

Los maestros lectores de literatura

Marcela Carranza

Hace unos días en España escuché a gente preocupada por los niños y los libros decir que quizá ha llegado el momento de sacar al mediador del medio. No es la primera vez que escucho esto, y tampoco creo que sólo en España haya gente que piense en la necesidad de “dejar a los niños en paz con los libros”, y en particular con los libros literarios. Algo parecido escuché en la feria del libro infantil de Buenos Aires hace unos pocos años en una mesa de editores. Y lo sigo escuchando soterradamente en acciones del actual gobierno de la ciudad de Buenos Aires cuando entrega libros de literatura a cada alumno de la escuela pública con la aclaración de que se trata de un libro para la biblioteca personal, y a los bibliotecarios y maestros se les señala que esos libros no deben ser trabajados en la escuela.

El discurso sobre “desescolarizar” la literatura no es nuevo, y responde a diversas causas y realidades. Ahora bien, desescolarizar la lectura, y en particular la lectura literaria, pensarlo y decirlo en nuestro país, o en la mayoría de los países que conforman el globo terráqueo es lisa y llanamente un acto elitista en la medida en que se olvida que esto significaría impedir a millones de niños la posibilidad de cumplir su derecho a una experiencia estético-literaria; niños para los cuales la escuela es la única oportunidad disponible de acceso a la literatura, y podríamos hacerlo extensivo al arte y a productos culturales comúnmente reservados a una minoría en nuestras sociedades.

De este modo, bajo el barniz de la defensa de la lectura libre y respetuosa del libro como objeto literario y artístico se está olvidando que una gran mayoría de niños en nuestros países no van a las librerías, no concurren a bibliotecas, ni tienen posibilidad de leer literatura (pudiendo hacerse esto extensivo al libro en general) fuera de la escuela. Esto sin nombrar las falencias de nuestras bibliotecas públicas, así como de la oferta editorial de libros para niños; tema que requeriría otra ponencia, pero que podemos sintetizar en una sobreabundancia en la oferta de libros infantiles cuya edición obedece a razones de mercado por sobre criterios de valor literario y estético. De este modo aún cuando estuviesen dadas las condiciones sociales y económicas para lanzar a los niños en las librerías (que no lo están) esto supondría desatender una necesaria selección de los materiales frente a una oferta compulsiva, apabullante e indiscriminada de libros para niños por parte del mercado. Suponiendo, claro, que en nuestro país hubiese suficientes librerías y una mayoría de niños con posibilidades de entrar en ellas.

A menudo se dice que los niños y jóvenes no leen o tienen problemas de comprensión lectora, y es sobre la escuela, sobre los maestros sobre los que suele recaer la culpa de esta situación. Se suele decir: la escuela con sus modalidades rígidas y utilitarias no ha dejado lugar al placer de la lectura, y de este modo los niños se alejan de los libros con las consecuencias por todos conocidas. Según esta mirada sobre la realidad: la escuela mata a los lectores, los frustra, y por lo tanto lo mejor que puede pasar es quitar la literatura de la escuela y dejar al niño a solas con el libro. Los maestros no leen y no dejan leer. Son un caso perdido.

Sin embargo la cuestión es mucho más compleja y llena de posibilidades.

Decir que la desescolarización de la lectura literaria es en definitiva un acto elitista no es suficiente para dar cuenta de lo que la sociedad: los niños y los jóvenes, pero también los adultos, nos estamos perdiendo si quitamos al mediador del medio, si negamos la presencia de la lectura literaria, así como de otras expresiones artísticas en la escuela.

Quizá la clave está en modificar una mirada sustentada en la desconfianza por otra que confía en los mediadores, que confía en los lectores e incluso en la literatura misma.

