

## Encuentro cercano con el libro-álbum

### Contexto y fundamentación

En la Escuela Primaria N° 17 “Esteban Echeverría” de Munro, desde hace ya varios años, la Fundación Leer brindó su aporte para instalar un espacio escolar que permitiera desarrollar el hábito de la lectura por placer. Un espacio que se concibió, en principio, distanciado de las propuestas de trabajo con el material de lectura en el ámbito de la biblioteca y en la ecología del aula, y a la vez más específico. Este “rincón” se vio amplificado, materialmente, por la llegada a la escuela de las “Colecciones de aula” que, al comienzo del Ciclo Lectivo 2015, el Ministerio de Educación de la Nación, en la gestión del Profesor Alberto Sileoni, distribuyó mediante la Secretaría de Políticas Educativas, con el fin de “acompañar a los niños en los primeros pasos de su desarrollo lector” (Perczyk, s.f., p.3). Estas colecciones, contenidas en cajas muy coloridas, ornamentadas con personajes de Paka Paka, que los niños reconocen inmediatamente, presentan 25 títulos de Literatura Infantil para cada grado. En su gran mayoría, y principalmente para primer ciclo, incluyen ejemplares de libros-álbum.

Este hecho significó la entrada a la institución escolar primaria de una especie muy particular de libro de literatura infantil, una categoría que presenta polémicas y debates teóricos a la hora de emprender una definición sobre qué es un libro-álbum, más allá de sus condiciones materiales, que ya de por sí determinan una forma muy singular de lectura. Tratando de hacer a un lado las discusiones acerca de si se trata de un formato textual, de un género literario autónomo, o hasta de un fenómeno editorial contemporáneo, pudimos observar que este dispositivo de lectura presentaba ciertas características que desmontaban y desnaturalizaban las operaciones de lectura, la reconstrucción de sentidos y significados que evaden convenciones y tradiciones escolares, presentando nuevas alternativas en la adquisición de habilidades lectoras, que configuran nuevos desafíos para los docentes.

Esto provocó una emergencia: la necesidad de revisar conceptos y saberes referidos a los textos que presentan estas características. En este sentido, se buscó instalar un espacio

institucional que posibilitara la reflexión, sobre los conocimientos literarios implicados en las lecturas de estos libros, que permitiera diseñar secuencias e intervenciones didácticas, en tanto prácticas de enseñanza que faciliten y garanticen la aproximación de los alumnos a la especificidad de la literatura, de acuerdo al grado y ciclo, sin dejar de considerar al diseño curricular para Prácticas del Lenguaje como horizonte de referencia.

Partiendo de estas premisas y objetivos, el equipo de conducción, junto con la maestra bibliotecaria, diseñó un encuentro, a manera de capacitación en servicio, que permitiera a todos los docentes de la escuela explorar y sistematizar los atributos y posibilidades que ofrece el material distribuido en estas colecciones, poniendo el acento en el libro-álbum. Para ello, se dividió al plantel docente en dos grandes grupos. Debido a cuestiones de organización institucional, el criterio para la composición de los grupos fue la división en turnos, buscando que coincidieran las horas institucionales, además de solicitar la colaboración del Equipo de Orientación Escolar para cubrir los grados que pudieran quedar descubiertos.

En los primeros encuentros, a los diferentes grupos de docentes se les planteó, frente a una caótica pila de ejemplares colocados sobre unas mesas, que exploraran los libros allí dispuestos. Transcurridos unos minutos, debían elegir dos: uno, el que ellos consideraran bajo la categoría de libro-álbum y otro que no lo fuera. Una vez que cada docente tuviera en mano los libros escogidos, sentados en ronda debían explicitar las cualidades que tuvieron en cuenta para diferenciar un libro-álbum de otro que no lo era.

Todos acordaron que la propiedad distintiva de esta clase de libros de literatura infantil se hallaba en la fuerte relación semántica entre palabra e imagen para recomponer el significado del texto a través de las operaciones de lectura. El código verbal y el visual constelaban una unión que si se dissociaba su sentido, en tanto producto de la lectura, se derrumbaba.

