

Trabajo Final de Integración

Especialización en Escritura y Alfabetización

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad Nacional de La Plata

Rastros de la literatura.

Voces de niños y niñas de sexto grado

Alumna: Sophie Talbotier

Directora: María Agustina Peláez

Montevideo, octubre de 2021

Agradecimientos

La autoría de un trabajo es siempre sostenida por una red de nombres. Por eso, las páginas a continuación, siento, son la síntesis de un logro colectivo. En primer lugar de quienes hicieron posible la apuesta política por la formación de maestrxs con los pies en las aulas. Luego, un logro de quienes sostuvieron desde la docencia y la tutoría el proceso en cuestión. Se trata también de un logro familiar, por aquello de seguir ahí, impulsando, no importa qué. Es un logro de amigas y compañerxs (de trabajo, de militancia, de vida) que, con generosidad infinita, ofrecieron su escucha y sus palabras sabias. Sabias y maravillosas fueron las palabras de lxs niñxs e imprescindible el sostén de Mari. A todxs, gracias.

Índice

Capítulo 1: La literatura, la escuela y su vínculo	4
Introducción y justificación del tema	4
Marco teórico	5
Breves apuntes sobre un posible recorrido en el tiempo	5
La Literatura	7
El camino lector	10
Preguntas de indagación	12
Objetivos	12
Capítulo 2: Diseño metodológico	13
Población y muestra	13
Contextualización	16
Diseño de la entrevista	16
Introducción	17
Los primeros años de vida	17
La etapa escolar	18
Hacia las huellas profundas	18
Instrumentos de recolección de datos	18
Capítulo 3: Análisis de las entrevistas	19
Rastros de la literatura en sus vidas, lo que la memoria deja entrever	21
Una huella singular y a la vez compartida: <i>El Principito</i>	24
La escuela, para algunos, es el único lugar que ofrece encuentros con los textos literarios	26
Escucharles y preguntarnos ¿Qué es leer?	29
Matar el aburrimiento	29
Un medio para disfrutar de algo más	30
Un medio para fortalecer vínculos hacia personas queridas o recordar a quienes ya no están	30
Un momento tranquilo, íntimo y placentero	31
Breves apuntes sobre gustos	32
Regalar un libro o guardarlo entre las cosas más preciadas	33
Un espacio para conversar, en la escuela	33
Capítulo 4: Reflexiones, para seguir	35
Bibliografía	38

CAPÍTULO 1

La literatura, la escuela y su vínculo

Introducción y justificación del tema

Y, si nos dan la palabra, todos podemos sentirnos, al menos por un rato, "el dueño del cuento"
(Montes, 2006 p.2)

“Estar en sexto” es transitar un año frontera, un año puente, o trampolín, o bisagra. Se trata de un tiempo para cerrar una etapa y proyectar nuevos rumbos, todo a la vez. La literatura ofrece algo de eso: estar aquí, pero a la vez allá; concatenar las certezas con las dudas; sostenerse en lo real para impulsar lo imaginario y entregarse a la oportunidad que brinda lo incierto y enigmático.

“Estar en sexto” es habitar un tiempo que se conjuga bien con la literatura, un tiempo que invita a mirar hacia atrás, hacia adelante, hacia afuera y hacia adentro. Posicionados al cierre de un trayecto, le proponemos a 12 niñxs de sexto grado, una pausa para visitar el camino lector que cada quien realizó, en sus primeros y fundamentales 11-14 años de vida y 8-9 años de escuela. Un rincón del comedor escolar en horas vacías será el cubil elegido desde el cual invitarles, con preguntas previstas y otras contingentes, a hurgar en la memoria, indagar en los recuerdos y poner en palabras las historias, los libros, los textos, que fueron dejando huellas y creando rastros en ellxs. Tomaremos esta invitación de Laura Devetach (2008): “darle valor a las cosas pequeñas que nos formaron, a lo que creemos que no vale” (p. 20), como una oportunidad para crear una conversación que pondere la voz de los niños y niñas, y a través de ella, sus experiencias, sus libros, que no son “los libros” en abstracto, sino aquellos que se arropan cuerpo adentro y, por alguna razón, los habitan.

Así, el hospedaje de la palabra, en ese ir y venir que es la conversación, aparecerá en la escena escolar con un doble movimiento: ofrecer un espacio de escucha e intercambio individual, íntimo y distendido; y al unísono posicionar en el centro de nuestras miradas el vínculo de lxs niñxs con la literatura y los textos literarios. Con ello, no pretendemos más, tampoco menos, que aprender de sus relatos y, en acople con la veta proyectiva que contiene lo educativo, augurar posibles revisiones, profundizaciones y -por qué no- futuras albricias de nuestras prácticas docentes.

Marco teórico

En este apartado se presenta, en primer lugar, un recorrido breve con las principales características de los enfoques que han primado respecto al abordaje de la literatura en las instituciones educativas. Luego, el foco se dirige hacia la literatura en sí. ¿Qué es?, ¿dónde está?, ¿cómo identificarla?, ¿qué es capaz de provocar?, son apenas algunas preguntas/ventanas, por dónde empezar a mirar el tema. Finalmente el recorrido conceptual arriba al punto donde todo comenzó: el camino lector.

Breves apuntes sobre un posible recorrido en el tiempo

En sus inicios, la modernidad construyó una escuela bajo el mandato civilizatorio de formar al ciudadano. Desterrar la barbarie encontraría en la lectura su principal herramienta.

Hacer libros, folletos, periódicos, es decir, crear las herramientas para la formación de lectores, fue (...) una finalidad constante de las elites desde que la República Oriental del Uruguay se consagró como Estado en 1830 (...) Pero sólo cuando, hacia fines de los años 70 del siglo XIX, el vacilante país alcanzó una razonable organización estatal (...) procuró ponerse a la vanguardia de la enseñanza y de los planes de lectura de América Latina (Rocca, 2017 párr. 2).

Leer, “es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita” (Lerner, 2003 p. 115). Símbolos de identidad como la integración, la superación de la ignorancia, la formación de la ciudadanía, depositados en la escuela, encontraron en la enseñanza de la lectura su instrumento de propagación. Para ello se adoptó un modelo historicista centrado en la trasmisión del patrimonio literario como vehículo hacia la cultura. La lectura intensiva de clásicos y literaturas nacionales era acompañada de ejercicios explicativos por parte de lxs docentes. (Munita, 2017 p. 382) En este marco, nos cuenta Calvo (2015), “la lectura escolar instaló un lenguaje prescriptivo, fuertemente controlado por el Estado, y de sentido único, lo que aseguraba un consenso” (p. 60).

Posteriormente, de la mano de corrientes formalistas y estructuralistas, apareció el “comentario de texto”, un análisis externo, objetivo y crítico cuyo propósito era conocer e identificar los recursos literarios utilizados por lxs autorxs. Aquí el lector

perdía su singularidad dejando en un segundo plano la actividad de construcción de sentido (Munita, 2017 p. 382).

Simultáneamente, surgió la preocupación por la comprensión de lo leído. Así, las propuestas de lectura contaron con cuestionarios *ad hoc* confinados a constatar que aquello que estaba escrito se hubiera efectivamente asimilado de manera “correcta”. Para ello también se proponía ordenar frases, completar oraciones, ilustrar una escena. Por respuesta había una única opción, y aquello solo podía estar bien o mal. Aún así, con sus limitaciones, la escuela amplió en este viraje la concepción de lectura, en tanto reconoció la existencia de un proceso interno de construcción de significado, que posicionó al niño y la niña en un lugar activo, trascendiendo la mera asimilación y repetición primero, o el análisis distanciado, luego.

“Los procesos de evolución y desarrollo descritos (...) quedaron, finalmente, estampados en una imagen asaz sugerente para explicar el cambio de paradigma: la del paso de una enseñanza de la literatura, centrada en la transmisión de conocimientos sobre el autor y el texto, a una educación literaria orientada a la formación de una competencia específica de lectura (Colomer, 1991). Enunciada también como una formación para la recepción lectora (Mendoza, 2002), esta nueva perspectiva tiene como propósito central ayudar a los estudiantes a progresar, durante toda la escolaridad obligatoria, en sus posibilidades de interpretación y de disfrute en tanto lectores literarios.” (Munita, 2017 p. 382-383)

Esta concepción de la educación literaria atravesó en su trayecto diversos problemas vinculados con una orientación hacia la lectura de textos funcionales a la comunicación y al dominio de diversos géneros discursivos, trabajando así los textos literarios como soporte de actividades lingüísticas. A su vez, el placer por la lectura comenzó a integrar los propósitos de enseñanza literaria. Esta incorporación encontró su limitación al prescindir en la lectura de una mediación potente, que enseñe a ir más allá del gusto primario ante una lectura, “lo que trajo consigo una manera liviana de leer los textos literarios (Bajour, 2009)” (citado en Munita 2017 p. 383).

Hoy, las escuelas ofrecen a diario espacios de lectura donde el placer se manifiesta. Basta tomar un libro y compartirlo con un grupo para notar el goce que genera en niños y niñas el contacto con las obras literarias. Sin embargo, el nuevo modelo de educación literaria que propone Munita (2017) admite la necesidad de trascender ese placer como única finalidad.

“El mencionado placer suele asociarse exclusivamente a un solo tipo de fruición, aquella nacida de la identificación y la participación emocional en el texto; por tanto, su formulación como objetivo educativo no permitiría avanzar hacia otras formas más distanciadas de placer que también hacen parte de la experiencia literaria” (p. 384).

Por ello, sin dicotomías ni exclusiones, el “nuevo modelo de educación literaria” que propone el mencionado autor apunta a la construcción de hábitos lectores, avances en la competencia interpretativa y una relación de implicación afectiva con los textos literarios.

“En esa línea, Dufays, Gemenne y Ledur (2005) han defendido una concepción de la lectura literaria entendida como un va y viene dialéctico entre participación y distanciamiento, es decir, una aproximación que incluye tanto la apropiación subjetiva, espontánea y emocional propia de la participación psicoafectiva en el texto, como una recepción de orden intelectual y distanciada, basada en procedimientos racionales de análisis e interpretación de las obras” (Munita, 2017 p.385).