Pensar en los mediadores ya no sólo como intermediarios entre los libros y los niños, sino como lo que son: lectores ellos también de libros y literatura. El pensar al maestro como lector, cosa que parece una obviedad y no lo es en absoluto, significa lo que podríamos definir siguiendo a Gustavo Bombini, “toda una línea de formación de impacto indirecto en la vida de las aulas”¹

De lo que se trata entonces es de crear las condiciones para que el maestro tenga la posibilidad de compartir con pares y con un coordinador, talleres de lectura y también de escritura de textos literarios. A lo largo de casi dos tercios de la carrera del Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil² donde soy docente, el maestro se olvida prácticamente de su rol de mediador (aunque este olvido en realidad devenga en una resignificación de este rol): participa de situaciones individuales y colectivas de lectura literaria; discute interpretaciones, las fundamenta, las enriquece, las modifica. Un lector que comparte con otros lectores sus hallazgos y sus frustraciones. Que aprende a escuchar y es escuchado.

¹ Bombini, Gustavo. “El maestro como promotor de lectura”. Feria de Guadalajara, 3 de diciembre 2008. Pág. 8)

² El “Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil” se dicta desde el año 2002 en la Ciudad de Buenos Aires, pertenece a la oferta de la escuela de capacitación docente CePA dependiente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

“Ese docente que lee, señala también Bombini, es capaz de exhibir una genuina relación con la lectura y este es quizá el verdadero sentido del ‘enseñar la lectura’³

Hablamos entonces de la formación de maestros como lectores, y hablamos de lectores en diálogo con otros lectores. Pero hablamos también de “lectores de literatura”, y voy a detenerme en este punto, porque nuestro objeto de enseñanza es la “literatura infantil”, y este objeto tiene sus particularidades.

“La tendencia a considerar la literatura infantil y/o juvenil básicamente por lo que tiene de infantil o de juvenil, es un peligro, porque parte de ideas preconcebidas sobre lo que es un niño y un joven...”⁴

El poner el acento en el epíteto “infantil” o “juvenil” ha significado y sigue significando la más de las veces el olvidar que estamos hablando de literatura, y por lo tanto de un hecho estético, artístico.

Libros producidos y ofrecidos por las editoriales para enseñar diversos temas; proyectos y prácticas de lectura que desatienden absolutamente al hecho literario y ponen el énfasis tan sólo en contenidos a transmitir o la repetición de argumentos; libros clasificados para su venta según el valor de moda y proyectos gubernamentales que recurren a la literatura infantil como espacio liberado para el tratamiento de contenidos difíciles de tratar, como es el caso de la sexualidad. Críticos que dedican conferencias y artículos para hablar acerca de libros con temas tabúes o “comprometidos”, como si el progreso de la literatura para niños estuviese en los temas que trata. En estos e innumerables otros ejemplos que ustedes tendrán en mente, la gran ausente es siempre la literatura.

Paraphraseando al escritor David Wapner: el gran tabú de la literatura infantil sigue siendo la literatura.⁵ Y esto no es un “mérito” exclusivo de los maestros, sino también, como vimos en los ejemplos, de otros agentes del campo: escritores, editores, especialistas y críticos, sin ir más lejos.

Si hablábamos de la formación del maestro como lector, agregamos a ello “lector de literatura” y esto no es poco para el campo de los libros para niños. Leer un libro para niños ya no significa tan sólo limitarse a la reconstrucción del argumento; la enumeración de personajes principales y secundarios; la búsqueda del tema, mensaje o valor transmisible por el relato. Estamos ante un hecho estético y descubrir el modo en

³ Bombini, Gustavo. Ob. Cit. Pág. 8.

⁴ Andruetto, María Teresa. *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba, Comunicarte, 2009. Pág. 36.

⁵ Wapner, David. “El tema no es el tema” *Revista Imaginaria* N° 216. 26 de Septiembre 2007.

