



LA LECTURA COMO EXPERIENCIA

COMUNIDADES LECTORAS EN ESCUELAS SANTAFESINAS



Santa Fe
Provincia



Autoridades

Gobernador de la Provincia de Santa Fe

Omar Perotti

Ministro de Educación

Víctor Hugo Debloc

Secretaria de Educación

Rosa Ana Cencha

Secretaria de Gestión Territorial Educativa

Rosario Guadalupe Cristiani

Secretario Administrativo

Leonardo Di Paolo

Subsecretaria de Desarrollo Curricular y

Formación Docente

Patricia Claudia Petean

Subsecretaria de Educación Inicial

Marcela Ramirez

Subsecretario de Educación Primaria

Ubaldo Aníbal López

Subsecretario de Educación Secundaria

Gregorio Estanilao Vietto

Subsecretaria de Educación Superior

Patricia Carolina Moscato

Directora Provincial de Educación Especial

Analía Silvana Bella

Directora Provincial de Equidad y Derecho

Vanina Flesia

Directora Provincial de Educación Rural

Carolina Attias

Director Provincial de Educación Física

Alfredo Guillermo Giansily

Director Provincial de Educación Privada

Rodolfo Camilo Fabucci

Directora Provincial de Educación

Intercultural Bilingüe

Alejandra Mariela Cian

Directora Provincial de Educación

Hospitalaria y Domiciliaria

Raquel Susana Tibaldo

Directora Provincial de Educación en

Contexto de Privación de la Libertad

Matías Solmi

Directora Provincial de Educación

Permanente de Jóvenes y Adultos

Lucia Nora Salinas

Directora Provincial de Educación de

Tecnología

Romina Idelman

Dirección Provincial de Educación Técnica

Fernando Hadad

Directora Provincial de Bienestar Docente

Anabela Corina Fierro

Director Provincial de Investigación y

Evaluación Educativa

Francisco Ceferino Corgnali

Director Provincial de Planificación y

Coordinación de Sistemas, Procesos y

Soportes

Leonardo Martin Di Paolo

Directora Provincial de Recursos y Servicios

María Susana Callellas

Directora Provincial de Infraestructura

Patricia Laura Dorigo

Director Provincial de Servicios Alimentarios

y Coo-peración Escolar

Mario Ramón Rolón

Coordinadora Plan Nacional de Lecturas
Santa Fe

Adriana Amelia Alvira

Equipo Plan Nacional de Lecturas Santa Fe

Carina Suppo, Luciana Paruzzo, Natalia

Patalagoitía, Delfina Stortini, María Celeste

Abba, Diego Planisich, Agustina Lescano,

Bibiana Rogani, Eliana Sotelo, Rodrigo

Chavez, Aldana Zamar, Claudia Armúa,

Leticia Druetto y Milagros Porporatto

Diseño editorial y diagramación

Luciana Paruzzo

Diseño de portada

Silvina Espíndola

Ilustraciones

María Cecilia Fernández

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe

La lectura como experiencia : comunidades lectoras en escuelas
santafesinas / 1a ed. - Santa Fe : Ministerio de Educación de la
Provincia de Santa Fe, 2023.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-8909-72-1

1. Educación. I. Título.

CDD 379.24

Índice

Introducción.....	5
<i>La lectura como derecho. Marta Zamero</i>	7
La lectura de literatura como territorio en conquista.....	8
No hay una única forma de leer	9
El verbo leer no tolera el imperativo	10
Leer lenguajes	11
Enseñar a leer	13
Recuperar el equilibrio	14
Referencias bibliográficas	15
Notas	17
Nota 1.....	17
Nota 2.....	18
Cómo citar este texto	19
<i>Lectura/ escritura/ formas de resistencia. María Teresa Andruetto.....</i>	20
Leer bien es arriesgarse	20
Lectura y escuela.....	20
¿Da lo mismo leer un libro que otro?	22
Acerca de un lector de literatura.....	24
La pregunta sartreana	25
Leer, hacer leer	29
Referencias bibliográficas	30
Cómo citar este texto	32
<i>Sentido común para una educación lectora sensible. Graciela Bialet</i>	33
¿Posibles estrategias de educación lectora?	37
Referencias Bibliográficas.....	39
Cómo citar este texto	39
<i>Una Pedagogía de la Lectura para leer y dar de leer en todas nuestras instituciones educativas. Oscar Yaniselli</i>	40

Sobre las Políticas públicas de lectura y los procesos de mediación lectora	42
Sobre la contextualización de las prácticas y estrategias de lectura	44
Sobre las prácticas fundamentales para la conformación de comunidades lectoras: narración oral, lectura en voz alta y conversación literaria	45
Sobre la literatura para niños y jóvenes como portal de entrada a la experiencia gratificante de la lectura	46
Cómo citar este texto	48
<i>Las bibliotecas en la conformación de comunidades de lectura en la escuela. María Elvira Charria .</i>	49
Desde y con la Escuela damos inicio al proyecto de la BE	50
Hacia el proyecto de nuestra escuela, una Comunidad de Lectoras y Lectores	52
El proyecto de la BE y de las aulas, hacia la conformación de Comunidades de Lectura.	53
La BE y la BP trabajan en conjunto por las Comunidades de Lectores.....	54
Referencias bibliográficas	60
Cómo citar este texto	60
<i>Comunidades de lectores y lectoras en el Nivel Superior. Marianela Valdivia y Mila Cañón</i>	61
Una casa habitable	61
Un nido de lecturas	62
Comunidad de lectores.....	64
Puertas: “Citas de lectura”	69
Referencias bibliográficas	72
Cómo citar este texto	74
<i>¿Medianera o puente? (o la diferencia entre una cebolla y una papa). Iris Rivera</i>	75
Referencias bibliográficas	89
<i>Créditos legales:.....</i>	90

Leer es un gesto que apenas supone, a duras penas quisiera resucitar a los vivos.

