

"En torno a la literatura para niños y la diversidad de escenarios de lectura"

Prof. Germán Reimondo

En este trabajo vamos a compartir algunas ideas sobre los diversos escenarios en que se desarrollan prácticas de lectura literaria con niños y jóvenes.

En general tendemos a pensar en la Escuela, es decir: el sistema de educación formal, como el único espacio social en que se realizan prácticas de lectura y, en consecuencia, ceñimos la reflexión acerca de las prácticas a esa dinámica institucional. Esta representación tiene su base en el hecho de que la escuela es un espacio privilegiado por nuestra sociedad para la transmisión de la cultura letrada y gran parte de la población sigue encontrando allí la oportunidad de vincularse con ella. Pero sabiendo que la literatura es un objeto cultural complejo que circula por carriles sociales que, las más de las veces, escapan a la institucionalización de las prácticas, creemos que resulta interesante para quienes trabajamos como mediadores en prácticas de lectura y escritura pensar en otros escenarios posibles y las problemáticas que conllevan, como un modo más de indagar las prácticas que desarrollamos a diario.

Para comenzar esta presentación voy a citar una escena de lectura. La misma es parte de un fragmento de un auto registro realizado por el coordinador de un taller de lectura y escritura de literatura en la localidad de Los Hornos, en el año 2006:

(...)Tenía previsto contar oralmente “El gato con botas”, “Pedro Urdemales...” o alguno de Roldan de “Sapo en Buenos Aires”, pero estando ahí y por cómo se van dando las cosas cambio de idea.

En gran medida el cambio se debe a lo que pasó con el libro de trabalenguas (con Lauti y la nena de 8), digo: este deseo de contacto con el libro.

En la mochila tenía varios libros, que había llevado para poder hacer una ronda de lectura. (...) entonces, teniendo el libro *Gorila* en la mochila, se me ocurre trabajar con él.

Antes de empezar, les pido que ordenemos un poco el espacio. Empezamos a juntar lápices, hojas, etc. Acomodo los bancos en semicírculo y saco el libro. Actuó como un imán.

Los tres chicos se vienen al humo, pero sobre todo Lauti. Es asombroso lo que pasa con Lauti (tres, cuatro años) y los libros.

Yo tenía el libro en las manos y mi idea era que nos sentáramos en ese semicírculo, ellos frente a mí, leerles el texto y después mostrarles las imágenes.

Lo que ocurrió fue que Lauti se sentó en mi banco, y desde ahí balbuceaba que quería el libro.

En un primer momento intenté llevar adelante mi idea, y se me pegó a la panza, y decía “no, no...mono, mono...!!”

Obviamente, las dos nenas se me pusieron a la par.

Entonces, le hago upa a Lauti, y voy leyendo el texto mientras miramos las imágenes (...)

Comenzar por citar una escena de trabajo en un espacio específico nos permite mostrar en primer plano la diversidad de escenarios posibles en los que la literatura tiene lugar y las prácticas particulares que en estos se desarrollan.

La escena de lectura que acabamos de escuchar nos muestra un escenario que es diferente a la escuela. Una escena de lectura que, en principio, no responde a ninguna de las representaciones más corrientes acerca de la educación formal y el desarrollo de prácticas de lectura en ese ámbito.

En un momento voy a retomar esto. Ahora miremos un poco más de cerca esta escena. Vemos la presencia de distintos sujetos, el registro nombra a dos nenes: una nena de ocho años y otro de tres o cuatro: Lauti. Y, por supuesto, el coordinador del espacio quien nos deja oír su voz y se pregunta sobre la práctica que va a desarrollar:

“Tenía previsto contar oralmente “El gato con botas”, “Pedro Urdemales...” o alguno de Roldan de “Sapo...”, pero estando ahí y por como se van dando las cosas cambio de idea.

En gran medida el cambio se debe a lo que pasó con el libro de trabalenguas (con Lauti y la nena de 8), digo: este deseo de contacto con el libro.”

Vemos a un coordinador preparado para un encuentro inminente con varios opciones, varios cuentos para ser narrados o leídos, pero termina decidiendo otra cosa: el trabajo con el libro álbum. Lo que aparece aquí, en primer plano, es la variedad de materiales posibles y las distintas opciones que estos permiten desarrollar. Al mismo tiempo algo de la lógica de la “planificación”, para una mirada de la práctica más tradicional, parece quebrarse.