Conocer los virajes históricos respecto al lugar que ha ocupado la lectura literaria en la escuela, habilita la reflexión respecto al modo en que cada corriente opera en nuestras prácticas docentes. A efectos del presente trabajo, esta mirada, además, ofrece elementos para intentar comprender los posibles vínculos entre lxs niñxs y los textos literarios que ellxs evocan.

La literatura

hay que comprometer además cierta pasión en atrapar, como sea, la confusa vida (Montes, 1999, p.29)

El mercado, siempre dispuesto a crear “necesidades”, y el mundo adulto, al grito de auxilio, encontraron en parte de la literatura infantil - como se esbozó en el apartado anterior- el paraguas que alberga los libros útiles para niños y niñas, aquellos que sirven para algo en particular. Así se crearon libros con moralejas, libros para enseñar los colores, libros para “trabajar” las emociones y un sinnúmero de ejemplos más. El problema no son los libros en sí, sino asignarles una única función: “extraer” de él una conclusión y/o entretener, cerrando junto con el libro las preguntas, reflexiones, cuestionamientos, debates, posibilidades.

Muchas veces los libros y la literatura quedan ubicados en una función utilitaria. Y aparece persistentemente: ¿Qué libro puedo usar para trabajar...? (...) Puntos suspensivos, pongan todos los temas del mundo ahí, que entran. Trabajar es un verbo que podemos cambiar. ¿Por qué no podemos usar: qué libro puedo usar para inventar, para disfrutar, para imaginar, para soñar, para fantasear, para compartir? (Mortola, 2021)

Paradójicamente, liberar la literatura de los encasillamientos funcionales, amplifica sus alcances y la posicionan en un lugar más fértil y propagador. Literatura es arte y zona de libertad:

No creo en el uso unidireccional de ningún cuento ni del arte en general. Sí confío en la conexión amplia, libre, recurrente, curiosa, afectiva con la obra artística. Confío en la eficacia de esta conexión con pocas normas fijas porque es la que crea una zona para dejarse ser. Quizás una de las pocas y verdaderas zonas de libertad (Devetach, 2008 p. 46-47).

Esa *zona* de la que habla Devetach, es para Montes (1999, p.53) una *frontera* donde la *funcionalidad* se suprime porque simplemente es innecesaria. La literatura pertenece a un territorio en permanente construcción, donde se produce un intercambio entre el afuera y el adentro, es decir, entre el individuo y el mundo. Es el lugar libre e indefinido que no pertenece a nada puro. Un territorio necesario y saludable, siempre y cuando se mantenga indómito, liberado de dominios absolutos provenientes de la subjetividad o la acomodación a las exigencias externas. “Es ahí donde está la literatura; ahí se abre la frontera indómita de las palabras” (Montes, 1999 p. 52).

Ese lugar, es el de la experiencia. La experiencia es lo que nos pasa, dice Larrosa (2007). Es siempre la experiencia de algo, por lo cuál exige un acontecimiento. A su vez, debe aparecer lo externo, lo extranjero a uno mismo, para que un evento de estas características acontezca. Eso que nos pasa está fuera de lo previsible, es ajeno a lo conocido. Por eso, la experiencia siempre aloja un Otro y una novedad. Sin embargo el lugar de la experiencia, soy Yo, es cada unx. Implica un movimiento de ida - una salida hacia afuera-, pero también de retorno -porque aquello que pasa, le pasa a Uno-. Existe entonces, en la experiencia, un momento de exteriorización pero al mismo tiempo de interiorización que deja en la persona una marca, un efecto, un afecto. Por eso la experiencia es para cada cual, la suya. No hay dos experiencias iguales ni dos personas que vivan la misma experiencia, lo cual no quiere decir que la experiencia sea solitaria.

La experiencia de leer encarna estas características cuando algo de lo interno se sacude. La lectura como experiencia tiene que ver con la manera en que las palabras del autor o la autora, trastocan las de unx, las forman y transforman.

Con mesurado optimismo, numerosos escritores y escritoras, entre ellas Michele Petit y Yolanda Reyes, sostienen que la literatura, lejos de ofrecer soluciones de ningún tipo, ayuda a ampliar el espectro de lo posible. A partir del contacto con poblaciones que han atravesado las más duras circunstancias de vida, ambas encontraron que la literatura tenía algo para ofrecer.

Quando escuché a personas que me contaban sus recuerdos de lectura, y entre ellos a muchos hijos de inmigrantes, al poco tiempo me sorprendió constatar que esos recuerdos solían estar asociados con metáforas espaciales. Más precisamente, mis interlocutores hablaban de un espacio que, literalmente, les habría *dado lugar*: “los libros eran una tierra de asilo”, “era un paisaje mío”, “tenía un lugar propio, mis libros, todo eso”, etc. Para designar ese espacio, utilizaban términos que remitían a algo vasto (un país o un universo, otro continente, inmenso, una tierra de asilo, un paisaje), pero también a algo íntimo (un amparo, un refugio, una choza en una isla) (Petit, 2015 p.47).

Así el libro se asemeja a “la cabaña”, un territorio propio, íntimo, que alberga la rebeldía y la aventura. Un libro es una miniatura, continúa Petit (2015), un compendio del mundo, listo para restituir espacios mucho más vastos de los que se ofrecen. Para esta autora, leer o escuchar leer en voz alta, abre un margen de maniobra, habilita la posibilidad de un salto hacia otro lado, donde la fantasía, el pensamiento, el recuerdo, la imaginación de un futuro, llegan a ser posibles.

La literatura ofrece palabras para decir lo indecible, explicar lo inexplicable. Tras su experiencia de lectura con niños, niñas, adultos y adultas que han atravesado circunstancias brutales Yolanda Reyes (2015) cuenta:

La literatura nos había envuelto y contenido, nos había hecho conmovernos y llorar, pero también reírnos y jugar, porque siempre con los niños, incluso en circunstancias muy difíciles, había espacio para la risa, para el humor, para el disparate (...) La literatura es el lugar donde ella y nosotros podíamos fracasar, morirnos y enfermarnos, ese lugar donde no tenía miedo de llorar ante nosotros, y tampoco tenía miedo de nuestras lágrimas, de nuestra tristeza, de nuestro miedo (...) La literatura es el lugar donde cabían los que se sienten excluidos, o más bien, los sentimientos escondidos (...) La literatura mostraba otros caminos, lo que no se podía controlar (...) un lugar apartado donde sea posible hablar lenguas distintas a la lengua de la uniformidad.

Ésta posibilidad existe, porque durante el cuento, incluso luego de él o al evocarlo, se admite que allí, todo puede suceder.

El camino lector

Ya no sé qué escritor Argentino decía incluso que más que un libro lo que contaba era el recuerdo de un libro (Petit, 2015 p. 55)

Algunas imágenes vinculadas a mi propio camino lector aparecen con fuerza y nitidez. *Es hora de dormir Alfonzo*: es de noche, estoy en la cama, mamá está a mi lado. Cuando termine de leer el cuento la luz se va a apagar, ella se va a ir y yo voy a intentar dormir. El cuento se acaba, la luz se apaga, pero no importa, mañana le voy a pedir que me lo cuente otra vez. *Blanche Neige et les sept nains*: mi abuelo llega de Francia, lo veo por primera vez, me regala mi primer libro en Francés, al abrirlo sus páginas acartonadas muestran figuras que sobresalen de la hoja, estoy asombrada, me siento afortunada y querida. *Mi planta naranja Lima*: voy en el ómnibus, no puedo llorar ahí, pero tampoco quiero dejar de leer, miro por la ventana, respiro hondo, quiero seguir, no puedo porque estoy angustiada, me tengo que bajar, menos mal. *Gracias por el fuego*: es de noche, estamos por primera vez todos juntos de vacaciones en una casa alquilada frente a la playa, la familia duerme, estoy escuchando a Silvio, lo apago para concentrarme, empiezo a leer, sigo leyendo, dos de la mañana, sigo leyendo, tres de la mañana, sigo leyendo... Terminó el libro, salgo de la casa, voy hasta la playa: ¡hermoso amanecer!

El camino lector es único, personal, sinuoso, impredecible, no planificable, con tramos que pueden ser borrosos y otros perfectamente nítidos. Está constituido de un entramado de textos internos que vamos guardando y provienen, según Devetach (2008), de “algún vínculo afectivo o de circunstancias cargadas de afectividad” (p. 39).

Porque el tiempo de la lectura no se reduce al tiempo de dar vuelta las páginas o al escuchar al otro a leer en voz alta. La fantasía, los recuerdos de una lectura, forman parte de esta (...) esos recuerdos ocupan una curiosa posición: de los libros que leemos queda muy poca cosa, olvidamos prácticamente todo, pero las escasas huellas que quedan, las volvemos a revisar de manera muy particular para intentar protegernos cuando la realidad material es insostenible (Petit, 2015 p.54).

Es a través de nuestro camino lector que vamos conformando nuestra textoteca interna, por eso, siguiendo a Petit (2015), descubrirla es abrirse al pasado personal, un pasado personal que también de alguna manera es colectivo en tanto implica un universo de voces que conforman la cultura en la que estamos inmersos.

Imperceptible y lentamente, las palabras van creando manifestaciones poéticas y narrativas cargadas de sensaciones y emociones que posteriormente generarán estilos, formas de decir y contar propios de cada persona. Cinchar de allí, es desplegar el hilo de un imaginario compartido, familiar, barrial, de un país o una región.

Por eso, indefectiblemente, (re)conocer los trazos que diversos textos fueron forjando en nosotros, es identificar marcas culturales que tienen que ver mucho más con las costumbres, los goces y dolores de una sociedad, que con las formas técnicas y racionales de creación de textos.