¿El gesto para qué?

Para no olvidarse de lo humano.

Para que lo humano no se niegue a lo humano.

Leer para no olvidar que estamos vivos.

Carlos Skliar

Introducción

El Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, a través del Plan Nacional de Lecturas Santa Fe y en el marco de políticas públicas que garantizan el derecho de los niños, niñas y jóvenes a la lectura inició en el año 2021, y con continuidad hasta el 2023, el Ciclo de Formación/ Actualización en mediación de lecturas “Laura Devetach”: La experiencia de la lectura en la escuela. Comunidades lectoras en las escuelas santafesinas.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 establece en sus lineamientos la centralidad de la lectura y la escritura en la política educativa nacional considerándolas como “condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida, la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento”. De esta manera, se asume a la lectura y a la escritura como prácticas socioculturales que inciden en la construcción subjetiva e intersubjetiva, y es la escuela en este sentido, el espacio privilegiado para el encuentro entre lectores; un tiempo y un lugar para leer juntos y conversar sobre libros y lecturas.

Este material pedagógico que les presentamos tiene como destinatarias/os a docentes, bibliotecarias/os, mediadores de lectura que cada día ponen en acto la Pedagogía de la Lectura en todas las escuelas de nuestra provincia.

Cada uno de los textos irrumpe a modo de pregunta, intenta habilitar un gesto de interrupción, en palabras de Larrosa, para dar lugar al pensamiento con otros, a tejer una trama institucional

que sostenga en el tiempo la producción colectiva de aprendizajes y experiencias en torno a la lectura y la escritura.

Deseamos que las palabras de estas/os autoras/es reconocidas/os sean una apertura para pensar juntas/os las formas de construir sentidos cada día en nuestras escuelas. La educación es un gesto profundamente humano que deja huellas en las infancias y adolescencias, celebrar la lectura todos los días es construir un “escenario de relación entre mundo y vida” (Skliar, 2023), es reinventar los espacios para que nuestras comunidades de lectura encuentren allí la posibilidad de los sueños, del pensamiento, de la pregunta, del diálogo.

Apostemos a esos deseos que nos sostienen y que a fuerza de insistencia nos hacen seguir creyendo en la travesía de educar.

La lectura como derecho. Marta Zamero¹

La lectura es un derecho. ¿En qué consiste? Nada más importante que esta respuesta porque si no logramos una definición acabada no sabremos cómo cumplir con el mismo. Empecemos despejando el sentido de la frase. ¿Qué diferencia existe entre hablar de leer y escribir sin atributos ni sinónimos y hablar de leer y escribir en términos de “derechos”? Admitamos en principio que el enlace entre estos términos instaura una relación movilizadora y quizá más incómoda que si convocáramos teorías y enfoques para hablar de ellas prescindiendo de su constitución como derechos. Pero una vez asumido el binomio, preguntémosnos, en relación con la lectura: ¿es un derecho a qué? La respuesta parece obvia: el derecho a leer, a saber leer, a poder leer. Profundicemos: ¿derecho a leer qué? Pregunta muy pertinente porque los lenguajes que nos permiten crear y compartir sentidos se multiplican de manera exponencial, inundando el mundo de textos y de multimodalidad de lectura. ¿Y todo eso debe ser enseñado por la escuela? No, porque no es posible enseñar todo y fundamentalmente, porque algunos conocimientos se aprenden sin la intervención de la institución escolar. No obstante, la escuela es necesaria frente a algunos conocimientos que requieren prácticas especializadas de enseñanza para ser aprendidos como lo son la literatura y la ciencia. Entonces repitamos la pregunta para seguir profundizando: ¿derecho a leer qué? A leer literatura y ciencia, los discursos cuyo aprendizaje no puede ser garantizado por las familias y que, precisamente por eso, se realizan en una institución llamada escuela, que ha asumido la responsabilidad de su enseñanza.

Hasta aquí, hemos sumado algunas ideas sobre la lectura como derecho y lo hemos definido como el derecho a saber leer literatura y ciencia y a aprenderlo en la escuela. Sin embargo, todavía falta una parte importante de la respuesta y nos topamos con ella al conjugar los verbos enunciados en infinitivo (saber, aprender), porque al tratarse de derecho, el sujeto es “todos” - de todos, para todos-; y la presencia de ese sujeto cambia radicalmente el sentido del resto de los términos del enunciado, ¿no?

¹ Marta Zamero es Profesora y Licenciada en Letras por la Universidad Nacional de Rosario, Especialista en Didáctica de la Lengua y Magister en Didácticas Específicas (Mención Letras) por la Universidad Nacional del Litoral.

Entonces, concebir la lectura como derecho implica que todos sepan leer literatura y ciencia y que todos puedan aprenderlo en la escuela.

¿Qué hay de nuevo y qué hay de viejo en este planteo? A simple vista no parece presentar novedad alguna, pero hilando fino aparecen algunas novedades prepandémicas y por lo menos una pospandémica que suscitan nuevas reflexiones y nos invitan a renovar los compromisos. Veamos.