Creemos que esto último no implica una ausencia de reflexión previa sobre la práctica que se va a desarrollar, más bien todo lo contrario: al parecer una escucha atenta por parte del mediador de las voces de los participantes del taller lo llevan a problematizar sus decisiones:

“En gran medida el cambio se debe a lo que pasó con el libro de trabalenguas (con Lauti y la nena de 8), digo: este deseo de contacto con el libro”, nos dice.

En esta escena lo que determina esta opción, la duda y la decisión final, son los niños que participan del encuentro: *“este deseo de contacto con el libro.”*

Destacamos esto porque, evidentemente, nos llama la atención: hay una toma de decisión que no se basa en objetivos pedagógicos inmediatos (el coordinador no nos dice: “elegí este texto para que puedan practicar lectura en voz alta”, por decir algo); tampoco parece evidenciarse un objetivo de orden temático, ni se problematiza la

divergencia de edades de los niños presentes (tres y ocho años), o la continuidad de una posible secuencia pedagógica.

En este sentido, decíamos más arriba, que este tipo de escenas rompen con las representaciones más anquilosadas que tenemos de las escenas de lectura que involucran a niños y adultos en el ámbito de la educación formal.

Aunque sabemos que esto no es así, porque sería creer que la escuela es un escenario aporético, transparente, en el que los maestros, maestras, profesores y profesoras no tiene espacio para llevar adelante prácticas de lecturas que se pensarían como “alternativas” a los discursos hegemónicos, vamos a darle espacio a esta representación de la educación formal para intentar pensar cuáles son los basamentos de las misma.

Se ha dicho que la literatura entendida como producto cultural con sus rasgos específicos, tiende a perder especificidad dentro de la educación formal, tanto en las prácticas concretas como en el ámbito de la formación docente. Muchas veces la urgencia y el imperativo de la enseñanza contribuye a la permeabilidad de lo que, en su libro, en muchos sentidos inaugural, [María Adelia Díaz Röner](#), nombró como las “intrusiones”: aquellos discursos y operaciones de la psicología, la pedagogía, de la ética (hoy traducida en “valores”) que interceptaban las operaciones de lectura atentando contra la autonomía de la lectura literaria y del objeto mismo.

El libro que menciono, *Cara y cruz de la literatura infantil*, ha inaugurado un modo de entender las prácticas de lectura y la literatura infantil que nos colocó, necesariamente, en otro lugar: ya no es el mismo campo, no son las mismas concepciones, ni las mismas prácticas. Aún así, hoy, podemos ver que, en muchos casos, el imperativo de la enseñanza tiende a desdibujar lo específico del discurso literario en el marco de las prácticas de alfabetización que jerarquizan ciertos paradigmas que atienden al uso de la lengua.

De esta manera, creemos, se hace necesario reflexionar acerca del modo en que los docentes se forman en este sentido y qué tipos de prácticas son posibles en el marco de la educación formal.

Para poder pensar esto, nos gustaría citar aquí otra escena de lectura. La misma, también es un fragmento de un auto registro, se ha desarrollado en la Escuela de Educación Estética nº 1, durante el año 2008. Cito:

Con estos chicos veníamos trabajando con las lecturas del gótico.

Sobre esto fue muy interesante la lectura del cuento “La del 11 j” de Borneman (*Socorro*).

El cuento tiene un final abierto.

Cuando lo terminé de leer varios de los chicos fueron levantando la cabeza, mirándome raro...y preguntaron:

“Vos lo terminaste de leer?”

“Lo leíste bien al cuento” y otros comentarios por el estilo.

Cuándo les pregunté por qué hacían estas preguntas, me contestaron que les parecía que el cuento “estaba mal”, porque no se sabía qué pasaba...

Detectaron perfectamente la estructura abierta del texto.

A partir de acá, se produjo un diálogo en el que hipotetizamos posibles “soluciones” para ese cuento, es decir: posibles interpretaciones que dieran cuenta de ese final.

Con otro texto del mismo libro, “Las manos”, pasó algo similar: final abierto e indagación para hipotetizar lecturas.

En general, todos los chicos del grupo participaban activamente del intercambio, pero uno de los más interesados era Tomás.