<http://www.imaginaria.com.ar/21/6/wapner.htm>

el que funcionan los textos, sus procedimientos literarios, pero también plásticos, de diseño y diagramación, que en los libros para niños tienen un peso especial, forma parte de esta tarea de lectores de literatura. Talleres de lectura para maestros que nos permitan discutir la importancia de la voz narrativa en un libro como *Manolito Gafotas* de Elvira Lindo⁶; observar con detenimiento el verosímil realista en una novela anclada en la historia de la inmigración a principios de siglo, como es *Stefano*⁷ de Andruetto; la ruptura con la lógica del sentido común y de las reglas en la conversación, en los diálogos de *Moc y Poc* de Luis María Pescetti⁸; la parodia como procedimiento autorreferencial en *Cuentos en verso para niños perversos*⁹ de Roald Dahl; la infinidad de recursos plásticos e icónicos presentes en las ilustraciones, su diálogo con el texto en libros álbum como los de Anthony Browne; Chris Van Allsburg o Isol . Transitar libros y más libros que permitan vislumbrar características genéricas así como sus transgresiones. Leer mucha literatura y ponerla en diálogo con textos de la teoría literaria, pero también con saberes originados en otros campos, como el de la filosofía o la antropología...

No se trata entonces de repetir slogans desgastados y vaciados de contenido como: “leer por placer”; “no se debe buscar la moraleja al cuento”; “los libros sirven para hacer volar la imaginación y nada más”, etc... citar a autoridades en el tema o autores consagrados como Graciela Montes o Ricardo Mariño para luego de la emisión del slogan sugerir o llevar a cabo prácticas absolutamente contradictorias a lo anteriormente predicado. Así se repite hasta el cansancio que leer es importante, pero luego es posible observar en proyectos y prácticas del aula un ostensible menosprecio de la lectura. Proyectos de amplia difusión y alcance masivo, detrás de los cuales no es difícil vislumbrar una lógica regida por intereses comerciales. En esta clase de proyectos, a quien menos se escucha es al lector y la literatura ha sido invisible a lo largo de todo el trayecto. Infinidad de actividades “de cotillón”, manualidades y dramatizaciones para dar algo de “sustancia” a ese “hacer nada” del acto de leer, que en definitiva a nadie parece importarle demasiado.

El acto de lectura es un acto gozoso, placentero pero este placer está ligado a una intensa actividad intelectual. Leer no es tarea fácil, ni simple; tampoco mediática ni espectacular.

⁶ Lindo, Elvira. *Manolito Gafotas*. Bs. As., Alfaguara, 2000.

⁷ Andruetto, María Teresa. *Stefano*. Bs. As. Sudamericana, 1997.

⁸ Pescetti, Luis María. *Historias de los Señores Moc y Poc*. Bs. As. , Alfaguara, 2004.

⁹ Dahl, Roald. *Cuentos en verso para niños perversos*. Bs. As., Alfaguara, 2008.

¿Por qué nos sorprende un final? ¿Por qué un acontecimiento del cuento nos hace dudar y da lugar a la discusión en el grupo? Así la lectura de “El perro ceniza” de Javier Villafañe ¹⁰ abre el interrogante ¿Es real ese perro? ¿Estaba loco el protagonista? o ¿Cómo ha hecho el lobo/narrador de *La auténtica historia de los tres cerditos* ¹¹ de Lane Smith y Jon Scieszka para convencernos de su inocencia? ¿Por qué la mayoría de los adaptadores modifican el final de “La Sirenita” de Andersen? ¿Qué procedimiento humorístico es ése que cuestiona al poder político/judicial en la escena de Pinocho con el juez gorila?