La lectura de literatura como territorio en conquista

En primer lugar, la lectura de literatura en la escuela no es un territorio conquistado sino todavía en conquista, en sus dos sentidos, el de ganar una lucha y el de lograr el amor o ganarse la voluntad de alguien. Esto ocurre porque la escuela desde sus inicios se configuró pensando en la constitución de una nacionalidad, sobre la base de una lengua única (el castellano), de una forma única de leer (modelo) y de unos textos moralizantes (lecciones). Se leía solo para conocer la Ley, lo obligatorio, como sostiene Link ². Se leía para trabajar la pronunciación de la lengua -una lengua desconocida para miles de alumnos-, la entonación y la fluidez, siempre referidas a la lectura en voz alta. En la educación primaria, nivel básico y universal, la literatura quedaba fuera de la escuela y los niños, fuera de la literatura. No así en la secundaria, nivel educativo reservado para la clase dirigente, donde se leía y escribía sobre un enfoque retórico, con la literatura como modelo de texto y de lengua a imitar.

Estas singularidades son aspectos centrales de políticas lingüísticas y educativas que se sostuvieron durante gran parte del siglo XX. La fuerza constitutiva y fundacional de estas ideas sigue impregnando algunas prácticas de enseñanza a tal punto que todavía discutimos el sometimiento de la literatura a la enseñanza de valores en la educación inicial y primaria, y en el nivel secundario –donde el fenómeno es más complejo- la conquista de la libertad de leer ampliamente, no solo en el marco de un canon cerrado, enfrentando con diversa suerte la constitución de nuevas audiencias a partir de la inclusión de estudiantes (no esperados y a veces no deseados) en un nivel que es obligatorio desde 2004.

² Ver nota 1 al final.

La escuela nació con la lectura pero no con la lectura de literatura, por lo que no es algo dado, natural, sino producto de una conquista, un territorio que ha sido disputado y que se sigue constituyendo en relación con los procesos de inclusión de nuevos sujetos. Por eso es tan importante no naturalizar su presencia ni los modos en que la literatura ha estado presente antes de la obligatoriedad de los niveles o antes de la asunción de responsabilidad frente a la alfabetización, como ocurre con la educación inicial. La literatura es una conquista para la escuela primaria, que viene de la mano de la imaginación y la posibilidad de compartir sentidos en el marco de la ficción.

No hay una única forma de leer

Otra de las novedades prepandémicas suficientemente difundida es que no existe una sola forma de leer. Iniciamos el siglo pensando que leer era un verbo general y probablemente eso alcanzaba para la pluralidad de discursos que existían por entonces. Pero a aquella concepción sobre un único modo de leer, que significaba incluso una postura física frente al texto, el siglo XX le presentó investigaciones que fueron cambiando nuestras interpretaciones y perspectivas sobre el proceso de lectura. En particular, después de la década del 60, empezamos a conocer qué hay de universal en dicho proceso y qué de particular, fundamentalmente en relación con las distintas lenguas y los distintos tipos de texto. Y desde entonces, fuimos comprendiendo que las habilidades que un lector desarrolla sobre un tipo de discurso/texto no son transferibles universalmente a todos los textos ni a todos los tipos de lectura. También hemos asumido las diferencias entre leer literatura y leer ciencia -como planteaba Rosenblatt³ ya desde aquella época-, entre leer textos completos en papel y leerlos en hipertextos de internet vinculados por enlaces y finalmente hemos reconocido a todo lector la posibilidad de ser más o menos experto en tal o cual situación de lectura. Comenzamos a comprender que “Leer es leer a Joyce, y también descifrar con esfuerzo una palabra. Son solo momentos, y tienen mucho más en común que diferencias” Montes (1994). Y en tiempos más recientes, hemos concebido el dominio de la lectura como un *continuum* y no como un estado absoluto y único.

³ Para profundizar sobre estas diferencias, ver nota 2 al final.

¿Qué tiene de novedosa esta cuestión? Que si bien es un concepto con alta difusión discursiva, mantiene escasas relaciones con la toma de decisiones didácticas, terreno en el que la lectura se sigue considerando un verbo general y absoluto. Prueba de ello es el par “sabe/no sabe leer”, que no debe preocuparnos en boca de la población en general, pero sí dentro de la institución encargada de su enseñanza, donde se constituye en un error (teórico, conceptual) que acarrea en la práctica, innumerables desaciertos en la evaluación de los avances en lectura, tanto de niños como jóvenes y adultos.

El verbo leer no tolera el imperativo

Quiero compartir, por último, una novedad surgida en los tiempos de la pandemia. Desde hace mucho sabemos, quienes nos dedicamos a la didáctica de la lectura, que el verbo leer no resiste el imperativo. Sin embargo, esto surgió como una novedad para padres, madres y cuidadores con “la escuela en casa” porque descubrieron durante ese tiempo, que para leer, aprender a leer, querer y poder leer no alcanza con decirles, pedirles ni hasta rogarles a los chicos que lo hagan. Como bien dice Pennac:

El verbo leer no tolera el imperativo. Es una aversión que comparte con algunos verbos: “amar”... “soñar”... Claro que se puede intentar. Se podría decir por ejemplo: “¡Ámame!” “¡Sueña!” “¡Lee!” “¡Lee! Pero lee pues, buena vida, ¡te ordeno leer!”

-¡Sube a tu cuarto y lee!

¿Resultado?

Ninguno. (Pennac, D. *Como una novela*. Bs. As. Norma.)