En este caso, a una de las conclusiones a las que llegamos fue que se podía explicar lo acontecido por la presencia de “espíritus”. En ese momento tocó la campana y, como sus compañeros ya no lo escuchaban porque se estaban yendo al recreo, Tomás se acercó a mí y me dijo:

“Deben ser espíritus...como mi papá que se murió en febrero y ahora anda por ahí como un espíritu...no?”

Claro, le dije yo.” (EEEnº1, 2008, b verde (8 años))

Cito aquí esta escena porque creo que nos muestra una práctica de lectura en toda su dimensión, *densa*, podríamos decir. Beatriz Sarlo, caracteriza a la literatura como: “... un discurso de alto impacto, un discurso tensionado por el conflicto y la fusión de dimensiones estéticas e ideológicas que nos afecta de un modo especial”¹

Cuando un texto literario nos indaga produce comentario: necesidad de decir sobre lo que acabamos de leer o escuchar, trasladar a las palabras algo que no nos ha dejado indiferentes.

En este caso los niños toman la palabra, justamente, para poner de manifiesto el impacto que ha causado el texto: “¿Vos lo terminaste de leer?”, “¿lo leíste bien al cuento?”, le preguntan al coordinador de la clase poniendo de relieve los saberes que tienen sobre la literatura: un saber específico acerca del modo en que se construye narratológicamente un texto ha sido puesto en tensión, y esto ha afectado la lectura.

De la misma manera, procedemos nosotros, como adultos, cuando entramos en contacto con un texto que nos interroga de algún modo. Y en este trabajo de hipotetizar e interpretar lo que se presenta como elusivo, se produce la lectura literaria que nos obliga a poner en juego creencias, valoraciones e ideologías propias y ajenas, compartidas o

¹ Sarlo, Beatriz. “Los estudios culturales y la crítica en la encrucijada”. En *Lulú Coquette*. Año 1. Nº 2, Noviembre de 2003.

no. De allí la necesidad de Tomás de tomar la palabra para ratificar su lectura, acudiendo al coordinador como la voz legitimante de la clase.

También elijo esta escena porque se ha desarrollado en un escenario particular: una escuela de Estética.

Me permito hacer una breve referencia a las Escuelas de Estéticas.

Estas instituciones, como los otros establecimientos educativos, dependen de la Dirección General de Cultura y Educación del Ministerio de la Provincia de Buenos Aires. En estas escuelas la enseñanza se centra en diferentes disciplinas artísticas: plástica, expresión corporal, teatro, música, literatura.

Los docentes que forman el plantel de estas instituciones, son profesionales de cada área, designados en sus cargos siguiendo el mismo régimen que las otras instituciones escolares pertenecientes al Estado.

El ingreso de los niños se da a partir de los seis años. Hasta los 9 años los niños asisten a la totalidad de las materias que integran la currícula regular de la escuela y, a partir de los 10, ingresan a la oferta de *talleres*, donde cada alumno puede optar por las ramas en las que le interesa continuar trabajando.

La asistencia a estas escuelas es a contraturno de la enseñanza tradicional y en días alternos. De esta manera, los niños que asisten por la mañana a la EGB, por la tarde van a estas escuelas.

En la ciudad de La Plata existen dos establecimientos que funcionan de esta manera: la EEE n° 1 y la n° 2.

Como ya se señaló estas escuelas dependen del Ministerio de Educación y, por lo tanto, cumplen con todos los requisitos institucionales que caracterizan a la educación formal. No obstante, podríamos decir que este espacio se construye como un ámbito de educación no formal, en tanto las prácticas que se desarrollan allí, parten de una propuesta de taller, en la que los alumnos participantes son los protagonistas fundamentales en el proceso de construcción de conocimiento. Por otro lado, al terminar el trayecto educativo, no se les entrega ningún título con valor oficial.

Uno de los rasgos que, a mí criterio, hacen más interesantes estos espacios es, justamente, la ausencia de *acreditación tradicional de saberes*. Esto coloca a los docentes en el rol de mediadores entre la especificidad del objeto y los niños. En el caso del área concerniente a la literatura, se sabe que los alumnos asisten a la escuela tradicional en contraturno. Esto desliga a los docentes de la preocupación urgente por los procesos de alfabetización tradicional, lo que permite trabajar específicamente con

los modos en que los niños se relacionan con la lectura y la escritura de literatura. De esta manera, en el mejor de los casos, podemos plantear una práctica que escape a las “intrusiones” a las que hacíamos referencia antes.

