



Las residencias docentes y los libros álbum: relato de experiencia de la lectura colectiva de *Cosita linda* de Anthony Browne en la Escuela de Estética N°1 de La Plata

Natalia Elisabet Canova
(FAHCE-UNLP)

En el relato de experiencia trabajo se expondrá y analizarán algunas situaciones ocurridas durante el período de mi residencia como alumna avanzada del Profesorado en Letras, correspondientes al cursado de la cátedra Didáctica de la Lengua y la Literatura II y Prácticas de Enseñanza. Las mismas fueron llevadas a cabo en la Escuela de Estética N°1 de la Ciudad de La Plata en un curso de literatura con alumnx de 9 años¹.

Me concentraré principalmente en el análisis de la literatura para niños, más precisamente en mi experiencia que se relacionó con uno de los libros-álbum que llevé para trabajar: *Cosita linda* de Anthony Browne. Veré con qué mecanismos se puede contar para que la lectura pueda generar modos de leer que no subestimen las capacidades de los alumnx.

A modo de introducción, puede tener en cuenta aquello que Blake y Sardi explican en *Poéticas de la Infancia*: "Si bien a través de seminarios, cursos y jornadas conocemos aportes teóricos y estudios

¹ Al respecto de la Escuela de Estética puede mencionarse su funcionamiento a contraturno, sin los modos de funcionamiento de la escuela tradicional (como certificación o evaluación) pero con ciertas formas similares como la división de cursos de acuerdo a la edad o el uso de la campana para indicar el comienzo de clases y recreos, además de la toma de asistencia. Todas estas características institucionales influyen en los modos en que se piensan y desarrollan las clases.

Ensenada, FAHCE-UNLP, 13 y 14 de mayo de 2016

sitio web: <http://jornadasplan.fahce.unlp.edu.ar/> - ISSN 2346-8807

especializados, aún hoy, la literatura que nos ocupa [para niñxs] no posee una inscripción privilegiada en el ámbito académico" (Blake y Sardi, 2011: 15). Al respecto puede mencionar que tengo acuerdo con las autoras: debido a esta carencia en mi formación, ya que nunca había podido ver textos para niñxs, me sentí insegura respecto de cómo dar ese material de la manera más enriquecedora posible.

Luego de la primera observación también hablé con mi profesor tutor, a quien mencioné este miedo. Esto devino en un proceso de investigación teórico, ya que tenía miedo de subestimar a lxs chicxs, por desconocimiento. Respecto de este punto había leído a autores que trataban el lugar moralizador que muchas veces tenía la literatura para niñxs. Sobre esta cuestión puede mencionarse lo que expone María Adelia Diaz Röner, quien en "Literatura Infantil: prácticas culturales de la servidumbre" entiende que esta servidumbre de los libros para niñxs es parte de entender que ésta se liga a un servicio, a una función moral y ética, en la cual esta literatura debe instruir a sus lectores. Esto se inscribe en un servilismo que da cuenta de cómo los adultos subordinan a los niñxs a ellxs, debido a la observación complaciente o no de su propia infancia, de la inadecuación histórica del otro, con "modos de significación impropios" que "rehace la cadena de servidumbre desde su autoridad moral" (Diaz Röner, 2011: 104). Esto hace referencia a aquellos textos que sólo tienen por finalidad una enseñanza, dejando de lado otras posibilidades que presenta la literatura, como el goce estético o la dimensión lúdica, por mencionar algunas.

Yo no quería recaer en esas actitudes. Mi tutor me sugirió que busque libros-álbum y me mencionó algunos artículos para que pudiera formarme en este tema. Luego de leer varios libros-álbum, seleccioné como uno de los libros a ver con lxs chicxs *Cosita linda* de

Anthony Browne². Aparecía el miedo de no saber cómo abordar el texto por saberlo complejo, distinto a aquellos que se ligan a las prácticas de la servidumbre. Debí acudir a autores mencionados por mi tutor, entre los que me encontré a Cristina Blake nuevamente, quien en su artículo “Modos de leer meta-ficcionales para niños” expone una serie de efectos metaficcionales que recupera de María Cecilia Silva-Díaz. Uno de los recursos que me fue útil fue la indeterminación. Al respecto la autora lo define como:

Quando la variación meta-ficcional genera imprecisiones o ambigüedades pues el lector recibe una información insuficiente, o por el contrario, la información es tan abundante que se ramifica. En ambos mecanismos la construcción de la historia es más difícil. (Silva-Díaz, 2004: 4)

Como guionado de clases pensé en llevar el libro álbum en formato digital, es decir, en mi notebook (a fin de incorporar las TICs al aula) y que realicemos una lectura colaborativa en voz alta del texto. Lxs alumnxs se sentaron a mi alrededor: yo también estaba en el piso y la computadora en una silla, lo cual tuvo una buena repercusión. Se refirieron a esto como “estar en el cine”. Me llamó la atención cómo impactó de forma positiva que utilice una notebook para leer, ya que lxs chicxs sonreían y aplaudían.