La pandemia agregó una nota importante a ese saber previo: para que todos los chicos lean hace falta pertenencia, grupo o comunidad, motivo, invitación, pero además, y fundamentalmente docente e institución que conjuguen esos ingredientes en un círculo “claro y contundente: estamos leyendo” (Montes, 2007). En el escenario general de la lectura, los principiantes y los adolescentes (en particular aquellos con logros frágiles de lectura) son los que más argumentos aportaron a esta cuestión. Un papá me consulta qué hacer para que su hijo de primer grado lea, puesto que él le dice “Leé” y el niño mira el escrito y le contesta “No sé”; entonces el padre descubre que el nene no puede leer porque no sabe; y descubre también

que no alcanza con su pedido/consigna ni con los de su mamá y abuelos amorosas. Sin embargo, su ansiosa consulta sobre qué hacer tiene una respuesta sencilla: enseñar. Para que lea hay que leer con él, pero además, enseñarle a leer. Situaciones similares se produjeron durante la pandemia frente a contenidos de las ciencias. Sucede que la enseñanza de la lectura es una práctica especializada que llevan adelante los docentes en la escuela, y salvo que estemos dispuestos a volver a las institutrices solo para algunos, esto merece una reflexión urgente para habitar ese espacio tan específico que durante la pandemia fue ocupado por particulares, con muy diversa suerte para los lectores en formación.

Leer lenguajes

Leer es un verbo cuyo significado todos comprendemos sin dificultad. No hace falta más que repasar sus usos cotidianos: leer una partitura, leer la alegría o la tristeza en un rostro, el tarot, los síntomas, las líneas de la mano; leer el futuro o el pasado, leer la realidad, señales o un mapa, leer una obra de arte, un poema, una novela, una receta... ¿Qué tienen en común estas expresiones? Comparten un rasgo de significado que es comprender o entender el sentido de aquello que se lee. Leer es comprender en cualquiera de los usos del verbo. Sin embargo, *para enfocar la lectura como derecho se requiere una respuesta más específica porque de lo contrario, en la escuela, corremos el riesgo de invertir tiempo en acciones que producen aprendizajes valiosos en otras áreas pero no producen aprendizaje lector.*

Para ello, es central que diferenciamos la lectura de lenguajes de la lectura de lenguas. Los humanos somos una especie semiótica capaz de crear y compartir sentido cada vez que algo significa algo para alguien. La semiótica se encarga de analizar cómo y por qué en el seno de una sociedad determinada, algo (comportamientos, objetos, gestos, etc.) cobra sentido. Sin embargo cuando hablamos de lengua no solo estamos en el amplio territorio semiótico sino además, en el específico territorio lingüístico, porque sobre aquella capacidad semiótica humana innata del lenguaje se produce la adquisición de las lenguas orales y posteriormente el aprendizaje de las lenguas escritas (estos dos términos exigen una atención especial: las lenguas orales se *adquieren* naturalmente a partir de la interacción con la comunidad hablante; las lenguas escritas se *aprenden* a partir de enseñanza, sin la cual solo hay analfabetismo en alguna de sus formas.

En sus semejanzas, lenguajes y lenguas comparten los niveles de análisis (pragmático, semántico, sintáctico). No obstante, la lengua requiere además, del análisis de la materialidad del significante escrito y de las relaciones que mantiene con el significante del signo lingüístico oral. El solo hecho de que exista este nivel de análisis establece una diferencia drástica entre lenguajes y lenguas y obviamente esa diferencia repercute en el tipo de enseñanza que requieren unos y otras.

Planteada esta importante diferencia, digamos que leer en sentido general, es construir sentido procesando lenguajes, entre los que se encuentran los lenguajes artísticos como el literario. Pero leer, en sentido estricto, es construir sentido procesando además, la lengua en la que está escrito el texto. Para hablar de la lectura como derecho es crucial e insoslayable esta diferencia. *El derecho está ligado al ejercicio de la lectura en sentido estricto, porque la condición de analfabeto en cualquiera de sus grados se origina en la falta de procesamiento de la escritura en términos lingüísticos y no en la falta de dominio semiótico que siempre está presente aún en grados extremos de analfabetismo.*

Hemos extendido los límites del currículo dando ingreso a los diferentes lenguajes (territorios conquistados, como dijimos al principio), pero en ese proceso ha ocurrido en las últimas décadas, un desequilibrio que nos hace perder de vista que las lenguas escritas no se aprenden como los lenguajes, y que para aprenderlas se requiere algo más que poner en juego los sentidos compartidos en un ambiente alfabetizador propicio. Y así, el bosque nos ha tapado el árbol.

Leer es construir sentido en interacción con un texto escrito y es sinónimo de comprender en alguno de los niveles posibles. Desde la perspectiva sociocultural, leer es una práctica cultural históricamente situada y direccionada por ideas y finalidades que las instituciones y los diversos grupos sociales le asignan. En este sentido, la historia de la lectura también brinda herramientas para comprender la diversidad de esta práctica cultural. Chartier (1993) sostiene que “los actos de lectura que dan a los textos sus significados plurales y móviles se sitúan en el encuentro entre las maneras de leer [...] y los protocolos de lectura dispuestos en el objeto leído”. El discurso siempre está atravesado por propósitos e intereses concretos y por comunidades de lectores e instituciones con identidad e historia que propician y desestiman unos u otros modos de leer y de interpretar los textos, no solo los literarios sino también los textos académicos y

científicos habitualmente entendidos como objetivos. Desde una perspectiva sociocultural de la lectura se asume que el proceso pone en juego las diversas representaciones, creencias y valores que poseen los diferentes grupos sociales sobre el mundo y sobre las mismas prácticas lectoras y que todas ellas se movilizan en cada acto de lectura (Zamero, 2019).