Este punto del planteo me gustaría hacer una aclaración.

Hemos citado dos escenas que hacen referencia a espacios alternativos a la educación formal y hemos señalado algunos rasgos de las prácticas formales de educación que podrían obstaculizar la relación con el objeto literatura. La intención es problematizar estos escenarios y las prácticas que conllevan, pero de ningún modo se trata de “desescolarizar” la literatura. Más bien lo contrario: sabemos que la escuela es y seguirá siendo un espacio social donde los sujetos que transitan por ella tienen, entre otras, la posibilidad de vincularse con la lectura y la escritura de ficción, y que el vínculo que este espacio ayude a construir puede determinar futuras trayectorias letradas. O, como lo diría Remo Cesarini la escuela es “para muchos jóvenes la única verdadera relación con la dimensión de lo literario en toda su vida”, “(...) en todo caso se trata de una relación fundante y condicionante”².

En este sentido es que creemos necesario reflexionar acerca de estos espacios, los sujetos que transitan por ellos y las prácticas que parecen posibilitar: diferentes modos de relacionarse con la lectura y la escritura.

De esta manera, en lugar de pensar estos espacios como excluyentes, creemos, siguiendo a Gilda Romero Brest ³, que debemos comenzar a ver los circuitos de educación formal y no formal como complementarios. Esto nos permitirá hablar, según la autora, de un macro sistema de educación.

Es en este sentido en que explorar las prácticas de lectura y escritura que se realizan en el *más allá de la escuela*, nos permite preguntarnos acerca de lo que ocurre en el interior del aula. De esta manera sería posible articular una mirada ampliada que nos hable de distintos recorridos posibles en relación con la lectura y la escritura de literatura, y de diferentes vínculos posibles entre las personas que participan de una práctica de enseñanza aprendizaje.

Si volvemos sobre las escenas comentadas, podemos ver que en primera instancia se está colocando lo que esos textos literarios permiten en relación con su poética. Es

² Cesarini, R. (1992). “Cómo enseñar literatura”, en Bombini, G., (selección y prólogo), *Literatura y educación*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

³ Romero Brest, G.L. (1987). “Propuestas para una visión ampliada de la educación”, en: *Cuadernos. Centro de investigaciones de Ciencias de la Educación*, Buenos Aires.

decir, se está poniendo en juego un texto que habilita indagaciones, preguntas y búsquedas concretas por parte de los lectores. Parece que se anula, de esta manera, la lógica de la “intrusión” que colocaría al texto *al servicio de*.

De esta manera vemos como, el profesional a cargo de la coordinación de la práctica, acude a los saberes específicos de la teoría literaria para plantear y leer una práctica determinada. Si volvemos sobre el registro podemos ver que el docente apunta sobre el texto: “El cuento tiene un final abierto.”

Es decir que el coordinador del espacio había seleccionado un texto sabiendo cuáles eran las cualidades estructurales del mismo.

Y más adelante, al referirse a los comentarios de los chicos sobre el cuento, continúa: “Cuándo les pregunté por qué hacían estas preguntas, me contestaron que les parecía que el cuento “estaba mal”, porque no se sabía qué pasaba...

Detectaron perfectamente la estructura abierta del texto.

A partir de acá, se produjo un diálogo en el que hipotetizamos posibles “soluciones” para ese cuento, es decir: posibles interpretaciones que dieran cuenta de ese final. (...)”

De esta manera, a partir de un saber específico de la teoría literaria se puede ver en las preguntas y las reacciones de los chicos la producción de lectura. Esto le permite al mediador indagar en las representaciones que sostienen los alumnos e hipotetizar diversos sentidos. Quizá, desde otras perspectivas teóricas, se podrían haber interpretado estas preguntas de los niños (“Vos lo terminaste de leer?”; “Lo leíste bien al cuento”) como “errores” en la lectura, como la “no comprensión” del texto; cuando en realidad se trata, como ya lo señalamos, de que los niños han captado el problema retórico que les plantea el texto.