Con el objetivo de profundizar en los aspectos retóricos, tanto de la palabra como de la imagen, se compartió, mediante la lectura en voz alta, el siguiente fragmento de Ivonne Bordelois, extraído de *Del silencio como porvenir* (2010):

Los seres humanos diferimos en nuestros lenguajes y en nuestras estéticas, pero somos todos sensibles a ese acorde del silencio que nos reúne a todos en un

significado que va más allá de los sentidos: el silencio es, en realidad, el único idioma verdaderamente universal. (p. 12)

(...) El silencio sería entonces, para nosotros, una manera de comunicarnos con lo previo a nuestro nacimiento y posterior a nuestra muerte, en la experiencia de cada uno de nosotros; la posibilidad de visitar ese lugar inexplicable que nos precede y nos continúa; el lugar prohibido donde nos prolongamos, misteriosamente, hacia el pasado y el futuro. Por eso, cuando el silencio aparece y detiene o cristaliza o exalta nuestra experiencia, o bien, despoja súbitamente de secuencia y coherencia a nuestra vida cotidiana o ciudadana, tan inmersa en la palabra, el sonido o el ruido, es como si ese antes y ese después misterioso se nos presentara con toda su potencia, su magia y su ambivalencia, a veces como una canción de cuna en blanco o una mortaja apaciguadora; otras veces como puro, aterrador y amenazador no ser, una pregunta abierta, una apoteosis sorda del no-sentido. (p. 14)

Inmediatamente, se les preguntó de qué modo se podía vincular lo leído con la lectura del libro-álbum. Si bien se desarrolló un debate sumamente interesante sobre las condiciones de la literatura en la posmodernidad, todos los presentes reconocieron el valor estético que tiene el silencio, o la pausa que lo verbal cede en su interrelación con lo pictórico, en este tipo de obra, que subraya la constitución poética de sus condiciones de producción, en términos materiales e ideológicos, estableciendo nuevos desafíos en las prácticas de lecturas, tanto para educandos como para educadores. En este aspecto, también se destacó la forma en que estos textos promueven la discusión, a partir de las hipótesis de lecturas que se desprenden de las interpretaciones de los niños y las niñas.

El abordaje de estas primeras conceptualizaciones entró en sintonía con el marco referencial epistemológico del proyecto que partía de comprender a la literatura como un discurso que emerge de prácticas imbricadas en el tejido social. De allí, la adopción de una perspectiva sociocultural que involucra hábitos de lectura y escritura históricamente variables. Concebir a la literatura como un discurso que surge de prácticas socioculturales e históricas, que configuran un conocimiento autónomo sobre las posibilidades estéticas del lenguaje, con sus respectivas temáticas y operaciones retóricas, como la parodia y la

metaficción, nos permitió reconocer un lenguaje literario, pensado para unos receptores en particular, que remitía a determinadas concepciones sobre la niñez, y en particular sobre el/la niño/a que lee literatura.

Esto nos brindaba la posibilidad de adoptar una propuesta didáctica en consonancia con una pedagogía crítica que favoreciera la deconstrucción de las propias prácticas identificando las perspectivas sobre lenguaje, literatura y niñez que aparecen implicadas en las sesiones de lectura y demás intervenciones didácticas dentro del aula.

### Algunos propósitos, varias premisas

Para comenzar a diseñar estrategias didácticas y/o intervenciones, partimos de los siguientes objetivos, que si bien formulaban la intencionalidad pedagógica, tomaban, además, algunas premisas sobre los saberes literarios que debíamos tener en cuenta:

☞ Hilvanar y deshilvanar sentidos: construcción, reconstrucción y deconstrucción (desmontar significados presentados como naturales) de significados dados en los textos, no únicamente mediante los aspectos verbales sino, también, mediante códigos plásticos o iconográficos (dibujos) que tensionan (ponen en crisis, producen oscilaciones) aquello que se comunica.

☞ Dar cuenta de categorías propias de los procesos del lenguaje literario como la enunciación (el problema del narrador), la perspectiva y la focalización (cómo se construyen los personajes, desde qué óptica hablan, piensan o evalúan el mundo de ficción que los contiene), los marcos referenciales (aspectos vinculados al mundo representado en un espacio y un tiempo particulares).

☞ Adoptar una poética (programa de escritura o posición frente a la literatura: por ejemplo si será realista, o planteará absurdos o lógicas futuristas) o un lenguaje en especial: uso de recursos retóricos como la metáfora, la metonimia, la sinécdoque; la alteración en el orden sintáctico de sujeto-verbo-objeto, o hasta el desvío de la secuencia canónica: introducción-nudo-desenlace.

☞ Reflexionar sobre los contenidos y el modo de enseñar esos contenidos en consonancia con el saber literario que se interpela: no se enseña mediante fórmulas o ecuaciones, sino mediante el uso del lenguaje, analizando esa utilización, evaluando cómo opera para representar o deformar una realidad o un mundo referencial. Las operaciones son retóricas, es decir que involucran la presencia de procedimientos lingüísticos y visuales que crean sentidos figurados, desplazados de su función referencial o representativa.

☞ En la literatura, como lenguaje plástico, en tanto uso estético de la lengua, aquello que se representa es exhibido como si fuera referido o mirado por primera vez, como si se tratara de un objeto o sujeto singular, único en el mundo, de hecho es constitutivo de ese mundo ficcional. Además, la literatura se pliega y se repliega sobre ella misma, se vuelve lenguaje literario sobre el lenguaje literario produciendo un discurso autorreferencial conocido bajo la categoría de “metaficción”: yo te cuento que te cuento.