Leer es una actividad sumamente compleja que compromete varias dimensiones además de la sociocultural. En tanto proceso, tiene aspectos externos, observables (como desplazar los ojos por la información visual organizada en líneas, páginas, palabras, etc.), y otros aspectos internos, no perceptibles, que ocurren en zonas específicas del cerebro. Estos últimos han logrado describirse en tiempo real, y desde la década del 90 las investigaciones vienen aportando detalles sobre lo que el lector (adulto, niño, bebé) hace mientras lee. La lectura es un proceso psicolingüístico, es un modo específico de mirar un objeto que en el caso de nuestra cultura es una lengua alfabética. Si bien la mente humana no es alfabética, toda persona puede aprender a mirar alfabéticamente si le enseñan cómo hacerlo.

Enseñar a leer

Para construir sentido interactuando con un texto y desarrollar autonomía lectora (desde su estado mínimo en adelante) no alcanza solo con compartir prácticas del lenguaje con otros lectores; es necesario además, que el lector procese la información visual del texto. Y para realizar con éxito esa tarea, ningún camino, ninguna enseñanza puede prescindir o evitar el conocimiento del sistema de escritura en el que están escritos los textos. Nuestra lengua escrita es un sistema compuesto por un código (el conjunto de marcas gráficas: letras, signos de entonación, de puntuación y auxiliares) con un principio alfabético de funcionamiento y un conjunto de convenciones y de correspondencias fonográficas con los elementos de la oralidad y un estatuto propio también complejo que denominamos ortografía. Un sistema que tiene cualidades propias absolutamente arbitrarias: formas, tamaños y orientación de las letras (rasgos distintivos de los grafemas), dirección, linealidad, recursividad, sucesividad y discontinuidad, un principio de funcionamiento que correlaciona unidades con valor posicional, de la lengua oral con unidades de la lengua escrita, estableciendo correspondencias fonográficas diversas que pueden ser biunívocas o multívocas.

Los avances en esta materia son comparativamente asimétricos o desequilibrados. Mientras los límites del territorio literario se siguen felizmente ampliando (entre otras cuestiones por las acciones mismas del PNL) y profundizamos nuestros intercambios sobre exquisitos criterios de selección respecto de colecciones de aula, o minuciosas recomendaciones sobre itinerarios de lectura, sobre la presencia de textos clásicos en las tertulias dialógicas literarias, talleres literarios, etc. hemos abandonado la discusión acerca de las metodologías para explorar el complejo sistema de escritura. Una fuerte crítica a la asimilación de la lectura al desciframiento nos llevó a despreciar su enseñanza metódica. Y fue así como tiramos al bebé con el agua sucia de la bañera hasta encontramos con la invisibilización de las lenguas, y una tan baja conceptualización de la escritura que algunas cuestiones que deberían aprenderse sin dificultad en los primeros escalones educativos subsisten como problemas-obstáculos para los lectores hasta la escolaridad secundaria y el nivel superior.

Por eso aprovechamos la apertura del Plan de Lecturas para llamar la atención sobre este aspecto: enseñar a leer, hoy, es atender este desequilibrio en las *instituciones*, subrayando el carácter institucional del problema, que no es solo del docente en la soledad del aula. El contexto resulta favorable porque contamos con un buen estado de conocimiento pedagógico didáctico acumulado y disponible para tomar decisiones fundamentadas. Sin embargo, es un contexto difícil por el retroceso producido durante la pandemia, sea en la lectura de literatura como de ciencias. Un enfoque equilibrado resulta pertinente tanto en alfabetización inicial como avanzada, para colocar los conocimientos en su respectivo lugar y tender nuevos puentes entre territorios que si bien llegaron a la escuela en diferentes momentos, nunca debieron estar separados: leer literatura y ciencia, hermanadas en una concepción de alfabetización enriquecida que sigue siendo llave de acceso e inclusión. Eso: leer literatura y ciencia en los tiempos flexibilizados de los que goza la escuela, con una distribución horaria que permita destinar tiempos y espacios para unas y otras situaciones didácticas que no necesariamente deben coincidir con la hora o el módulo, con metodologías sencillas para cada una, acordadas y sostenidas institucionalmente.

Recuperar el equilibrio

Recuperar equilibrios perdidos, despojados de la idea de un modelo único de lectura, en conquista de nuevos territorios, asumiendo que literatura y ciencia no son contenidos a ser enseñados por las familias y que no son los maestros particulares quienes deben trabajar sobre los problemas y errores que se producen en el proceso de aprendizaje de la lectura; convidados a abrir la puerta al amplio territorio estético literario, fuera de los textos moralizantes, ampliando las fronteras para dar lugar a lenguajes sin por ello expulsar o invisibilizar las lenguas (vehicular y vernáculas), asumiendo la lectura de ciencias como un territorio con identidad propia...así, nos resulta más sustantivo el sentido del plural “lecturas” con que se presenta el plan nacional en Santa Fe. Un plural que invita a retomar discusiones e impulsar acuerdos en la escuela, que, concebida en términos emancipatorios debe seguir trabajando sobre los desequilibrios para operar en favor de *que todos sepan leer literatura y ciencia y puedan aprenderlo en la escuela.*

Referencias bibliográficas

- Alvarado, M. (2001) “Enfoques en la enseñanza de la escritura”. En Alvarado, M. (Coord.) Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura. Bs. As. Flacso Manantial.
- Andruetto, M. T. (2009) Hacia una literatura sin adjetivos. Córdoba, Comunicarte.
- Bajour, C. (2014) Oír entre líneas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: El Hacedor.
- Bombini, G. (2001) “La literatura en la escuela”. En Alvarado, M. (Coord.) Entre líneas. Bs. As. Flacso Manantial.
- Bombini, G. (2011) La lengua y la literatura en la escuela secundaria. Santa Fe-Rosario: UNL y Homo Sapiens.
- Cañón, M. (2015) “Coleccionar para el lector del Bicentenario. El Estado como selector de literatura para niños”. Catalejos, Vol. 1, N° 1 (Diciembre 2015) pp. 33-55.
- Chambers, A. (2007). El ambiente de la lectura. México. FCE.
- Chartier, R. (2000) Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e intervenciones. Barcelona, Gedisa.
- Colomer, T. (2005) Andar entre libros. México. FCE.