Mi idea era una lectura que luego de cuenta de cómo se construye el relato en el texto, teniendo en cuenta que en el libro-álbum imagen y texto se interrelacionan y generan sentidos. En la clase, luego de leer *Cosita linda* (yo en voz alta, todxs mirando a la

² Se trata de un libro álbum en el cual un gorila del zoológico aprende lenguaje de señas y, como se siente solo, lxs cuidadores le llevan un gato. En un momento el gorila ve una imagen de King Kong en la televisión, lo cual lo violenta y rompe el artefacto. Sus cuidadores temen por el gato, ante lo cual éste asume la culpa del hecho, que lo expone también con lenguaje de señas. El libro puede consultarse aquí: <http://es.slideshare.net/salalectura/cosita-linda>

Ensenada, FAHCE-UNLP, 13 y 14 de mayo de 2016

sitio web: <http://jornadasplan.fahce.unlp.edu.ar/> - ISSN 2346-8807

pantalla), sucedió que algunxs alumnx plantearon que había cuestiones que no entendían. Al respecto registré:

El problema fue entender los momentos en que no había un narrador que explicara qué sucedía sino que la trama debía ser recuperada a partir de las ilustraciones, más precisamente cuando (el gorila) rompe la tele. Volvimos a ese punto, pregunté “¿qué está pasando en la tele?”. Vimos que había una peli: King Kong. Pregunté si alguien la conocía. Un chico dijo que el gorila se sube al Empire State. Le dije que tenía razón. Pregunté si sabían qué más pasaba, pero no tenían mucha idea de esa referencia. Les conté que King Kong era un gorila gigante que lo llevaban a una ciudad, en una jaula para exhibición y que se volvía loco y rompía todo. Les dije que lo que se podía ver en la tele que aparecía en la ilustración era el momento en que raptaba a una mujer y subía al Empire State. Ellxs me preguntaron “¿entonces por qué se enoja?”. Les pregunté qué les parecía, que por qué podía ponerse así. Entre todxs pensamos que podía ser porque el gorila de la tele era violento y un poco eso le hacía mal (Registro de clase 17/06)

Como mediadora debí reponer la información con la que no contaban, pese a que en un primer momento di el espacio para que ellxs mismxs fueran quienes recuperaran la información. El problema fue la escasez de lo que se podía recuperar: la referencia al Empire State era acertada pero insuficiente. Para desentramar los sentidos debimos recuperar la imagen nuevamente, con lo cual volvimos al punto que no se había entendido y lo hablamos mirando a la imagen en la computadora.

Además opera, en este mismo pasaje, otro de los recursos metaficticiales que explica Blake en el artículo mencionado: "La reverberación: se produce cuando la historia trae ecos de otras historias o materiales, generalmente en una lógica de collage o transtextualidad explícita" (Blake, 2004:5). Esto aparece con la imagen de King Kong: es necesario recuperar qué pasa en esa película, qué tipo de actitudes tiene el gorila y también el resto para poder entender por qué rompe el televisor. Algunxs alumnx, la mayoría, no contaban con esa referencia, o al menos no la tenían tan presente. A partir del comentario del alumno pudimos sugerir una hipótesis que tenía que ver con que el gorila no se viera bien representado por quien estaba viendo en la televisión.

La indeterminación como recurso emergió también en otro momento de la clase. Esto sucede por ser parte de los recursos de los libros-álbum, pero además yo quise hacer explícito que ese *no-decir* desde la palabra sino desde la imagen ya estaba presente en otro lado: que su percepción lo había incorporado fácilmente³, pero que el recurso era el mismo. En mi registro puede leerse:

Les dije "¿vieron que él no dice ahí qué pasa, que uno tiene que verlo solo?" y me dijeron que sí. Les comenté que eso había pasado antes en el libro. Nos fijamos más atrás, donde decía que hacían todo juntxs. Les dije "¿ven que acá no dice que hacen caca juntos pero uno puede verlo igual?"⁴. Ellxs dijeron que sí. Les comenté que "los dibujos dicen cosas que las palabras no", para dar cuenta de cómo dialogan ambos

³ Considero que esto no trajo dificultades porque todxs lxs alumnx entendieron el pasaje, incluso se rieron e hicieron chistes por un gusto que pude detectar por la anécdota escatológica.