Un cuento nos conecta a otro, una cadena de relaciones, de lecturas... y *Cuento con ogro y princesa* de Ricardo Mariño¹² sorprende por su narrador/autor ficcionalizado y por el juego autorreferencial. La conexión puede ser con otro relato infantil donde los límites entre realidad y ficción son franqueados como en *La historia interminable* ¹³ de Michael Ende; pero por qué no con una película para adultos como “La Rosa Púrpura del Cairo” de Woody Allen, o con “La noche boca arriba” o “Continuidad de los parques” de Cortázar. Y los límites empiezan a desdibujarse y la literatura infantil ya no es un coto aislado del resto de la literatura, del resto del arte y los productos de la cultura. La literatura infantil deja de poner el acento en “lo infantil” entendido como aquello que exige toda clase de límites y reglas. Incluso aquellas convenciones tan naturalizadas como “las edades lectoras” comienzan a desdibujarse, a perder sentido. Y los maestros se atreven a leer un cuento absurdo clasificado por la editorial “A partir de once años” en la contratapa, como “El señor Lanari” de Ema Wolf.¹⁴, con pequeños de siete años. Los treinta y seis capítulos de *Las aventuras de Pinocho* en su versión original transitan las aulas del primer ciclo y las salas de Nivel Inicial. Se sorprenden los maestros, se sorprenden también los padres y directivos. Algo está pasando, verdades instaladas, certezas inamovibles parecen resquebrajarse, hay mucho por probar y descubrir.

El interés del maestro/lector se desplaza, ya no interesa “el supuesto mensaje” o la repetición del argumento. Hay algo más, mucho más en la palabra artística. Pero la sorpresa es aún mayor cuando a través de la lectura de registros realizados por colegas, y luego por ellos mismos, los maestros pueden observar cómo los niños leen. Qué leen

¹⁰ Villafañe, Javier. “El perro ceniza” en *La cucaracha*. Bs. As., Hachette, 1967.

¹¹ Scieszka, Jon y Smith Lane. *La auténtica historia de los tres cerditos* España, Thule Ediciones, 2007.

¹² Mariño, Ricardo. *Cuento con ogro y princesa*. Bs. As., Colihue, 1987. Colección Pajarito Remendado.

¹³ Ende, Michael. *La historia interminable*. Bs. As., Alfaguara, 1982.

¹⁴ Wolf, Ema. “El señor Lanari” en *Los imposibles*. Bs. As. Sudamericana, 1988. Colección Pan Flauta.

los niños en los textos, cuando son escuchados, cuando saben que son los protagonistas de su lectura.

Decíamos, siguiendo a Gustavo Bombini, que la formación del docente como lector es de impacto indirecto en las aulas. Y hasta podríamos discutir si este impacto es tan “indirecto”. Veamos a continuación un fragmento de una escena de lectura con un grupo de niños de sala de cinco años coordinado por Cristina Caballero¹⁵, egresada del Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil.

El libro elegido por Cristina fue *Willy el mago* de Anthony Browne¹⁶. Una semana después de leído el libro la maestra pide a los niños que cuenten qué recuerdan observando nuevamente las ilustraciones:

... Los chicos contaron que Willy no tenía botines, todos eran grandes y él era chiquito, nombraron la pelota que estaba detrás de los edificios. “Willy vio un extraño cuando fue a la pastelería” (...) Agregaron. “El extraño le regaló unos botines”. Un nene aclaró: “Es un fantasma, el fantasma del mono”, otro nene dijo: “Para mí es el espíritu de él”, otro nene dio su opinión: “Para mí es el papá que se murió y siguió vivo allí, ese es el espíritu”. “No, pero miren como brilla el pie del mono de al lado”. (...) Una nena dijo: “El pie estaba brillando porque iba a patear la pelota”, otro nene insistió en que era el papá que se había muerto y “le había salido el espíritu para seguir viviendo”.

Destacaron la imagen de la vieja pastelería, resaltaron el vidrio roto por la pelota. Explicaron cómo Willy volvió a su casa con cuidado de no pisar las rayas. Una nena agregó: “Capaz que le pasía algo malo”

Los chicos decían que la mesa de la casa de Willy, se parecía a una cancha, “Allí está el cuadro de Willy con el papá, se parece al espíritu” (...)

Cuando volvió a la pastelería, no encontraba al desconocido, le resultaba familiar (dijo una nena), porque tenía la misma ropa que su papá, porque tal vez era su papá (...) Uno de los nenes dijo: “Tal vez era el papá que se fue hace mucho tiempo a un lugar muy lejos y ahora aparece”...