- Cossettini, O. y Cossettini, L. (2001) Obras completas. Santa Fe, Ediciones AMSAFE.
- Dalmaroni, M. (2013) El dios alojado. Enseñar a enseñar literatura: notas para una ética de la clase. Educación, Lenguaje y Sociedad- Vol. X N° 10.
- Devetach, L. (2009) La construcción del camino lector. Córdoba. Comunicarte.
- Díaz Ronner, M. A. (2012) Cara y cruz de la literatura infantil. Buenos Aires. Lugar.
- Fernández, G. (2017) "Canon literario y canon escolar: algunas notas sobre el canon y lo político". Catalejos. Vol. 2; N°. 4, junio de 2017.
- Gerbaudo, A. (2009) "Literatura y enseñanza". En Dalmaroni, M. (dir.) (2009) La investigación literaria. Problemas iniciales de una práctica. Santa Fe, UNL.
- Gerbaudo, A. (2013). Algunas categorías y preguntas para el aula de literatura. Álabe 7. [www.revistaalabe.com]
- Iglesias, L. (1979) Didáctica de la libre expresión. Bs.As., Ediciones pedagógicas.
- Larrosa, J. (2003). La experiencia de la lectura. México. FCE.
- Link, D. (2016) Clase Nro. 1. En torno de la literatura. Módulo Aportes de los Estudios Literarios a la Enseñanza de la Alfabetización Inicial. Especialización Docente Superior en alfabetización inicial. Buenos Aires: MEN.
- Montes, G. (2001). La frontera indómita. México. FCE.
- Montes, G. (2007) La gran ocasión. Plan Nacional de Lectura. Bs. As. MECyT.
- Pennac, D. (1997) Como una novela. Colombia, Norma.
- Prado, E. (junio, 2019). "De la Ley al Texto, de ABBA a El Principito. Entrevista con Daniel Link". En Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños, 8 (4), pp. 180-190.
- Rosenblatt, L. (1978) The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work. Carbondale. Southern Illinois University Press.
- Roldán, G. (2011). Para encontrar un tigre. La aventura de leer. Córdoba: Comunicarte.
- Sardi, V. (2010) El desconcierto de la interpretación. Historia de la lectura en la escuela primaria argentina entre 1900 y 1940. Santa Fe, UNL.

Zamero, M. (2019) Alfabetización inicial y avanzada. Aportes y reflexiones. Colección Andamios. Editorial UADER.

Zamero, M. Alfabetización en educación inicial: representaciones, discusiones y conjeturas. Revista Scientia Interfluvius. Volumen 10 (2) 2019. Editorial UADER [http://sif.uader.edu.ar/?page_id=28\(abre%20en%20una%20nueva%20pesta%C3%B1a](http://sif.uader.edu.ar/?page_id=28(abre%20en%20una%20nueva%20pesta%C3%B1a)

Zamero, M. ¿Cómo se aprende a leer? Artículo monográfico, Suplemento Educación. Le Monde Diplomatique N° 52, 2017. <https://editorial.unipe.edu.ar/la-educacion-en-debate/numeros-48-al-57-ano-2017/item/56-como-se-aprende-a-leer>

Notas

Nota 1

Para profundizar el sentido de la expresión “leer la Ley” de Daniel Link.

Prado, E. (junio, 2019). “De la Ley al Texto, de ABBA a El Principito. Entrevista con Daniel Link”. En Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños, 8 (4), pp. 180- 190.

Esteban Prado (EP): Al leer *La lectura: una vida...* y teniendo en cuenta el marco del Congreso, pensaba en el vínculo que armás entre la Ley y el Texto y quería preguntarte cómo atravesarías la práctica de la enseñanza entre la Ley y el Texto.

Daniel Link (DL): Yo parto de un extraordinario fragmento de *Tristes Trópicos* de Lévi-Strauss, “La lección de escritura”, donde se plantea que lo único que hace la alfabetización es producir sujetos obedientes de la Ley, es decir, produce esclavitud a gran escala y, por lo tanto, lo que se deduce es el carácter reaccionario, sí, de la alfabetización en relación con los grandes proyectos de la “Humanidad”, por decirlo de algún modo. Es un texto, insisto, extraordinario por su cualidad argumental y está en un libro también extraordinario por lo que es un texto muy difícil de rebatir. Por suerte tuve una gran maestra, Elvira Arnoux, que fue la que nos obligó a

buscar cuáles podían ser los argumentos para refutar esa hipótesis levistraussiana, sobre todo pensando en sociedades donde la alfabetización es un déficit importante. Es decir, donde hay grandes sectores poblacionales no alfabetizados, subalfabetizados, analfabetos funcionales o como quieras llamarlos. Entonces, lo que se me ocurrió es que efectivamente lo que señala Lévi-Strauss puede ser cierto si uno piensa que la alfabetización sólo enseña a leer la Ley y sólo enseña a tener una relación de obediencia, pero me parece que la alfabetización enseña también otra cosa: el Texto. Entre la Ley y el Texto hay un arco de posibilidades de intervención a propósito de la lecto-escritura y por lo tanto de una pedagogía de la lectura. En ese punto uno puede oponer a la hipótesis levistraussiana una hipótesis igualmente atractiva como es la de Roland Barthes a propósito de la literatura.