⁴ No es posible citar la numeración porque su edición no la presenta, sin embargo la imagen es identificable dentro del texto.

lenguajes pero sin abrumarlx con un lenguaje demasiado específico, teniendo en cuenta que tienen 9 años.

En mi miedo respecto de cómo dar un texto de tanta complejidad también estaba operando algo de lo que menciona Kieran Egan en “¿Empezar desde lo que el alumno sabe o desde lo que el alumno puede imaginar?”. Al respecto este autor menciona que

Empezar desde los saberes previos de los alumnos puede ser inadecuado y restrictivo en muchos aspectos observables (...) Sugiero que deberíamos sensiblemente preguntarnos qué es lo que el alumno puede imaginar, como punto de partida para posteriores indagaciones.

Esto me sirvió para no verme abrumada por la posibilidad de que lxs alumnxs no conozcan las referencias a King Kong, o que nunca se hubieran relacionado con un libro-álbum, que pudiera desorientarlx por ser más complejo en su lectura. Este miedo se relaciona con el hecho de que había podido ver en la Escuela de Estética (durante el período de observación) que el tipo de texto que se trabajaban en las clases operaban de modos más tradicional, donde la narración ocupaba un primer plano, generalmente con un uso de la tercera persona. Yo quería incorporar el libro-álbum por el desafío estético que implica pero también porque quería ver las posibilidades que tenía en un espacio que precisamente se plantea para dar otros contenidos distintos a la escuela tradicional. Al respecto la profesora me había mencionado al comenzar las observaciones que la Escuela de Estética tenía como objetivo “agudizar una mirada más artística” y en este sentido entendí que los libros álbum eran un potencial interesante de explotar. Además, el libro de Anthony Browne se

Ensenada, FAHCE-UNLP, 13 y 14 de mayo de 2016
sitio web: <http://jornadasplan.fahce.unlp.edu.ar/> - ISSN 2346-8807

prestaba para pensar la diversidad: amigos no convencionales y un gorila que no se ve representado por aquello que se muestra que él es o debería ser.

Volviendo a Egan, si los alumnos no tenían la referencia respecto de King Kong, sin dudas podían imaginar estas representaciones de los gorilas como personajes violentos. Quizás estaba presente en su imaginario en dibujos animados, películas u otros productos culturales que consumían. Además, junto al alumno que sí conocía la referencia, pudimos aludir a ello. También se destaca que el mecanismo en que la imagen "habla" y no lo hace así el texto, está presente asimismo en esos consumos culturales: muchas veces en dibujitos animados hay una acción llevada a cabo por un personaje que no tiene narrador ni la voz del personaje que la enuncia, es decir, la imagen "habla" por sí misma. Es por esto que el hecho de que el libro de Browne utilice la reverberación y la indeterminación se presentaban como recursos que, independientemente de si habían sido o no ejercitados por lxs alumnx, independientemente de mi miedo respecto de su complejidad, podían entenderse y aprovecharse durante la clase. Con la experiencia mencionada puede corroborarse que hay posibilidades de lectura donde lx alumnx pueda salir del lugar mencionado de la servidumbre a fin de llevar a cabo otras prácticas mucho más interesantes:

En este sentido el niño lector se vincula con la literatura para construir significados, interpretar, evaluar, aceptar y rechazar lo que lee. El lector actúa sobre el texto y el texto actúa sobre el lector (Blake y Sardi, 2011: 18)

Frente a otras lecturas, *Cosita linda* posibilitó que lxs alumnxs dijeran “no entiendo”, que entre todxs podamos ir construyendo el sentido, volver a la página que fue problemática, evaluarla con mayor profundidad, volver a otro momento de la historia donde se utilizó ese mismo recurso.

Por otra parte, en “Modos estéticos de conocer”, Eisner explica que todo conocimiento implica una forma, por lo cual es estética. Además expone que: “La educación, por consiguiente, puede definirse como el cultivo de modos de expresión; es enseñar a niños y adultos a hacer sonidos, imágenes, movimientos, herramientas, utensillos” (Eisner, 2002: 61). En este sentido se buscó una consigna que implique la apropiación de la lectura. En mi registro de clase expongo:

Les propuse entonces una consigna de escritura, que iban a hacerla de a dos. Les dije que antes de agruparse la escuchen: iba a ser un diálogo entre dos animales, de distinta especie, que son amigxs. Este punto lo cambié sobre la marcha⁵: había pensado que fuera el diálogo entre el gato del cuento y el gorila del cuento, pero me pareció que si ampliaba un poco más iba a ser más diverso, cada unx se podría sentir identificado con distintos animales. Les dije que lo importante era que lxs animales hablen distinto, porque si son de diferentes especies ¿hablarían igual?.