¿Tenemos conciencia de los textos que llevamos dentro? Cada uno de nosotros fue construyendo una textoteca interna armada con palabras, canciones, historias, dichos, poemas, piezas del imaginario individual, familiar y colectivo. Textotecas internas que se movilizan y afloran cuando se relacionan entre sí. A la manera de las retahílas infantiles podemos decir que en cada persona hay muchos textos, que la unión de los textos de muchas personas arman los textos de una familia, de una región, de un país. Las formas literarias no son arbitrarias, no nacen sólo por una voluntad estética de las personas que escriben, de los pueblos que escriben, nacen porque suelen ser una manera de construcción que circula y moviliza. ¿Qué relación hay entre el reconocimiento de los textos internos y la literatura? ¿Qué relación hay entre la presencia de la literatura en la escuela y los textos internos? (Devetach, 2008 p.38)

Las preguntas que propone Laura Devetach se imantaron a este trabajo oficiando de motor e incentivo permanente. El afán de búsqueda que éstas encendieron, dieron lugar a una experiencia inédita en lo personal, pero también para todxs lxs involucradxs. Recorrer con el recuerdo mojones que conforman un camino lector, encontrar palabras para nombrar textotecas internas, reconocer en ellas trazos que hablan de la literatura que habita en las historias de vida y encontrar vínculos entre todo esto y la escuela... Solo la idea de intentarlo generó esa sonrisa que se llama entusiasmo.

Preguntas de indagación

Niños y niñas que están por egresar de primaria: ¿qué textos forman parte de su camino lector? ¿Por qué? ¿La escuela está involucrada en ello? ¿De qué manera?

Objetivo

Conocer los textos que forman parte del camino lector de niños y niñas de sexto grado. Para ello, crear un tiempo y espacio escolar de conversación en torno a sus experiencias lectoras. Partir de la autoría de sus relatos para conocer los entornos, las formas, los tiempos y los posibles "por qué" de las huellas que algunos textos fueron forjando en su camino lector. Indagar y conocer el vínculo que la escuela tiene en dicha construcción.

CAPÍTULO 2

Diseño metodológico

Los propósitos del presente trabajo requieren una metodología de investigación de perfil cualitativo, es decir, una herramienta que posibilite conocer en profundidad el recorrido lector de cada niñx. Se optó entonces por la entrevista individual. Si bien lo numérico no se descarta del todo de antemano (dado que la cantidad de la muestra respecto al grupo total -y las comparaciones que habilita dentro de la propia muestra- permitiría quizás observar algunas generalidades y tendencias) lo central consistía en la cualidad de los relatos singulares de cada entrevistado.

Siendo maestra de la escuela, aunque no actualmente del grupo- algunos conocimientos vinculados a la institución, a la comunidad educativa y a algunos niñxs del grupo, actuaron a favor de la comodidad y confianza para llevar adelante este trabajo. Antes de iniciar la secuencia de entrevistas se conversó con el grupo entero, contándoles la existencia del trabajo en curso y la intención de conocer sus experiencias para aprender de ellas. Siendo maestra de la institución - aunque no actualmente del grupo- En dicha instancia no se les adelantó el tema de las entrevistas a fin de garantizar la máxima espontaneidad posible a la hora de realizarlas. Se les aclaró también, que participar de las mismas sería opcional.

Dado que lo central en cada encuentro era la distensión, la posibilidad de tomarse un tiempo para responder, la libertad para decir lo que sintieran; fue imprescindible contarles, antes de empezar con las preguntas, el para qué de la entrevista garantizándoles el anonimato y que todo lo que dijeran estaría bien, exento de correcciones y juicios de valor negativos.

Población y muestra

Algo era seguro desde el inicio: las voces de lxs niñxs, sus reflexiones e historias, serían el motor del trabajo. Conocer sus relatos y aprender de ellos requería entrevistarles uno a uno, en un lugar íntimo y cómodo, donde poder conversar en profundidad. Pero, ¿quiénes serían esxs niñxs? En primer lugar, los más grandes de la escuela. Entrevistar a niñxs de 6to grado permite conocer la experiencia de quienes tienen la mayor trayectoria posible en primaria. Además sus edades habilitarían conversaciones con mayor complejidad y riqueza que si se tratara de niñxs más pequeños. Dada la imposibilidad de entrevistar al grupo entero

por los tiempos previstos para la elaboración del trabajo, apareció la duda sobre los criterios a utilizar en la convocatoria.¹

El maestro del grupo, 6to B, turno vespertino, realizó un cuadro con la integración del mismo especificando, en función de cuatro categorías, la trayectoria de cada unx. Las categorías fueron:

* alumnx que hizo toda su escolaridad en la escuela actual, mismo turno, sin recurrir ningún grado.

+ alumnx que ingresó al grupo luego de cursar algún año en otra escuela o en el otro turno, y nunca recurrió.

** alumnx cuya escolaridad fue siempre en la escuela actual - mismo turno- y recurrió algún grado

*** Alumnx que cursó algún año en otra escuela y recurrió algún grado

Se optó por seleccionar tres niñxs por categoría. De esta manera era seguro que se contaría con experiencias variadas y trayectorias diferentes para conocer lo que pudieran tener en común a pesar de ello, y a su vez, con posibilidad de identificar, si fuera posible, alguna coincidencia entre quienes participaban de una misma categoría. El número de entrevistados, 12, se fijó en base al criterio precedente (contar con un mínimo de tres niñxs por categoría), pero además, para conocer la visión de un porcentaje considerable del grupo, 44,4%. A continuación se presenta un cuadro con la conformación del grupo total indicando sus edades y la categorización de su trayectoria. Lxs niñxs que figuran resaltados, fueron lxs entrevistadxs.²

¹ Al margen de este trabajo, el espacio para participar de las entrevistas fue abierto a todo el grupo, proponiendo contar con la posibilidad de participar de ellas una vez finalizado el estudio.

² Los nombres fueron modificados para preservar la identidad de lxs niñxs

PRIMER NOMBRE	EDAD (AL 30 DE ABRIL)	ESCOLARIDAD
Natalia	12	***
Eva	11	*
Kairo	11	*
Patricia	11	*
Anibal	13	**
Ariel	14	**
Ailin	11	*
Paola	12	**
Merlina	11	*
Victoria	11	+
Guillermo	12	**
Felipe	12	**
Matías	11	*
Milena	13	***
Alberto	11	+
Agustina	12	***
María	11	+
Marcos	12	***
Tamara	11	+
Raúl	12	**
Antonio	12	**
Danilo	12	**
Samuel	12	***
Sara	12	*
Camila	11	*
León	11	*
Valentín	11	+

Contextualización

La escuela a la que asisten lxs entrevistadxs se encuentra en el barrio Malvín Norte, de la ciudad de Montevideo, Uruguay. Tiene un alumnado de 342 niñxs que concurre de mañana o de tarde, cuatro horas de lunes a viernes. Se trata de un centro educativo de quintil 2³. Cuenta con profesores de inglés, educación física y teatro. El año pasado se instaló un espacio nuevo en la escuela, a partir de la presentación de un proyecto que permitió contar con rubros para la implementación del mismo. Surgió así, por primera vez en diez años (por lo menos), la biblioteca escolar con 265 libros. Este año, además, se generó un acervo aparte de los que hay en la biblioteca escolar, de poco más de 107 libros, que se prestan a domicilio. Los grupos tienen la posibilidad de llevarse uno, una vez por semana. Ambos proyectos son incipientes.

En el turno vespertino todos los salones están ocupados por un grupo. La escuela no cuenta con un salón multiuso. No había un salón ni una pieza pequeña dónde realizar las entrevistas. Por tal motivo se optó por utilizar el comedor escolar en un horario que no funcionara como tal y se encontrara vacío. Así, entre las 14 y 15 horas se desarrollaron las entrevistas, dos por día. Cada una duró entre 20 y 25 minutos. La agenda estaba prevista para culminar con ellas en tres semanas, pero la ausencia del maestro por necesidad de guardar cuarentena durante unos días, aplazó la culminación de las mismas en el tiempo que estaban previstas. El proceso duró un mes y 6 días, siendo la primera entrevista el 20 de julio y la última el 26 de agosto.

Diseño de la entrevista

La entrevista fue guionada en base a interrogantes que oficiaron de guía, una guía estable e ineludible. Es decir, las preguntas previstas se formularon el andamio sobre el cual se sostuvo una conversación lo suficientemente abierta para habilitar nuevos carriles sobre los cuales versar. La entrevista contó con cuatro momentos: a) la actualidad, referida a las lecturas que cada quién estuviera realizando en el momento, b) la primera infancia, en relación a sus primeros contactos con los textos literarios, c) la etapa escolar, sobre sus lecturas en la escuela y d) las experiencias

³ “Los niveles de contexto sociocultural tienen como fuente el relevamiento de Contexto Sociocultural (DIEE. 2015). Los quintiles surgen de dividir el total de escuelas públicas en cinco grupos de igual cantidad, de modo que el quintil 1 agrupa el 20% de las escuelas de contexto más vulnerable y el quintil 5 al 20% de las de contexto menos vulnerable” (Monitor educativo de la DGEIP, 2021)

de lectura más significativas de su vida y el valor que algunos libros tienen para ellos y por qué.

Introducción

Me encuentro realizando un trabajo para una especialización en el área de la docencia y me gustaría conversar contigo porque creo que tu experiencia es muy valiosa y tengo mucho para aprender de lo que me puedas contar. Por eso, esta es una invitación a conversar y aquí no habrá respuestas correctas o incorrectas, todo lo que surja en este intercambio será bienvenido. Si estás de acuerdo voy a grabar la charla, así puedo recurrir a ella más adelante por si algo se me olvida. Para mí es una alegría compartir este momento y desde ya te estoy muy agradecida. ¿Comenzamos?

Para empezar...

1. ¿Actualmente estás leyendo algo? ¿Cómo lo conociste? ¿Qué te está pareciendo? ¿Crees que haya alguna diferencia entre un libro objeto y un libro digital?
2. ¿Hablas con alguien sobre lo que lees?