Nota 2

Algunos aportes sobre la distinción entre posicionamiento estético y eferente según L. Rosenblatt, que se presentan en el texto: Dubois, M. E. (1991). El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica. Bs. As., Aique. (págs. 18-19)

El foco de atención del lector durante la transacción de la lectura es de suma importancia para Rosenblatt porque es el que va a determinar dos tipos de **posturas diferentes ante el texto**: la **estética y la eferente**. Cuando el lector adopta la primera permanece absorto en lo que piensa y siente, en lo que vive a través y **durante** el acto de lectura. En la segunda postura la atención del lector está centrada en lo que “se lleva”, en lo que retiene **después** de leer un texto. Rosenblatt (1982) advierte que el hecho de que se den estas dos posturas no implica que se separe el conocimiento del afecto (o del sentimiento) puesto que ambos van siempre unidos; se trata más bien de que el lector dirige selectivamente su atención hacia unos elementos e ignora o subordina otros. Otra advertencia de Rosenblatt es que no debemos “pensar en la lectura eferente como si fuera la básica y en la estética como un agregado que se superpone a aquella. En la lectura estética el sentido que construye el lector está mezclado, fundido con el sonido, el ritmo, las asociaciones”, se diría que el texto es experimentado o vivido por el lector en el acto de leer. En el modelo transaccional estos dos tipos de lectura, la eferente

y la estética, son dos modos coordinados o paralelos. Dice la autora que a medida que el lector comienza a transactuar con el texto, se produce la adopción consciente o inconscientemente, de una postura o actitud predominante que afectará el proceso de lectura de dicho texto. El hacer notar que el lector escoge una determinada postura ante el texto, en virtud de la cual se activarán algunos estados internos y se subordinarán otros es quizás el aporte más importante de Rosenblatt.

Cómo citar este texto

Zamero, Marta (2021). La lectura como derecho. Ciclo de Actualización/Formación en mediación de lecturas *Laura Devetach*. La lectura como experiencia. Comunidades lectoras en las escuelas santafesinas. Santa Fe: Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Lectura/ escritura/ formas de resistencia. María Teresa Andruetto⁴

Permanece la literatura en la historia de la humanidad; resiste la lengua cuando se escribe, para hacerle decir más allá de lo esperado, de lo convencional. Resiste el lector para transitar lo que aún no comprende, para evitar ser arrasado por un decir global que se cierre sobre sí para adormecernos en lugares seguros del pensar y del sentir.

Leer bien es arriesgarse

¿Qué lector estamos buscando construir con nuestras acciones? ¿Podemos decir que todo libro es un artefacto que nos pone en cuestión, que nos interroga? A la hora de leer, de incluir a niños y jóvenes en el mundo de la lectura, se vuelve más importante que nunca elegir qué se lee, qué libros se acerca a otros, saber por qué los elegimos y en esa elección a conciencia, si estamos en un espacio de formación, resistirnos a ser repetidores de los gustos impuestos por la publicidad.

Lectura y escuela

En materia de políticas de lectura, siempre es más fácil dejarse seducir por los cantos de sirena de acciones puntuales, simpáticas, de gran impacto mediático, que generan la ilusión de que los hábitos lectores de una sociedad pueden cambiarse como por arte de magia, pero lo cierto es que la lectura es una práctica social que necesita de la enseñanza para llevarse a cabo, si es que pensamos la lectura como una posibilidad no exclusiva de un sector social sino de la

⁴ María Teresa Andruetto nació en Arroyo Cabral, Córdoba, Argentina, el 26 de enero de 1954. Ha publicado las novelas: Tama (2003), La mujer en cuestión (2009) y Lengua Madre (2010), las nouvelles Stefano (2001), Veladuras (2005) y La niña, el corazón y la casa (2011), el libro de cuentos Todo movimiento es cacería (2012), los poemarios Palabras al rescoldo (1993), Pavese (1998), Kodak (2001) y Beatriz (2005), Pavese/Kodak (2008), Tendedero (2010) y Sueño Americano (2009), Poesía reunida (2019). En su producción se destaca su obra para público infantil y juvenil: El anillo encantado (1993), Huellas en la arena (1998), La mujer vampiro (2001), El País de Juan (2005), El árbol de lilas (2006), Trenes (2009), El incendio (2009), Campeón (2010), La durmiente (2010), Solgo (2011), Miniaturas (2011), Clara y el hombre de la ventana (2018), Selene (2020), entre otros. Recibió en 2012 el premio Hans Christian Andersen, otorgado por IBBY. Codirige una colección de narradoras argentinas en la Editorial Universitaria EDUVIM

sociedad en su conjunto. Sin dudas que la construcción de lectores no es un acto de magia. Requiere de un esfuerzo persistente y prolongado de parte de maestros, bibliotecarios, funcionarios, directores, instituciones y técnicos, exige un constante repensar los modos de llegada de los libros a los potenciales destinatarios y los modos de ingreso de esos potenciales destinatarios a los libros, nos exige sobre todo la construcción de nosotros mismos como lectores críticos para poder abrir el camino de los libros hacia otros. Sabemos que no es posible convertir en lector aun niño (sólo) con el obsequio de libros, ni con afiches publicitarios, ni con visitas de personajes públicos a las escuelas, ni con acciones de lectura esporádicas, aunque cada una de esas acciones pueda en su momento contribuir en mayor o menor medida en la construcción de lectores. No es posible hacerlo sólo con eso. Sabemos que éstas y otras acciones pueden aportar a un proyecto de lectura sólo en la medida en que acompañen al hacer vertebral, que –creo yo- debe tener como lugar de llegada y de puesta en ejecución, la escuela, en tanto a la escuela concurren todos –o es de esperar que así sea- los niños de un país. Por eso creo que, hacia la escuela, y hacia los espacios de formación de maestros y profesores debieran ir los esfuerzos principales de todos los proyectos de lectura.