Respecto de las consignas, Sardi expone en “De artesanos y artesanías en la enseñanza de la literatura” que la propuesta de escritura surge como una apuesta a la invención

⁵ Esto muestra cómo entendí al guionado: un mapa con posibles puntos donde detenerme, pero no algo esquemático. Considero que fue una buena elección haber ampliado la consigna ya que, como se verá más adelante, surgieron consignas muy diversas y ése era uno de mis objetivos: la exploración de las distintas formas, de las apropiaciones, de la diversidad.

Ensenada, FAHCE-UNLP, 13 y 14 de mayo de 2016

sitio web: <http://jornadasplan.fahce.unlp.edu.ar/> - ISSN 2346-8807

Como disparador que encauza el problema a trabajar y orienta la tarea del alumno escritor. Además, parte de una concepción de escritura como práctica sociocultural donde el estudiante pone en juego sus propios saberes y experiencias socioculturales y la imaginación funciona como un trampolín para la apropiación e invención de léxico vinculado, de algún modo, al cuento leído (Sardi, 2011: 223).

En este punto se intentó que la consigna girase en torno no sólo a qué dicen los animales sino también cómo lo dicen. Se trataba de unir la forma y el contenido, de dar cuenta de distintos registros en los animales. Esto resultó muy difícil para lxs alumnxs ya que nunca se les había pedido una consigna así ni se había problematizado que existían distintas formas de hablar. Primero expliqué la consigna para todxs y luego les comenté que iría grupo a grupo explicándolo mejor⁶. Me fui a los distintos grupos que se habían formado para ir intercambiando cómo podía ser la construcción de la consigna. Tomo una de las experiencias para ejemplificar

Otro grupo de nenas me dijeron que trabajarían con un león y un loro. Les pregunté “¿cómo es un león?” y al unísono respondieron “FUERTEEEE”. Les pregunté si alguna vez vieron un león en la tele o en un zoológico, me dijeron que sí. Les pregunté si vieron qué sonido hacía, hablamos del rugido que era fuerte. Entonces pensaron en que el león hablara fuerte. Esto se vería en la lectura. Luego con respecto al loro les dije

⁶ Ésta es una dinámica que se da dentro de las clases de Literatura en la Escuela de Estética, al menos en lo que había observado de parte de la profesora. Quise continuar con ciertas prácticas que vi que funcionaban bien, a fin de que lxs alumnxs no se sintieran tan desorientadxs por tantas cosas nuevas (libro-álbum, incorporación de las TICs, concepto de variedad lingüística). Además me parecía una dinámica que funcionaba creando un clima de trabajo ameno.

Ensenada, FAHCE-UNLP, 13 y 14 de mayo de 2016

sitio web: <http://jornadasplan.fahce.unlp.edu.ar/> - ISSN 2346-8807

“¿y lxs lorxs qué hacen?” y me dijeron que hablaban. En seguida se corrigieron y dijeron que repetían. Entonces les dije que eso se podía ver en el diálogo.

En el proceso también fui acercándome a los grupos si veía que lo necesitaban. Quería lograr un equilibrio entre permitir el trabajo autónomo pero al mismo tiempo que no se vieran desbordados por la novedad y/o complejidad de la consigna.

Me acerqué a los grupos y fueron mostrándome qué hacían. Los varones que hicieron la historieta recurrieron a tipografías más grandes o más chicas según hablaba el dragón o el ratón, respectivamente. Las nenas del elefante y la hormiga hicieron un relato⁷, por lo que les pedí que introdujeran un diálogo y entre todas pensamos que el elefante podía hablar todo con O y la hormiga con I, para satirizar un poco qué es ser pequeño y qué es ser grande. Con las nenas del chihuahua me reí mucho: habían hecho que él hable en español neutro y el caniche con modos que usaría una persona adulta. El loro de la consigna del dragón y el loro repetía palabras. El krill hablaba poquito y la ballena, mucho. El bulldog decía “hello” y la jirafa “tuto bem”. Me costó mucho que entendieran la cuestión de los distintos registros de acuerdo a la identidad, pero las ideas que fueron surgiendo me gustaron mucho, sobre todo porque eran diversas entre sí.

