN 978-987-1026-70-8

<https://www.santafe.gob.ar/index.php/educacion/content/download/256268/1349152/file/serie+indicadores+2012-2018+V2019.pdf> . Consultado el 3 de junio de 2024.

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe

Anuario de estadísticas educativas 2010. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa

Fe <http://archivoseducacion.santafe.gob.ar/archivosportal/InfoEstadistica/Informacion%20Estadistica/Anuarios%20->

<http://archivoseducacion.santafe.gob.ar/archivosportal/InfoEstadistica/Informacion%20Estadisticos/ANUARIO%202010.%20Estadisticas%20Educativas%20de%20la%20Provincia%20de%20Santa%20Fe.pdf> . Consultado el 4 de junio de 2024.

Ministerio de Educación, Gobierno de la Provincia de Santa Fe

Anuario 2017 : Estadísticas Educativas de la Provincia de Santa Fe. 1a ed. – Santa Fe:

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2018. ISBN 978-987-1026-40-

<https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/254412/1338133/file/ANUARIO%202017%20estadistica.pdf> . Consultado el 4 de junio de 2024.

Aprender 2016. Informe de resultados Santa Fe.

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/santa-fe-aprender-informe-final-grados-censales-592c286f70b81.pdf> . Consultado el 4 de junio de 2024.

Aprender 2016. Informe de resultados

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/reporte_nacional.pdf . Consultado el 4 de junio de 2024.

Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe.

Plan de gestión 2016 – 2017.