Los primeros años de vida

3. Estás en el último tramo de tu último año en la escuela. Te propongo que viajemos en el tiempo y volvamos a tus primeros años de vida, cuando aún no sabías hablar, o en la que estabas aprendiendo a hacerlo. ¿Te contaron, si te cantaban alguna canción, o te leían o narraban algún cuento? ¿Cuándo lo hacían? ¿Para algo en especial?
4. ¿Y siendo un poquito más grande? ¿Recordás algo que te contaran? ¿Dónde era? ¿Te lo leían? ¿Por qué te parece que lo recordás?

La etapa escolar

5. Cuando aprendiste a leer, ¿leías solo/a, te leían, ambas cosas? ¿Qué te gustaba más? ¿Te acordás de algún libro, revista, historieta, en especial de esa etapa? ¿Dónde lo leías o te lo leían?

6. ¿Qué momentos de lectura recordas en la escuela? ¿Hay algún texto que te haya “marcado” especialmente? ¿Por qué? ¿Para qué leían? ¿Leyeron para conocerlo, para escuchar, o recordás actividades que se hayan propuesto en torno a él? ¿Qué tipo de actividades?

Hacia las huellas profundas

7. Y de toda tu vida ¿Cuál es el mejor momento de lectura que recordás? ¿Por qué es el mejor? ¿Qué estabas leyendo o qué te estaban leyendo? ¿Dónde? ¿Cuándo lo hiciste o lo hacías?

8. Si tuvieras que regalarle un libro a tu mejor amiga o mejor amigo, ¿cuál sería? ¿Por qué?

9. ¿Qué pensás ahora, luego de todas estas preguntas?

Instrumento de recolección de datos

Para el registro de las entrevistas se utilizó grabadora de voz, con previo permiso de lxs entrevistadxs.

CAPÍTULO 3

Análisis de las entrevistas⁴

¿Estás leyendo algo en este momento? Así comenzaban las conversaciones⁵ y así también surgía el primer dato llamativo: ocho de doce entrevistadxs contestaron “no”. Es decir, el 66,7% de ellxs, consideran que la lectura no forma parte de su presente. Ante esta afirmación, tan contundente, surge la pregunta que no se les hizo, por lo menos no directamente: ¿qué es leer para ellxs?

Consultado en los albores de este trabajo, tiempos en que se empezaban a esbozar las preguntas que guiaron las entrevistas, el maestro del grupo proporcionó información sobre el desempeño académico de lxs futuros entrevistadxs, que por estar en sexto ya contaban en su haber con una trayectoria escolar no menor a seis años. A partir de dicha información, se optó por convocar a niñxs de un mismo grado con edades, trayectorias y desempeños diversos, pero que tuvieran en común el acceso al código escrito y niveles básicos de comprensión al leer. Por ello, claramente se trata de niñxs que leen por sí mismos y lo hacen de manera cotidiana. Seguramente, leen mensajes en plataformas virtuales, carteles, notas escritas a mano, letreros, envases, y más. Sin embargo, al decir que no estaban leyendo en ese momento, supusieron que la pregunta no se refería a ese “tipo” de lectura. León, en su respuesta, muestra la complejidad que conlleva pensar qué es leer. ¿Estás leyendo algo en este momento? “Más o menos” dice él, “porque a veces leo en algunos juegos que tengo en mi casa (...) hay algunos juegos que están en inglés y ta, tengo que poner los subtítulos en español”. Ahí, según él, lee, pero no del todo. Entonces, otra vez, ¿qué es *estar leyendo* para ellxs? Para Laura Devetach (2008) “muchos de nosotros nos percibimos como no-lectores, y la ansiedad por llegar a “ser lectores”, por cumplir con imperativos no siempre claros, nos lleva a contabilizar sólo lo que leímos, o no leímos, según cánones escolares o académicos generados en base a normas discutibles (p. 18). ¿Será que algo de esto está operando en sus respuestas?

Hay quienes contestaron que sí. María está leyendo una historieta de superhéroes, de noche, en su cama. Es una historieta de la cual no recuerda el nombre, se la regaló una amiga muy importante para ella. Ariel está leyendo

⁴Los nombres que aparecen aquí fueron modificados para preservar la identidad de lxs involucradxs.

⁵Previo a las preguntas les explicaba que estaba realizando una especialización en el marco de mi profesión y que en esta etapa me encontraba realizando un trabajo a partir del cual me proponía aprender de sus experiencias, conocer sus opiniones, apelar a sus recuerdos y tomar contacto con sus saberes. Por ello se les aclaró desde un inicio, esperando la mayor de las distenciones al momento de las entrevistas, que todas las respuestas serían de recibo y no admitían correcciones, o sea, juicios que las desestimen o las consideren incorrectas.

Naruto. Le gustó tanto la serie audiovisual que le pidió a su padre que le regalara los comics. En este momento tiene 4, va por el segundo y lo lee en su cuarto. Milena dice que lee poco, que está leyendo el libro que le prestó Karen⁶, sobre guerra y luchas, “era *La Máscara de Hierro*”, dice. “En la tarde, cuando salgo de la escuela estoy muy atareada en mi casa, entonces leo antes de dormirme”, cuenta.

Es interesante notar cómo estar leyendo es para ellxs leer literatura en la intimidad de su hogar, en su cuarto. En segundo lugar, a la escuela le concierne, y mucho, que ningún(x) entrevistadx haya mencionado estar leyendo allí, en el mismo lugar donde ocurría la entrevista. Dos entrevistadas, Paola y Sara, luego de preguntarles ¿y en la escuela tampoco?, contestaron “en la escuela sí”, indicando luego que estaban leyendo “*Pateando Lunas*” de Roy Berocay.

La escuela, veremos más adelante, cumplió un rol fundamental en el ofrecimiento de textos literarios que dejaron huellas en el recorrido lector de lxs niñxs. Sin embargo, existe una clara percepción de parte de cuatro entrevistados, de que en la escuela no se lee y si se lee es para hacer trabajos. En este sentido Felipe dice: “¿Leyendo? Por ahora no...Por ahora” Ante la respuesta se le consulta si en la escuela están leyendo algo, su respuesta fue “tampoco, hacemos trabajos nomás”. Es interesante notar cómo sus palabras distinguen y diferencian leer, de trabajar. Victoria, por su parte, responde igualmente que “no” y ante la pregunta sobre lecturas en la clase piensa y dice “no, todavía no”. León dice que en la escuela lee a veces: “cuando hacemos trabajos en algunos libros”. Y al consultarle qué momento de lectura recuerda en la escuela dice “ninguno, sinceramente ninguno”. Valentín dice no estar leyendo nada, ni en su casa ni en la escuela. Al preguntarle cuándo fue la última vez que leyó dijo “como hace tres meses que no leo”. Lo último había sido un libro regalado hacía un par de años titulado *Los compas y el diamantito de oro* (refiriéndose a *Los compas y el diamantito legendario*). Al consultarle sobre las experiencias de lectura en la escuela afirma no recordar momentos de lectura, incluso cuando el maestro lee: “siento que lo lee otra persona, pero no yo”. Su maestro, esos días, estaba leyendo con su grupo el libro que mencionaron Sara y Paola: *Pateando lunas*. Valentín reformuló más adelante su respuesta, incluso mencionando un libro en tercer grado leído por su maestra, sin embargo la espontaneidad de su respuesta mostró a priori un vacío de lectura (de lo que él entiende por lectura) en la escuela. No fue al único que le sucedió algo similar ante la pregunta: “no, creo que en la escuela nunca leí”, dice

⁶Karen es maestra con “docencia indirecta”, una figura docente prevista para situaciones en las que por prescripción médica, la maestra o el maestro no se le adjudica un grupo a cargo. Karen lleva adelante un proyecto en la escuela que consiste en prestar libros para que niños y niñas puedan llevárselo a su casa una vez por semana. Ver “Diseño metodológico”, “contextualización”.

Agustina, “leía cuando llovía y te decían que podías agarrar un libro o un juego, y a veces leía algún cuentito que había”. Al consultarle si leía en clase dijo “los trabajos sí, pero un cuento no, un libro no.” La función utilitaria de los textos que se proponen en clase parece haber calado hondo en las experiencias de estos niñxs al punto que sus propias expresiones dan cuenta de una ausencia de lectura y una clara noción de que para que ésta sea tal, debe despojarse de la idea de “trabajo”.

Estar leyendo o no, según sus palabras, parece depender de aquello que les genera el encuentro con los textos literarios. Si estás calentitx mientras lees antes de dormir y, como dice Milena, sentís que estás dentro de la historia; estás leyendo. Si te encanta el personaje de la historieta como a Ariel, porque es un personaje de tu serie favorita, estás leyendo. Si lees el libro que te regaló tu mejor amiga en un gesto que refuerza su amistad, tal como contó María, estás leyendo. Si como decía Agustina, agarras un libro en la escuela, lo elegís vos cuando está lloviendo, y no hay tareas para hacer con él previstas de antemano, habilitando así un encuentro que no tiene un futuro predestinado, ahí estás leyendo. Las palabras de estos niñxs dejan entrever una concepción de lectura como experiencia, tal cuál lo plantea Larrosa (2007):

Si la experiencia es lo que nos pasa, el sujeto de la experiencia es como un territorio de paso, como una superficie de sensibilidad, en el que algo pasa y en el que eso que nos pasa deja una huella, una marca, un rastro, un afecto, una herida

¡Y vaya si lxs niñxs tuvieron experiencias de lectura!