La formalización en la confección del dispositivo de intervención debía tener en cuenta:

- Nombres: de los docentes autores, del docente o los docentes que intervinieron y llevaron el dispositivo a la práctica (podían conformarse parejas pedagógicas), del docente que llevó a cargo el registro de la clase.
- Tipo de lectura: (a manera de ejemplo) informativa, selectiva, global, paratextual, formativa (adquirir y ejercitar habilidades) o metacognitiva, creativa, placentera, metalingüística, solitaria, colectiva, etc.
- Propósitos: (a manera de ejemplo) confeccionar un catálogo del aula o del ciclo, seguir a un autor o tema o género, ejercitar habilidades lectoras específicas, seleccionar libros de manera autónoma, compartir con los demás, construir y contrastar sentidos, para escribir, para oralizar y/o dramatizar, adquirir competencias o conocimientos, etc.
- Actividades o secuencias didácticas: formación de un club de lectores, confeccionar un mural para recomendar autores y obras literarias a compañeros de otras secciones, organización de debates o foros, “escribir a la manera de...” o parodiando estilos de escritura, temas o géneros, dramatización, mudanza a otros

lenguajes como la expresión plástica o la música, diseño de un proyecto literario para llevar a cabo en forma permanente y continua durante un tiempo estipulado.

- Evaluación: datos cualitativos sobre la lectura de cada alumno, registro de gustos y rechazos, uso de saberes literarios que ya poseen los alumnos o que adquirieron, habilidades y micro-habilidades lectoras puestas en funcionamiento a la hora de formular y contrastar hipótesis: anticipación y verificación de la lectura.

Otra de las propuestas invitó a animarse a redactar un guión conjetural con las respectivas reflexiones a cargo del docente antes, durante y después de la clase, que podía recuperar las reflexiones de estas experiencias a cargo de los chicos, describiendo cómo se habían sentido durante la clase, qué habían aprendido, qué dificultades se les habían presentado, qué aspectos de la lectura había podido desarrollar.

## Resultados y conclusiones... hasta el momento

Dado que el objetivo más general que persigue el presente proyecto de capacitación en servicio, para denominar el modo formal que adopta la intervención de los equipos de conducción para orientar y sugerir actualizaciones en las prácticas de los docentes, es el de desnaturalizar ciertos hábitos de lecturas tradicionales en la escolarización primaria, la puesta en práctica de cada dispositivo en el ámbito del aula intentó la elaboración de un registro de clase a cargo de otro docente y de una reflexión conjunta entre el autor y el observador. Aún cuando no fue adoptado por todos los docentes que hicieron efectiva la intervención, consideramos que este modo de enunciar, más cercano a la etnografía, y de diseñar una estrategia didáctica, está permitiendo evaluar los distintos resultados, logros y obstáculos, conjuntamente con la ponderación entre aquello que se propuso desde la planificación, aquello que realmente se obtuvo y lo que queda por seguir trabajando.

En este sentido, el libro-álbum nos invita a establecer otra mirada frente a los textos, en consonancia con el uso de la palabra y de la imagen en los discursos contemporáneos. Discursos que, sin lugar a dudas, se ven fuertemente influenciados por los medios de comunicación masivos y las tecnologías digitales de la información. Desde esta

perspectiva, se busca interpelar a los docentes como agentes intelectuales atentos a las transformaciones culturales que atraviesan a la sociedad de nuestra época, propiciando ciertas rupturas, de tradiciones y convenciones, que dan cuenta de una necesidad de volver a reflexionar y abrir el debate sobre algunas prácticas escolares para configurar nuevos pactos de lectura con nuevos lectores con nuevas habilidades lectoras.

## Bibliografía

- Bajour, C y Carranza, M (2002). *Libros-álbum: libros para el desafío. Una bibliografía. Imaginaria*. Recuperado de <https://www.imaginaria.com.ar/08/7/librosalbum.htm>.
- Bordelois, I. (2010). *Del silencio como porvenir*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Eagleton, T. (1993). *Una introducción a la teoría literaria*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Moreiro, J. (1996). *Cómo leer textos literarios. El equipaje del lector*. Madrid: EDAF.
- Perczyk, J. (s.f.). *Presentación del Cuadernillo de Colecciones de Aula: Primer Ciclo. Ministerio de Educación de la Nación*.
- Vaccarini, C. (2008). "1. Literatura". En Amícola, J. y de Diego, J.L. (dir.). *La teoría literaria hoy. Conceptos, enfoques, debates* (pp. 11-22). La Plata: Ediciones Al Margen.