Nos pareció oportuno detenernos en este punto, porque aquí vemos cómo intervienen los saberes específicos de la formación en letras en una práctica concreta de mediación: no se trata de que el docente enseñe de manera teórica conceptos de teoría literaria como condición previa para la lectura de los textos, sino que esos conocimientos son herramientas que le permiten al mediador indagar e interpretar los procesos de lectura de sus alumnos.

Teniendo en cuenta lo dicho hasta el momento, creemos que esta indagación en diversos espacios nos permite abrir una serie de preguntas o requerimientos que deben ser atendidos a la hora de pensar los modos de circulación de la literatura infantil en los diversos escenarios.

En primer lugar, vemos la presencia de distintos participantes con rasgos específicos: edades, distintos grados de escolarización, intereses, etc. Estas variables influyen en la relación que cada uno de estos sujetos establece con los objetos lengua y literatura.

En este sentido, decíamos, las prácticas no formales de enseñanza se vuelven un espacio interesante de indagación, ya que la ausencia del espacio institucional permite ver otros modos y otras dinámicas en la relación sujeto-objeto. Es decir, como ya lo hemos señalado, al encarar una práctica de lectura y escritura de literatura fuera del aula, parece ponerse en suspenso el objetivo principal de la institución escolar: enseñar. Y esto abre otras posibilidades de acción y, en consecuencia, otras preguntas.

Entonces ponemos en primer lugar la pregunta por los sujetos: quiénes son esos niños y jóvenes que tenemos delante; cuáles son sus prácticas culturales habituales; cuáles son sus experiencias diarias; de qué manera esas prácticas ingresan a la escuela, a la biblioteca, al comedor; qué tipo de relaciones podemos establecer, los distintos sujetos en los diferentes escenarios, con la literatura.

Estas son algunas de las preguntas a las que nos llevan estos planteos, y que no pretendemos responder aquí.

En este juego de interrogaciones que se abren será necesario articular la pregunta por la formación docente. Se hace evidente pensar la diversidad de escenarios, los sujetos que los habitamos, las prácticas específicas y la literatura infantil como un objeto problemático, implica pensar la dinámica de formación docente.

Teniendo en cuenta esto, creemos que es necesario colocar en el centro de la formación docente la problematización de la literatura infantil en cuanto objeto cultural específico. Este abordaje debería dar cuenta, al menos de dos aspectos: en primer lugar el hecho de que la literatura infantil responde a poéticas particulares donde se articulan problemáticas y construcciones específicas que pueden ser leídas desde los saberes de la teoría literaria. Y por otro, el hecho de que estas poéticas se posicionan en un espacio histórico específico y desde allí dialogan con otros objetos culturales que traman las representaciones de la infancia.

Creemos que ambos factores, el reconocimiento de las poéticas específicas y la historización del campo, nos llevan a ver la densidad y el valor del objeto.

Para cerrar esta presentación, nos gustaría señalar, una vez más, el valor que encontramos en la diversidad de escenarios.

La literatura como objeto cultural circula por la sociedad, en la escuela y en el más allá de la escuela: en casas, bibliotecas, comedores, centros culturales, sociedades de fomento, etc. Cada espacio implica el reconocimiento de una problemática específica y una práctica particular.

Sabemos que, en el contexto actual, la circulación y la recepción de los bienes simbólicos se complejiza e implica un desafío para los que ocupamos un rol de mediación: entender nuevas prácticas culturales, nuevos objetos de consumo, otras lecturas y escrituras que traman la subjetividad de nuestros alumnos y alumnas.

De esta manera, creemos, que estar atentos a lo que ocurre en el más allá de la escuela nos permite no sólo pensar las prácticas que desarrollamos en el interior de la misma, sino también integrar nuestro saber específico en otros ámbitos de la sociedad: comedores, centros de fomento, clubes, bibliotecas, donde aún queda mucho por hacer.

Bibliografía:

Cesarini, R. (1992). "Cómo enseñar literatura", en Bombini, G., (selección y prólogo), *Literatura y educación*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Romero Brest, G.L. (1987). "Propuestas para una visión ampliada de la educación", en: *Cuadernos. Centro de investigaciones de Ciencias de la Educación*, Buenos Aires.

Sarlo, Beatriz. "Los estudios culturales y la crítica en la encrucijada". En *Lulú Coquette*. Año 1. N° 2, Noviembre de 2003