Rastros de la literatura en sus vidas, lo que la memoria deja entrever

Quince o veinte minutos de conversación con lxs estudiantes bastaron para que en los relatos aparecieran títulos de algunos arrullos populares y libros. Así aparecieron algunos nombres que hablan de aquellos textos literarios que les significaron de manera singular. Milena nombró a *La Bella y la Bestia*, María a *Gaturro*, Sara a “los de Susana Olaondo”. Paola apeló a *El Principito* y *Blancanieves*, Ariel habló de libros de Mangas, *El Principito* y *Voces Anónimas*, estos dos últimos también nombrados por Kairo. León hizo referencia a un capítulo en especial de *Voces Anónimas: The Reik*, así como al libro número tres de *Gravity Falls*, Victoria y Felipe también nombraron a *El Principito*, Valentín mencionó los libros *Gato blanco*, *gato negro*, *Scooby Doo* y *Momo*, Arrullos como *El Arrorró*, *Arroz*

con leche y *Todos los patitos se fueron a bañar* fueron los mencionados por Natalia durante la entrevista, así como *La bruja Matilda*, entre otros. Agustina no mencionó títulos de libros, esbozó algunos cuyos nombres certeros no recordaba, pero sí la historia que había en ellos, quién y cuándo se los leía. En sus vidas hubo libros y los llevan consigo. Sus memorias guardan los títulos mencionados, quizás pocos, pero significativos. Sin embargo el recuerdo de la lectura parece contener cualidades que prescinden, según sus relatos, del título de los textos literarios, más aún de sus autores.

En el devenir de la conversación le pregunté a María “¿Qué es lo que hace que unx se acuerde de un libro o algún texto? ¿Qué te parece a vos?” y ella con total soltura contestó “Lo que lleva adentro el libro”. Es interesante notar cómo en las entrevistas, ese “contenido” reaparece, sí, pero poco, con algunas zonas nítidas y muchas otras difusas, tal cual suelen presentarse los recuerdos. Incluso aparecieron muchos libros sin título: “No me acuerdo el nombre, pero había un libro que era...” así comenzaba hablando María sobre un libro que le regaló su padre. Sara comentaba “a mi siempre me gustaron los libros de Susana Olaondo (...) no recuerdo cómo se llamaba, pero era algo de plantar, no sé”. Ariel, hablando de su mejor momento de lectura dijo: “creo que fue allá en casa (...) no me acuerdo tanto” pero sí recordaba estar leyendo los subtítulos de un dibujito animado. Eligió ese momento como su favorito porque para él “era el segundo día que había aprendido a leer”. Kairo contó: “también me leyeron, no me acuerdo, los niños, el niño y la niña que se escaparon al bosque, los echaron de la casa, creo, y se pusieron gorditos por una bruja, no me acuerdo mucho (...) Yo, como no sabía leer, le decía a alguien para que me lea (...) Mi madre y mi abuelo (...) No importaba en qué momento, pero mi momento favorito siempre era de noche, cuando me acostaba a dormir (...) Porque es como que estás calentito así en la cama y te leen ellos, no necesitaba hacer nada”. Milena decía: “empecé en la [escuela N°] 317 leyendo un cuento, ya no me acuerdo el nombre, pero estaba divertido el cuento y la maestra me ayudaba más a leer, porque estaba en primero y me ayudó mucho y ahora se leer”. “Mi abuelo me cantaba, Virgen Paolanita” comentó Paola, “No me acuerdo mucho la letra pero sé que me cantaban esa canción y una de un tren. Yo lo iba a ver [al abuelo], porque él estaba en el Vilardebó⁷ y me cantaba una canción. Es un recuerdo lindo”.

En todas las entrevistas hubo un “no me acuerdo” que, según el caso, estaba vinculado a la trama, el tema, el título, el autor o la autora. Sin embargo, las circunstancias que dieron lugar al encuentro con ese libro o texto literario y las

⁷hospital de internación especializado en salud mental en Montevideo

emociones que despertaron en ellos surgieron con firmeza en su voces. Como dice Michele Petit (2015), el tiempo de lectura trasciende al de dar vuelta las páginas o escuchar a otrx leer en voz alta. Todo lo que ella despierta en las personas (fantasías, recuerdos) forman parte de la misma. De aquello que leemos, de hecho, recordamos muy poco, siendo sus huellas las que permiten revisarla y así revivirla (p. 53-54).

Sin entrecortes, silencios prolongados, ni titubeos, lo que sintieron en los momentos de lectura apareció con nitidez. “Fua, sí, me acuerdo de uno que mi mamá me había comprado que era de un tigre que a mi me encantaba, era sobre un tigre que iba a la escuela, tenía a la mamá tigre y todo eso, y yo ahí miraba los dibujitos también. Y mi madre me había comprado el libro, entonces yo estaba en la otra escuela, tipo jardinera, un jardín, y yo me fui de la escuela, y le dije a mamá: “mamá, ¿mi libro de tigre? porque había que llevar un libro para leerlo y se lo quedaron y me quedó el enojo de no poder quedarme con el libro del tigre”, contó Natalia, mostrando una huella marcada por su afecto al libro y el dolor ante su pérdida.

“Ay ay ay ay” exclamó Milena cuando le pregunté qué momento de lectura recordaba leyendo por si misma, y continuó: “Me acuerdo que en la [escuela N°] 317 nos pusimos a leer todos en voz alta y a mi como no me gusta leer en voz alta me tuvieron que poner un micrófono, así que leí de a poco, era divertido porque todos se reían y yo también, pero no era malo, porque se reían por diversión, porque el libro era tipo como de chiste, entonces yo me reía también porque me daba gracia. Fue divertido y aprendí que no tendría que tener vergüenza, pero todavía sigo teniendo vergüenza de leer en voz alta”. Aquí aparece con mucha fuerza la situación de lectura, es decir, el escenario y las sensaciones que la experiencia le generó. El texto aparece casi como una excusa para lo que devino posteriormente, aunque una cualidad suya fue lo suficientemente valiosa para marcar la experiencia del modo en que lo hizo: era divertido. A su vez, la lectura en voz alta, tiene su protagonismo en la anécdota. Larrosa (2003, p.641) plantea que leer en público es en sí una aventura de la palabra, una convocatoria a entrar en el texto para comentarlo después. La risa de lxs compañerxs que Milena evoca, es la muestra de que su lectura fue una lectura común, una lectura compartida. A pesar de las sensación de inseguridad, timidez y exposición que está implicada en el relato (producto de la inseguridad que le pudo haber despertado la lectura en público), ella logró convidar a sus compañerxs con el texto y convertirlo así en un texto que ya no era de ella, ni de nadie en particular, sino de todxs, conformando así una congregación de lectores. Es interesante notar cómo en el relato Milena

incorpora una mirada a sí misma y un aprendizaje que al día de hoy le sigue resonando a partir de esa experiencia: “no tendría que tener vergüenza”.

Por su parte, Ariel, dijo sentir algo de miedo e intriga al leer Voces Anónimas, otro de los libros, además de “El Principito”, que dice haberlo marcado. En él se narran leyendas urbanas místicas provenientes de la tradición oral, que cuentan fenómenos inexplicables. En la entrevista Ariel vinculó dos anécdotas al libro en cuestión: “cuando yo era chico, en 2015, fue el año que murió mi abuelo, ta, estábamos todos acostados y una silla se empezó a mover sola y yo dije ta, y me acordé de mi abuelo” Al consultarle por la otra situación que asociaba al libro cuenta: “a veces (...) en el [año] 2007, cuando estaba durmiendo y ta, me desperté de golpe y ta, escuché unos ruidos en el techo, en el techo a veces se escuchan como pasos, y ahí yo me tapo todo, para no escucharlos”. Leer, dice Michele Petit (2015), sirve para encontrar fuera de sí palabras a la altura de su propia experiencia, figuraciones que permiten poner en escena, de manera distanciada o indirecta, lo que se ha vivido. Ariel leyó dos tomos de “Voces anónimas” y según él lo que lo atrapó del libro fue “el terror”, pero como vemos, no lo atrapó “el terror” en general, sino el despertar de sus propios miedos sacudidos por las historias que leía.

Una huella singular y a la vez compartida: *El Principito*

Kairo lo estaba leyendo en ese momento por las noches; Felipe y Victoria se lo regalarían a su mejor amigx, Sara y Paola lo evocaron al preguntarle por su mejor momento de lectura y Ariel lo nombró para hablar de un libro leído en la escuela que le “marcó”.

El modo en que *El Principito* significó una huella para seis de lxs doce entrevistadxs, merecía un detenimiento particular en este trabajo. Al igual que sucede con muchos otros textos literarios, todxs lxs niñxs mencionados tomaron contacto con *El Principito* a partir de una propuesta escolar, pero esta vez, la particularidad, quizás, haya estado en que la experiencia vivida en torno al libro implicó, no solo detenimiento, conversación y reflexiones colectivas, sino además, su interpretación teatral. La misma se realizó en el marco de un trabajo multigrado entre 4to de primaria y 4 años de educación inicial. A su vez, la preparación de la obra culminó con una presentación abierta a las familias en un teatro del barrio. Sara, quien interpretó el papel de *La Flor* en la obra, entiende que “sí”, que influye haber actuado para recordar más el libro y la historia. A su vez, éste sería el libro

que pondría en su baúl de tesoros, dado que le trae recuerdos del teatro y de sus amigos, “porque estuvieron conmigo haciendo eso”, dice. Kairo por su parte comenta: “me acuerdo cómo actué y todo (...) tenía mucha vergüenza porque habían muchos niños de otra escuela (...)” Dice que lo que más le gusta del libro es que “El Principito no juzgaba a nadie, o sea, tenía amigos como *El Zorro*, *La Flor*, *El Aviador*”. Por su parte Felipe también actuó en la obra y piensa que leyeron *El Principito* para compartirlo con inicial, “para que aprendan y eso”. A su mejor amigo, él le regalaría ese libro: “para compartir lo que yo leí”. Algo de la experiencia de la teatralización también fue mencionada por Paola y así lo planteaba: “El Principito me gustó (...) el cuento, el personaje (...) La parte que Facundo actuó borracho, me dió mucha gracia”. En este último caso, el texto en sí mismo también es motivo de atracción. Por su parte, Victoria alude directamente a las emociones que la historia despertó en ella: “te da como una emoción alegre y ves la emoción del *Principito* y *La Rosa* y todos los personajes que hay ahí” Y para Ariel *El Principito* fue un libro que lo “marcó”, no sabe por qué: “Me gustó (...) Ni yo sé por qué” Y al volver a hacerle la misma pregunta, repite “No sé por qué, pero, a mí, lo empecé a leer y me gustó”. El gusto y el juicio de valor son inseparables de la experiencia de lectura y surgen siempre a partir de alguna comparación. Éstos aspectos se forman a través de la práctica y no es algo que se pueda traspasar: no se le puede decir a alguien lo que debe sentir a partir de una lectura porque simplemente sería en vano. Cuando una lectura se propone de antemano como la que les va a gustar, se fomenta lo que Colomer llama “actitud del turista ante las obras literarias”, aludiendo a un tipo de contacto con la obra que reconoce el valor asignado por una convención de expertos, pero no se conmueve ante ella. Se sabe qué obras se consideran valiosas, pero en realidad no se es capaz de apreciarlas.” (2015 p.199) Ariel, sí lo hizo.