¹⁵ Cristina Caballero es maestra de una sala de cuatro años. El presente registro pertenece al proyecto “Definición de cuento fantástico según los vanguardistas de 4 años: ‘Un cuento fantástico es un cuento espectacular”, en el Trabajo de Evaluación final del Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil, Buenos Aires, Escuela de Capacitación Docente CePA, 2004.

¹⁶ Browne, Anthony. *Willy el mago*. México, Fondo de Cultura Económica, 1996. Colección Los especiales de A la orilla del viento.

Nos encontramos con un grupo de lectores cuya atención a los detalles de la imagen y del texto, su capacidad de elaborar hipótesis para llenar los vacíos dejados por la narración, el rico intercambio de ideas e interpretaciones no dejan de sorprendernos. Los niños no sólo reconstruyeron la historia, siguiendo el pedido de la docente, sino que además resaltaron toda clase de detalles de la imagen y del texto, que pudieran resultarles necesarios para su búsqueda interpretativa.

Aquí hay un enigma que los niños se disponen a resolver, dado que el texto y la imagen premeditadamente no lo hacen por ellos: ¿Quién es el extraño que entrega los botines a Willy?

Las hipótesis son diversas, y los niños se esfuerzan por fundamentarlas a partir de elementos existentes en la obra. Los niños prestan atención a los detalles, relacionan las pistas dadas, y obtienen respuestas diversas que son aceptadas como posibles, bajo un elocuente “tal vez” que se niega a cerrar los sentidos.

En esta escena de lectura no hay certezas, pero sí una intensa búsqueda. Los niños están muy atentos a cómo funciona ese libro. Observan cuestiones literarias y estéticas tanto de la imagen como del texto. Existe en estas prácticas de lectura un aprendizaje ligado a la lógica del arte. Los niños demuestran ser suspicaces lectores de las formas en que están hechos los libros. Su interés en estas discusiones vuelve evidente que poner en contacto a los niños con el arte, en nuestro caso, con la literatura, implica una intensa actividad intelectual y afectiva, que acrecienta aún más el goce por la lectura en la medida en que compromete a cada lector como realizador de ese texto que está leyendo. Observemos entonces al mediador. Ya no se trata de alguien que se interpone entre el libro como objeto estético y el niño, sino todo lo contrario, como un facilitador de esa lectura libre y a la vez comprometida y atenta al hecho estético. La mirada del mediador, como la del artista, ve al niño en sus posibilidades y le propone un diálogo. Un diálogo con el texto, pero también un diálogo entre sus pares, con su coordinador inclusive. Con otros lectores.

Hablamos de la lectura literaria como un acto de intenso hacer intelectual y también afectivo, pero sabemos que todavía hay más. Michèle Petit ¹⁷ en sus libros ha hablado extensamente acerca de la literatura en la construcción de la subjetividad de los lectores. Y cuando señalamos la importancia de abrir un espacio a la lectura literaria en la escuela, y vuelvo a insistir, esto es extensivo a otras experiencias del arte, estamos

¹⁷ Me refiero especialmente a: Petit, Michèle. *Lecturas del espacio íntimo al espacio público*. México, Fondo de Cultura Económica, 2001. Colección Espacios para la lectura. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México, Fondo de Cultura Económica, 1999. Colección Espacios para la lectura.

pensando también en la difícil realidad por la que atraviesan la mayoría de los niños, sus familias y maestros.

Guillermo León,¹⁸ egresado también del Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil relata en estos términos el contexto en el que realiza su proyecto de lectura literaria en la escuela N° 13 DE 11 de la Ciudad de Buenos Aires.

“Los chicos que asisten a la escuela viven en su mayoría en la villa 1-11-14 del Bajo Flores. Un alto porcentaje de ellos provienen de países limítrofes.

Viven en un contexto de violencia. Tiros y allanamientos aparecen con frecuencia en el relato de los chicos. Los narcotraficantes no son una figura de ficción, son sus vecinos.