⁷ Aquí puede verse cómo, pese a que la consigna no pedía un relato sino un diálogo, se llevaron a cabo los mecanismos que ya se utilizaban en la escuela: consignas que tuvieran un narrador en tercera persona que contase una historia con principio, nudo y fin. Sin embargo, a partir de mi intervención, volvimos a hablar de qué se trataba la consigna y esto permitió encauzarla en lo que se había pedido. No pedí que borrarán lo que ya habían hecho sino que incorporen lo que presentaba la consigna.

Ensenada, FAHCE-UNLP, 13 y 14 de mayo de 2016

sitio web: <http://jornadasplan.fahce.unlp.edu.ar/> - ISSN 2346-8807

Se puede observar que los recursos utilizados para dar cuenta de distintas formas asumieron diferentes herramientas: la historieta sirvió para que la tipografía reponga contenidos respecto de cómo habla quién habla, el uso de la *I* para dar cuenta de cómo habla un ser pequeño y de la *O* para alguien grande tiene que ver más con los usos fonéticos, los distintos idiomas en la jirafa y el bulldog fue otro recurso diferente al resto, que la ballena hable mucho y el krill poco también era una forma diversa de dar cuenta de las diferencias en el habla. Esto puede relacionarse con Eisner: el plantea que la estética se relaciona con la necesidad de explorar y jugar, además del deleite de la exploración (Eisner, 2002: 65). Pude observar que la dificultad inicial para pensar otras formas de escritura, que no sean como las que solían hacer en un relato narrativo en tercera persona, corrió a lxs alumnx de un lugar de comodidad, de facilidad (otras consignas de este tipo solían llevar menos tiempo y explicaciones previas) pero tuvo además como consecuencia que se permitieran otras formas de narrar, cuestionar cómo hablaría un persona y cómo otra. No hay formas únicas de narrar, ni voces iguales: esta consigna intento dar cuenta de ello, aún cuando el desafío parecía muy grande para chicxs muy pequeñxs.

A modo de cierre, puedo concluir que la experiencia de las prácticas fueron muy enriquecedoras en el sentido que me permitieron ver que mis miedos estaban fundamentados (tenían que ver con un vacío en la formación académica) pero que al mismo tiempo éstos podían ser superados con otras herramientas teóricas con que contamos en la facultad. Fue muy importante el rol del tutor y las tutorías que realizábamos en grupo, ya que posibilitaban sugerencias, debates, generar vínculos de confianza entre compañeros, etc. La construcción fue colectiva tanto en la facultad como en las prácticas en la Escuela de Estética.

Ensenada, FAHCE-UNLP, 13 y 14 de mayo de 2016
sitio web: <http://jornadasplan.fahce.unlp.edu.ar/> - ISSN 2346-8807

Considero que estos dos elementos, el miedo y la investigación, resultaron buenos, en el sentido que me permitieron explorar cuestiones en las que tenía un interés pero no había indagado particularmente. Sirvieron para no mantenerme estática ni dejar de cuestionar lo que se da por sabido. Superando el miedo pude ir con un repertorio de ideas, de búsquedas que se dieron en conjunto con el otro. Hay una serie de herramientas con las cuales ahora siento que puedo apoyarme a la hora de dar clases y eso genera una confianza en el rol de mediador.

Bibliografía

Blake, C. (2014) "Modos de leer libros metaficcionales para niños" en Blake, C. (coord.) *La literatura para niños y su enseñanza*, La Plata. Ediciones Vuelta a Casa.

Blake, C. y Sardi, V. (2011) *Poéticas de la infancia*, Buenos Aires, La Bohemia. Cap. 1.

Díaz Rönner, M. A. (2011) "Literatura infantil: prácticas culturales de la servidumbre" en *La aldea literaria de los niños*, Córdoba, Comunicarte.

Egan "¿Empezar desde lo que el alumno sabe o desde lo que el alumno puede imaginar?" en Lulú Coquette. *Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*, Año 3, N° 3, noviembre del 2005, Buenos Aires, El hacedor-Jorge Baudino Ediciones.

Eisner, E. W. (2002) "Modos estéticos de conocer" en *La escuela que necesitamos*. Buenos Aires, Amorrortu.

Sardi, V. (2011) "De artesanos y artesanías en la enseñanza de la literatura", *Revista Texturas*, N° XII, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe- República Argentina.

Ensenada, FAHCE-UNLP, 13 y 14 de mayo de 2016
sitio web: <http://jornadasplan.fahce.unlp.edu.ar/> - ISSN 2346-8807