El libro les conmovió, es claro que su lectura generó emociones que, dos años después, aún recuerdan. Pero este recuerdo está inmerso en una experiencia que tuvo varias aristas.

Se trata de una novela, leída en voz alta por parte de la maestra, releída por ellos y comentada. Estos aspectos favorecen la comprensión, pero además asientan la creación de espacios de lectura compartida en las aulas como lugar privilegiado para disfrutar con los demás y construir sentido entre todos los lectores. “El sentimiento de pertenencia a una “comunidad de lectores” que funciona como una “comunidad interpretativa” es el mecanismo básico para aprender a disfrutar de formas literarias más elaboradas” (Colomer, 2007 p. 202).

A su vez, la preparación de la obra, lo compartido con quienes eran en ese momento los más pequeños de la escuela (Inicial de 4 años) y pisar un escenario presentándose ante niños y familiares de otras escuelas, y la suya propia, habla de una tramitación de un libro que se ramificó en diversas experiencias ampliando su potencial. “La literatura, bajo sus múltiples formas (...) provee un apoyo notable para reanimar la interioridad, poner en movimiento el pensamiento, relanzar una actividad de construcción de sentido de simbolización y suscitar a veces intercambios inéditos” (Petit, 2015 p. 65).

Lo sucedido con *El Principito* amplió las formas de tomar contacto con las obras literarias, generando diferentes espacios para ser y estar, tanto dentro como fuera de la escuela. Se generó lo que Larrosa (2003) llama *la amistad en la lectura*: ésta “no está en mirarse uno a otro, sino en mirar todos en la misma dirección. Y en ver cosas distintas” (p. 650). Probablemente lo inédito de la experiencia generó un margen de posibilidades que habilitó la apropiación del texto desde diversos contactos con él, dando lugar a una huella única y singular que, como vimos, está teñida de emociones.

La escuela, para algunos, es el único lugar que ofrece encuentros con los textos literarios

Felipe dice no contar con relatos familiares sobre canciones o cuentos que le cantaran o narraran, tampoco recuerda libros que le leyeran. En su casa solo leía su tío, que ya no vive con él. Sin embargo cuando se le consultó si hay libros en su casa, el libro que aparece es “*El Principito* y...y ta, el que leía era *El Principito*” Vimos, en el apartado anterior, la trascendencia que tuvo esa experiencia para él y sus compañeros.

Unos años atrás, una abuela de un alumno (ahora ex-alumno) solía ir a la escuela a leer cuentos. Pasaba por las clases, leía y se iba del salón. Siendo maestra de la escuela, sabía que ella estaba por allí al escuchar el aplauso que ocurría, sin excepción, al finalizar la lectura. Sara trajo a la memoria esa experiencia como algo que la marcó, dado que a partir de la escucha de esta abuela, inició su gusto por los libros de Susana Olaondo: “Eh, sí, cuando venía una...no me acuerdo, venía a contar cuentos de Susana Olaondo y justo ese día contó ese [*Julieta qué plantaste*] y me gustó mucho ese cuento.” Al consultarle por libros suyos que tuviera en su casa, ella comenta que tiene dos de esta autora, uno suyo y el otro de su hermana. Dos libros, uno regalado a su hermana y el otro elegido por ella el día que

le pidió a su madre que se lo comprara y ésta accedió. Sobre la etapa anterior a esos libros Sara decía: “Cuando empecé a leer, viste los cosos que daban en Mc Donald, los cuentos esos, bueno eso leía, después empecé con los libros de Susana Olaondo acá en la escuela y me empezaron a gustar más”.

Quando (...) leer en público tiene su lugar en un aula, solemos decir que se trata de una lección. Lección, lectio, lectura. Una lección es una lectura y , a la vez, una convocatoria a la lectura, una llamada a la lectura (...) Por eso el comienzo de la lección es abrir el libro en un abrir que es a la vez un convocar. Y lo que se pide a los que, en el abrirse del libro, son llamados a la lectura no es sino la disposición a entrar en lo que ha sido abierto (Larrosa, 2003 p. 641).

Lo que la abuela hizo, fue generar estos espacios de encuentro y construcción de lo común ofreciendo, en el caso de Sara, la posibilidad, casi única, de ampliar su acceso a los textos literarios. Algo similar ocurrió con otra experiencia que esta misma niña contó. Durante el trabajo no presencial la profesora de teatro les mandó un audio a través de la plataforma educativa CREA⁸ leyéndoles el libro *Pateando Lunas* de Roy Berocay, libro que continuó leyendo en clase su maestro al retomar la presencialidad. En sus palabras: “Antes estábamos escuchando hablado de la profesora de teatro, y ahora lo estaba leyendo Jorge”. En tiempos de incertidumbre, miedo y ansiedad, marcado por la pérdida de espacios saludables para todxs, pero especialmente para lxs niñxs, la escuela buscó formas de permanecer, no ya bajo el formato presencial, pero sí y fundamentalmente sosteniendo su disponibilidad al diálogo, que es la forma privilegiada para dar continuidad al vínculo educativo. Hicieron falta las palabras, precisamos de ellas como nunca antes y las elegidas no fueron al azar. El arte entró en la escena educativa para ofrecer una manta de tranquilidad, propia de los eventos que confirman que no todo está perdido y que estamos ahí, en este caso, ofreciendo una lectura. La experiencia literaria, dice Yolanda Reyes (2015), se vive y se disfruta a través de la mediación adulta y por ello, no se puede hablar de un lector “autodidacta” en la infancia, sino de una pareja lectora (niño-adulto) o más bien, de un triángulo amoroso (libro- mediador-niño).

Dado que leer y jugar comparten las mismas operaciones simbólicas del “hacer de cuenta”, la literatura, como el juego y el arte, permiten explorar mundos posibles: esos mundos abstractos del pensamiento y de la imaginación que son esenciales para construir conocimiento y operar con símbolos. Leer cuentos a los niños es

⁸CREA es una plataforma virtual de aprendizaje a la cual docentes y alumnx de nuestro país tienen acceso. Su uso fue fundamental para sostener el vínculo educativo durante el tiempo de cierre de los centros escolares, en el marco de la emergencia sanitaria por la PANDEMIA de COVID-19.

nutrir su pensamiento y su imaginación y ofrecerles el material esencial para crear su propia historia con todos los lenguajes posibles: los ya inventados y los que están por inventar. He ahí el lugar de la literatura en la construcción de los cimientos de la casa imaginaria; he ahí el legado para que cada niño pueda llegar adonde quiera: al infinito... ¡y más allá!” (Reyes, 2015).

Para Milena, criada únicamente por su abuela, la escuela es una fuente presente y estable de acceso a los textos literarios. “Como mi abuela no sabía leer no me podía leer”, contó. Hoy dice ser poco lectora, pero los libros que lee los consigue en la escuela. Una vez por semana, una maestra de allí, Karen, ofrece a niños y niñas llevarse libros para leer en sus casas. Los libros son variados y están en una caja, ellos se acercan, miran lo que hay, eligen y se los llevan a sus casas hasta la otra semana. “Leo el libro que me prestó Karen” dice Milena, y acota que no recuerda el nombre, pero que está bueno. Al consultarle por qué eligió ese libro. “Porque me gusta mucho, la, las cosas de guerra y lucha, entonces el coso era como de lucha y eso, y era la “Máscara de Hierro”, algo así era, entonces me gustó. Porque todos los otros eran como infantiles, entonces yo quise elegir, y elegí ese”. Ella quería elegir. En la escuela pudo hacerlo y sentir, por unos días, que el libro era suyo, sus palabras así lo expresan: “yo en la noche leo mi libro, el mío no, el de la escuela”.

Escucharles y preguntarnos, ¿qué es leer?

Al escucharles y revisar sus expresiones es posible encontrar algunos trazos que esbozan posibles sentidos compartidos sobre la lectura.

Matar el aburrimiento

Por un lado aparece en más de una experiencia para pasar el tiempo y correrse de un estado en el que no les gusta estar: aburridos. Kairo lee “de noche, cuando estoy aburrido”. Felipe, según sus palabras, practicaba lectura “para matar el aburrimiento”. Por su parte Victoria, ante la consulta sobre cuándo lee, dice: “cuando estoy aburrida en mi casa” y Milena cuenta: “leí un libro de cocina, que mi abuela estudiaba en la [escuela N°] 317 en la noche y fuimos a la escuela a cocinar y cocinamos y me dieron un libro para que me distraiga y leí como para hacer un par de cosas.” Ariel dice leer “cuando estoy aburrido o cuando tengo tiempo libre”. León leía “mientras esperaba que mis hermanos terminaran de jugar [al play] para jugar yo”. “En realidad, la maestra, como nos quedaba un rato libre, antes de salir, salimos al patio y nos leyó un cuento”. María cuenta que ese libro “Princesita Sofía”, leído en un momento sin previa planificación y porque “sobró tiempo”, generó un recuerdo en ella. Otro de los libros que recuerda es *Gaturro 4*, el que pondría en su baúl de tesoros, “un día yo estaba aburrida en el recreo, y yo empecé a leer un libro y me quedé sin recreo, pero estuve todo el recreo leyendo ese libro y me gustó...yo estaba aburrida y subí para arriba y vi ese libro ahí con la tapa llamativa y como que me atrajo y lo leí.” En la experiencia de Agustina ocurría algo similar respecto a cuándo y para qué elegir leer: “a veces en casa leía, en el cuarto, o afuera, ahí donde estaban los perros, para hacerle compañía a los perros que estaban ahí afuera...estaba aburrida en casa, y bueno, vamos a pasar el tiempo, para gastar el tiempo [leía]”. Solo tres de ellos recuerdan qué libro leían, para el resto, el libro, su contenido, no fue lo que permaneció en sus recuerdos, sino la situación de lectura y para qué lo hicieron. La lectura, según sus relatos, aparece como un salvavidas, algo de qué agarrarse para romper con una situación que no les gusta, con un vacío que les angustia. Es interesante notar cómo la lectura de textos literarios ocupa un lugar de rescate al mismo tiempo que carece de estatus propio, por lo menos en un inicio.