Necesitan decir, necesitan contar para superar los miedos cotidianos.

Muchos de ellos están solos, cuando regresan a sus casas. Esta soledad los obliga a contraer responsabilidades de adultos: como encargarse de los hermanos más pequeños, limpiar la casa, lavar la ropa, cocinar, etc.

Sus padres tienen jornadas de trabajo muy largas, trabajan en talleres clandestinos de costura, en albañilería, en la venta callejera y en casas de familia.

Mi escuela es de jornada completa y de catorce grados, pero en el comienzo, fue pensada sólo para siete.

Antes contaba con salones de plástica, música y una linda sala de maestros. Ahora no hay lugar.

El aumento de la densidad poblacional, en la zona sur de la ciudad, se encargó de ocupar estos espacios vitales y dignos.

El hacinamiento y los ruidos permanentes vinieron para instalarse definitivamente. El déficit de escuelas se paga con jirones de salud.

Los muros que alguna vez fueron dignos se tornaron violentos. No hay reposo, y la voracidad del ritmo diario arrinconó a la reflexión.

En esta escuela soy responsable de un proyecto de lectura (...) Es un espacio que continúa y que se desarrolla todos los miércoles y viernes, en el horario del post-comedor.

Los alumnos concurren libremente (no es obligatorio). El grupo que asiste está formado por grados diversos (de 4° a 7°) debido a que este es el grupo de alumnos que me toca cuidar.

¹⁸ Este registro de Guillermo León fue realizado para el curso “Los clásicos infantiles: versiones antiguas, originales y adaptaciones humorísticas” (CePA) coordinado por mí en el primer cuatrimestre del año 2008.

Los chicos se enteran de lo que se va a leer, ya que previamente hago una pequeña publicidad del cuento elegido. Es por esta razón que tengo una vieja deuda con todos los chicos del primer ciclo que cuando me ven me dicen:

“¡Profe! ¿Cuándo nos va a leer un cuento a nosotros?”

Leer literatura en nuestras escuelas, ser protagonistas de la lectura, intercambiar ideas, escuchar y ser escuchado se transforma de este modo en una necesidad vital para los niños y también para sus maestros.

Veamos un pequeño fragmento del registro de Guillermo León con un grupo de niños de primer grado A. El cuento leído es “Juancito sin miedo”¹⁹ de Italo Calvino.

“...cuando por el hueco de la chimenea se oyó una voz: -¿Tiro?

Y juancito contestó: -¡Tirá!

Se me ocurre preguntar: -¿Saben lo que es una chimenea?

Todos levantan la mano:

-Sirve para que baje Papá Noel

-Para calentarse las manos

-Para calentar la casa

-Para cuando hay nieve-Dice Aracelli

En ese preciso momento Milton me empieza a contar y a describir una chimenea utilizando sus manos. Contaba que en Bolivia se ponían “montoncitos de piedra” y que por allí salía humito.”

La chimenea de Papá Noel y la chimenea que es un montoncito de piedra en Bolivia conviven, dialogan, se enriquecen en el aula de una escuela superpoblada del Bajo Flores.

Los maestros como lectores de literatura, y los maestros como gestores culturales, que no se aguantan las ganas y empiezan a invitar a otros colegas a observar sus clases; llevan libros a las salas de maestros; convocan a padres y abuelos, hasta organizan proyectos de lectura compartida con ellos y sus hijos/nietos fuera del horario escolar. Maestros que leen literatura a sus alumnos en el post comedor y organizan bibliotecas

¹⁹ Calvino, Italo. “Juancito sin miedo” en *El pájaro Belverde y otras fábulas*. Bs. As. Ediciones Librerías Fausto, 1977.

en los recreos. De todo esto y más hemos sido testigos los profesores del Postítulo de Literatura Infantil a lo largo de siete años.

¿Sacar al mediador del medio?

No lo creo. Todo lo contrario.