Un medio para disfrutar de algo más

En relación a las historietas del superhéroe Marvel, que le regalaba su madrina, Kairo cuenta “las leo...y a veces me imagino yo, siendo un superhéroe”. El libro aparece como un expansor de la imaginación, habilitante al juego, incluso con amigos en tiempos diferidos al de la lectura: “a veces de tarde, yo juego con mis amigos y nada, imaginamos como que somos superhéroes y jugamos”. A su vez, en su caso, la vivencia de la lectura de *El Principito* y su teatralización, significó la posibilidad de descubrir algo que le gustaba hacer: actuar. “O sea, me lo leí en no mucho, ni poco, después me fui acordando y ta, me salió y ahora me encanta actuar”. Lo mismo le ocurrió a Sara, quien actuó en la obra, y al consultarle sobre cómo se sintió expresó: “Bien, aparte porque, no sé, me gustaba, era lo único que me gustaba hacer en la escuela”. En el caso de León, la lectura que narra es directamente un instrumento para llevar a cabo su actividad favorita: jugar al play. “...Hay algunos juegos que están en inglés y ta, tengo que poner los subtítulos en español...” Su mejor momento de lectura está relacionado con esto y lo explica así: “cuando era chico, me sorprendí de ver cómo lo que decía el personaje se traducía al español en los subtítulos”. Natalia, ante la pregunta ¿qué momentos de lectura recordás en la escuela?, cuenta: “pa, lo único que me acuerdo es que yo le leía a los niños de otros salones. Porque antes pedían, en la escuela de allá, pedían si querías leerle a los niños chicos, entonces yo decía, bueno dale, iba a la clase de los niños chicos y les leía, pero no me acuerdo de cuáles libros.... [sentía] un poco de vergüenza, pero me sentía bien...feliz...No sé, ahí me sentía como adulta, porque le leía a los niños chicos.”

Un medio para fortalecer vínculos hacia personas queridas o recordar a quienes ya no están

Milena recordó un momento de lectura con su sobrina, “Yo estaba con un libro y se lo leí. Era *La Bella y la Bestia*...Sí, prestó atención, sí, porque ama las princesas, entonces le leí y ella se quedó quietita, la estaba cuidando...” Fue el mejor momento de lectura, dice ella, “porque como a mi no me pudieron leer de chiquita, entonces quise hacerlo con ella”. Aquí se fortalece un vínculo entre dos niñas que se quieren y están por un rato, sujetas y sujetadas por la historia compartida. Pero además, se trata de una forma que encontró Milena de procesar y reformular su propia historia personal. Una experiencia similar narró Paola. El mejor momento de lectura para ella es “cuando mi hermana me pide que le lea...como que ella aprende

de mí, siento que soy como un ejemplo para ella. Todo lo que yo hago, ella lo sigue.” Por su parte, Victoria lee un libro que la conecta con lo que le gusta hacer a su hermana: “Si, algunas veces un libro de mi hermana , que le gusta leer a ella también, un poquito. *Historias de ballet*, se lo regalaron en navidad” Es el libro que lee cuando está aburrida en su casa. María está actualmente leyendo una historieta, de superhéroes, cuyo título no recuerda. Se la regaló una amiga de su edad pero de otra escuela. Al consultarle por qué le parece que su amiga le regaló un libro, explica: “Porque nosotras somos hermanas de corazón y desde el día que nos conocimos pusimos ese día y desde ese día ella me da un regalo y yo le doy otro...Es que la madre de ella colecciona libros, muchos libros, y como ella los quería vender, me regaló uno a mí”. A su vez, María dice que también le regalaría un libro a su mejor amiga. Elegiría el libro *Los dálmatas* que le regaló su madre, a quién no ve hace muchos años por abandono.

Un momento tranquilo, íntimo y placentero

El silencio, la tranquilidad, la soledad, son cualidades agradables al momento de la lectura: “leer solo me gustaba más, porque estaba todo en silencio” decía Kairo. “Lo leo en la noche” dice Milena, “primero leo y después me duermo.” y explica “siento que estoy dentro de la historia, porque me encanta sentirme, imaginando que estoy ahí adentro. Y es bonito y a la misma vez me da ganas de dormirme pero lo sigo leyendo...” Ariel cuenta que ahora le gusta leer en su cuarto pero antes en la sala y al consultarle por qué le parece que hay lugares que le gustan más que otros a la hora de leer, contesta “porque a veces me gusta estar callado, y otras veces en la cocina, porque ahí hay poco ruido...” María dice leer “de noche...un rato, dos o tres páginas y me acuesto a dormir” También dice que la lectura le produce “curiosidad, para llegar al otro día y seguir leyendo”. Valentín lee en su cuarto, porque allí puede estar tranquilo, sin embargo el último libro que estaba leyendo lo dejó, porque le resultaba aburrido. Algunos no le aburren, dice, pero ese sí. Agustina cuenta que cuando iba a dormir le leían un libro...”yo le decía: “leeme el libro, leeme el libro, así me duermo mamá” y me leía el libro para que me duerma”. El libro era de búhos, no recuerda el título. “Era como que había un búho en la noche, en el parque y después encontraban a los perritos escondidos, y el búho como que te decía: están los perritos abandonados...era lindo el libro, me gustaba ese, no sé si era un buen libro de cuentos”. Una huella no la generan patrones convencionales y cambiantes sobre la belleza o “lo bueno” que esté un texto

literario, eso nos dice Agustina al tiempo que reconoce que puedan haber libros de diferente calidad.

Breves apuntes sobre gustos

Una mirada furtiva, sin haber indagado en profundidad sobre ello, deja entrever algunos gustos lectores por parte de los entrevistados. Esto, a priori, muestra que de lo que conocen pueden opinar y que de a poco van construyendo ideas sobre lo que les gusta y lo que no. Se trata de saberes muy necesarios para la docencia, tanto para reforzar esos gustos, como para ampliar el banquete. Cabe siempre recordar que “la libertad del lector para formar sus preferencias se basa en el conocimiento de la diversidad que tiene a su alcance” (Colomer, 2008 p. 6). A su vez, estos gustos también hablan de lo que conocen, y allí la escuela se ve involucrada ya que, además de ofrecer, selecciona textos y formas de abordarlos que generan -o no- la elaboración paulatina y permanente de “el gusto” particular de cada lector(x).

En las entrevistas se puede ver cómo el humor, el terror y la presencia de “moralejas” son los elementos más frecuentes que aparecen como “gancho” hacia la lectura. “Ah, yo con mi abuelo leía Voces Anónimas...Yo sentía miedo”, dijo Kairo. Ariel también leyó Voces Anónimas, y al consultarle por qué le parecía que lo había “atrapado” contestó por “el terror”.

Algo diferente atrajo a Sara a la lectura “No sé, me parece gracioso, me gusta” comentaba respecto a *Julieta qué plantaste*, y sobre *El Principito*, libro que aparece ante la pregunta por su mejor momento de lectura, dice “hay algunas cosas que dice que me gustan, que deja como moralejas, o algo así, me gusta” En el mismo sentido Kairo dice: “Me gusta porque es como que El Principito no juzgaba a nadie, o sea tenía amigos como el Zorro, la FLoR, el Aviador”

María cuenta que le gustan los libros de *Gaturro* porque “son historietas y son cómicas...te hacen reír”. El humor también es lo que le gusta de un libro a Valentín: “Me parece genial...[me gustan] las partes graciosas...como que una niña insultaba a una vecina. Esa parte creo que fue la que me dió más gracia”.

Regalar un libro o guardarlo entre las cosas más preciadas

Todxs nombraron algún libro que regalarían o guardarían en su baúl de tesoros. Es decir, cada unx lleva consigo experiencias que hablan de libros que les traen bellos recuerdos. El libro es el objeto que les permite volver a ellxs en caso de guardarlo, pero también compartir algo de eso que vivieron con alguien queridx, como ser su mejor amigx. Lo llamativo en sus relatos es que, aún sin tener claro qué libro regalar o guardar de recuerdo, creen que es valioso hacerlo, así sea, en un futuro.

“Mi mejor amiga es Mía, así que creo que le regalaría un libro de amistad.” dice Milena, y al preguntarle cuál contesta “tengo que buscarlo”. A su vez atesoraría uno de los libros que su abuela llevaba a la casa y ella guardaba y cree tener uno, aunque no sabe dónde. Valentín dice que no regalaría un libro, que hace mucho que no lee y el último que leyó, llegó hasta el segundo capítulo y dejó de leerlo porque le aburríó. Durante la entrevista nombró dos libros, ni más, ni menos. Ambos los guardaría en su cofre de tesoros. “No me acuerdo mucho el nombre de los libros” dice Agustina y agrega “pero no sé, pondría uno que sea de fantasía, pero que sea entretenido, que sea de ficción a la vez...” “Pensaría en otro regalo” dice Natalia, “Porque básicamente no se mucho qué le gusta a él, lo conozco desde que tengo cinco años, pero no conozco muy bien sus gustos de libros, porque nunca lo vi leyendo un libro, siempre anda jugando con el celular” En un baúl de tesoros, sí guardaría un libro, “el que me compró mi papá⁹. Es un buen recuerdo”.

Un espacio para conversar, en la escuela

El cierre de las entrevistas empezaba así: ¿Qué piensas ahora luego de todas estas preguntas? Sus respuestas hablan de un encuentro que generó movimientos en ellxs y la valoración de un tiempo distinto dentro de la jornada escolar. “Me vinieron muchos recuerdos, la verdad. Es como que me volas la mente al pasado” dijo Kairo. “Recordé bastante”, dijo María y, haciendo alusión a su sentir, Victoria expresó: “Me siento bien pero como que me hiciste recordar viejos momentos...Me emociona”. Sara se refirió a la importancia de hablar en torno a la literatura y sus rastros en nosotrxs: “está bueno, porque pude hablar con alguien de eso”, pero también, intuyo, a la importancia de “poder hablar” . “No sé, a mi me gusta mucho conversar con la gente” me dijo Natalia a quien le comenté que me había gustado

⁹ Quien falleció un par de meses previos a la entrevista

mucho conocerla, “a mi también, nos vemos”, dijo, y sonrió antes de marchar. En el mismo sentido habló Felipe, “Me parece muy lindo [conversar sobre estos temas], que también me gusta porque te estamos ayudando a vos ... y porque me gusta que me hagan como preguntas.” En algunos casos no supieron qué contestar, en otros dijeron sentirse nerviosxs y en otros hubieran preferido hablar de otra cosa, como planeó Agustina: “fue raro que me pregunten tanto sobre mí”, y al consultarle qué le cambiaría a la entrevista dijo: “más preguntas, distintas, no solo sobre libros...” Por momentos algunas entrevistas fueron estremecedoras, yo callé lo que sentía, pero ellxs algo pudieron decir: “casi me pongo a llorar... Estoy bien... Gracias” me dijo Milena. Les agradecí mucho, con enorme emoción, su tiempo, sus palabras y la hermosa posibilidad de haberles podido escuchar.

CAPÍTULO 4

Reflexiones para seguir

Los niños y las niñas solo tienen una vez la edad para leer como niños, dice Colomer (2008 p.4). Esas pequeñas compartieron palabras gigantes sobre sus experiencias lectoras regalándonos la confirmación de que aprender de ellas sería un móvil imposible de agotar en este trabajo. Por eso, cerramos con apenas algunas ideas que surgen a partir de la escucha y nos invitan a seguir pensando, estudiando y reinventando nuestras prácticas.

Los recuerdos que los niños trajeron de sus lecturas estuvieron empapados de emociones, personas y afectos, prescindiendo de títulos y más aún de autores. Esto habla, por un lado, de experiencias de lectura potentes y significativas donde la escuela está muy presente y -en varios casos- hace la diferencia. Por otro lado, nos interpela e instala un desafío ineludible que nos atañe: la ampliación del acervo literario al alcance de nuestros alumnos y de los modos de abordarlos. Los rastros que la literatura deja en las vidas no son predecibles, las huellas no se enseñan, éstas ocurren de manera incierta e imprevista. Sin embargo la escuela debe ser la casa mayor donde éstas se forjen. Las pistas están dadas, varios autores ya mencionados hablan al respecto aportando elementos a la creación de esa “gran ocasión”, de la que habla Montes (2006):

“La escuela tiene sus rutinas, sus tiempos y sus espacios de larga tradición. Pero, si quiere dar lugar a la experiencia de la lectura personal - la que vale la pena - y permitir que se despliegue en todas sus posibilidades, deberá reservar un lugar - en el espacio y en el tiempo- cómodo, holgado y específico. Una ocasión precisa, las condiciones necesarias y un ánimo deliberado. De modo que quede claro para todos que lo que se hará en ese espacio y tiempo elegido será justo eso: leer” (p. 17).

Las pistas también nos las dan los propios niños. En primer lugar la presencia sustancial que tuvo la lectura en voz alta en sus relatos; esa que es invitación, regalo, convocatoria, generadora de un lazo que no anula la individualidad pero sí fortalece lo común, la comunidad y el compartir. En la lección, dice Larrosa (2003), en la lectura en voz alta, “el texto se convierte en palabra emplazada, en palabra colocada en la plaza, en el lugar público, en el lugar que ocupa el centro para simbolizar lo que es de todos y no es de nadie, lo que es común” (p. 646). La lectura en voz alta fue protagónica en los relatos mostrando que, a través de ella,

se tejieron muchos afectos: entre personas, pero también hacia el acto mismo de leer. Cuando ese acto mismo de leer es realizado en voz alta por parte de lxs maestrxs brindando la oportunidad a sus alumnos de participar en él, el evento se carga de muchos potenciales, uno en particular: el de mostrar el comportamiento típico de un(x) lector(x) forjando, al mismo tiempo, una relación con lxs niñxs que los reconoce como tales (Lerner, 2003). Lxs niñxs dijeron mucho sobre ella en sus relatos, los autores mencionados reafirman su importancia: la lectura en voz alta congrega citas que deberían ser ineludibles en la escena escolar.

Otra pista son los gustos que aparecieron. El humor, el terror, y la presencia de lo que podríamos llamar moralejas, fueron características propias de aquellos libros que según ellxs les gustaron. Ofrecer libros con estas características podría asegurar un primer “gancho” , no menor, hacia la lectura. Sin embargo, deseamos que el gusto sea ampliable y fundado en un conocimiento sobre los textos literarios. Como sucede con los placeres, el gusto se forma siempre en base a parámetros comparativos.

Con otros se empiezan a formular las razones que llevan a escoger las obras, se espera el turno para llevar a casa “esa edición tan bonita de una obra clásica- aunque ya se haya leído muchas veces-, se comparten las preferencias por las historias de sapos, los cuentos de miedo o los libros de un autor, se descubre la musicalidad de una frase o el juego que entabla el autor con el lector para sorprenderlo en el final, se reconoce la visión del mundo de un autor o de una época...(Kaufman, Lerner y Castedo, 2015 p.12).

De allí que el acceso a una amplia variedad y cantidad de textos literarios sea fundamental, pero también compartir las valoraciones del texto con otrxs. Las lecturas deben convocar conversaciones y la riqueza estará entonces, en la multiplicidad de percepciones.

Una huella apareció con particular frecuencia e instaló una parada obligada en este recorrido: la lectura de *El Principito*. Ésta novela implicó tiempos de lectura amplios, que devinieron en la creación de una pieza teatral junto a lxs niñxs que en ese momento eran los más pequeñxs de la escuela. En esta experiencia hubo recurrencia, recreación, ampliación de la literatura devenida en otras artes, se apeló a la memoria y se trabajó intergeneracionalmente. Hubo una muestra del proceso y de la obra en sí, hubo un intercambio entre la escuela y el barrio. La expansión fue el eje central de la propuesta con movimientos “hacia afuera” que repercutieron en

el “adentro” de cada niñx. Si esto nos dicen sus relatos, quizás el camino sea por ahí.

Algunas experiencias incipientes, pero necesarias, fueron nombradas por lxs niñxs: la biblioteca escolar y el préstamos de libros a los hogares. Sus palabras hablan de una valoración positiva de su existencia y un reconocimiento de la importancia de las mismas, sus silencios hablan de la importancia de potenciar estos proyectos ofreciendo aún más.

¿Cuándo me toca? preguntaron a diario algunxs niñxs durante el mes que se realizaron las entrevistas. Éstas fueron un gesto, una disponibilidad, una confianza. Celebrar el encuentro y ponderar sus voces, encontró por respuesta una apertura a contar, a abrirse y a inmiscuirse en la propuesta. “La historia de un lector se confunde con su vida” dice Montes (2006 p. 32) y ellxs, allí, nos contaron parte de la suya. Se habilitó entonces un espacio para la escucha, que es algo así como la puerta de Alcalá de los aprendizajes. Y aprendimos. Estamos en eso. Pero en el camino supimos, por sus dichos, su disponibilidad, por lo que dijeron más allá de las preguntas, que el espacio también fue valioso para ellxs. Quizás, para el cierre, éste sea un buen comienzo: la docencia es con lxs niñxs y ellxs son con sus gestos y palabras, escuchémoslas.

Bibliografía

Calvo, M (2015) *Tomar la palabra. La poesía en la escuela*. México. FCE

Devetach, L (2008) *La construcción del camino lector*. Córdoba. Comunicarte

DGEIP (2021) *Monitor educativo. Informe por categoría de escuela 2020*. Departamento de Investigación y Estadística Educativa, Montevideo. Disponible en <https://www.anep.edu.uy/monitorRepo/Documentos%202020/Informe%20Categoria%202020%20final.pdf>

Larrosa, J. (2003) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México, FCE

Larrosa, J (2007) *La experiencia*. Conferencia realizada en Mar del Plata. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=7kRamPWp1as&t=456s> y <https://www.youtube.com/watch?v=Gr2XD4HbRJw>

Kaufman, Lerner y Castedo (2015) *Leer y aprender a leer*. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación, Argentina

Lerner, D (2003) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México. FCE

Montes, G (1999) *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México. FCE

Montes, G (2006) *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Mórtola, V (2021) *Huellas de la literatura infantil*, Charla, UCU, 26 de mayo. Recuperado [Huellas de la literatura infantil](#)

Petit, M (2015) *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Buenos Aires. FCE

Reyes, Y (2015) Conferencia; el lugar de la literatura en la vida de los niños. Cas(z)a de Letras. Escuela de Estudios Literarios. Universidad del Valle. Cali, Colombia. Programa 9. Recuperado en [Yolanda Reyes. El lugar de la Literatura en la vida de los niños. Cas\(z\)a de Letras. \(9\)](#)

Rocca, P (15 de setiembre de 2017) El libro, la lectura y el estado. *La Diaria*. Recuperado <https://ladiaria.com.uy/articulo/2017/9/el-libro-la-lectura-y-el-estado/>