Cuando hablamos de la escuela como instrumento estamos hablando de la inclusión de los ciudadanos en las prácticas de lectura y de escritura. Sólo se producen cambios verdaderos cuando comprendemos que la lectura es una práctica social que necesita de la enseñanza para llevarse a cabo, una práctica en la que mucho debe hacer el Estado (ya sea de modo directo o a través de organizaciones de la vida civil) para llegar a los niños y jóvenes que son, a su vez, ciudadanos en formación. Sostener proyectos que son a veces de bajo impacto mediático pero persistentes e inteligentes en su deseo de transformación, es algo que debemos celebrar, como celebrar también a los maestros y profesores convertidos en motores de transformación, defendiendo muchas veces con un alto costo el tiempo/espacio para capacitarse. Construir lectores es una manera de construir soberanía: ciudadanos más capacitados, más críticos, más reflexivos harán mañana su aporte en el que deseamos sea una sociedad mejor para todos.

Tomando palabras de Ricardo Piglia, podríamos decir que la enseñanza de la literatura supone un aprendizaje de un modo de leer que puede ser usado luego para descifrar cualquier mensaje. La literatura tiene un grado de densidad o de complejidad tal que, si uno aprende a

enfrentarlos, luego es muy apto para leer con mucha mayor soltura los lenguajes políticos, económicos, o cualesquiera sean los otros usos del lenguaje. Lo que se revela con la literatura es una palabra que desordena el mundo, lo resignifica. Es el desorden propio de la complejidad. ¿Cuál es el lugar de la literatura? ¿Qué esperamos de ella? ¿Qué de específico puede aportar que no hayan aportado otras disciplinas, conocimientos, experiencias?

¿Qué importancia tienen en la vida escolar la construcción de un relato, el desarrollo del imaginario, la percepción de la voz del lenguaje? ¿Para qué llevar todo eso a la escuela? Y, en todo caso, ¿cómo llevar todo eso sin que se adocene ni se adormezca ni se rompa?

¿Da lo mismo leer un libro que otro?

La lectura es, además de aquella práctica solitaria y exquisita que a menudo referimos, un instrumento de intervención sobre el mundo, una espléndida posibilidad para dar lugar a las preguntas, a la discusión, al intercambio de percepciones y a la construcción de un juicio propio. Pero para eso no sólo debemos formar lectores, sino buenos lectores.

Los que más necesitan son los que menos pueden decir su palabra, dijo Simone Weil. La literatura es al mismo tiempo íntima y social, es un instrumento privilegiado de intervención sobre el mundo; en la literatura, en el arte, la humanidad encontró un vehículo para transmitir sus representaciones del mundo, diferentes según la época y las condiciones sociales, económicas, culturales de cada pueblo. Cada libro –cada novela, cada cuento, cada poema– contiene, con mayor o menor felicidad, una lectura del mundo, y leer lo que fue escrito es ingresar al registro de memoria de una sociedad. Así entonces podríamos decir que la historia de la literatura y el arte es también la historia de la subjetividad humana y de las condiciones en las que esa subjetividad se desplegó.

En *Escribir en la oscuridad*, el escritor israelí David Grossman habla de la importancia que en la lectura tiene la dificultad. *Pertenezco a una generación que estaba habituada a leer textos sin comprender todas las palabras*, dice Grossman. *A principios de 1960, leíamos libros escritos en un hebreo arcaico y ampuloso; eran traducciones de los años veinte y treinta, muy alejadas de nuestro hebreo cotidiano. Por supuesto aquella incomprensión era un obstáculo para leer con fluidez, pero retrospectivamente me parece que, en aquel entonces, parte de mi*

experiencia lectora provenía precisamente de la incomprensión; del misterio...del placer de comprender algo. Lo menciono porque ahora (en la mayoría de los libros) se da prioridad a los términos más simples, incluso simplistas, es decir a la jerga... Dice también acerca de unos libros que su padre le dio cuando era niño, que tal vez ni sabía ni comprendía, pero algo de mí me impedía dejar de lado esas historias escritas en un hebreo que no me era conocido. Las leía como si me estuviera metiendo en un mundo absolutamente extraño que, al mismo tiempo, era una “tierra prometida” En cierto modo sentía que volvía a casa.

Eso es me parece la lectura de buenos libros, textos de una densidad emotiva y una complejidad y una carga de ambigüedad tal que nos permiten entrar a un territorio desconocido, extraño todavía, que nos promete, sin embargo, cierta recompensa, una experiencia en algún punto reparadora, algo así como un volver a casa, un volver a algún sitio de nosotros mismos..., porque, como dice también Grossman, *la lectura fue, al mismo tiempo, el contacto con el dolor y la única vía posible de curación, el único lugar en el mundo donde pueden coexistir las cosas y su pérdida.*

Pero para que un niño o un joven se conviertan en un lector innovador capaz de ir más allá del consumo de un relato, además de libros de calidad, se necesita ayuda. Para muchos niños, para muchos jóvenes, la escuela es el único espacio donde se puede encontrar esa ayuda, el único espacio posible de contacto con la cultura literaria. El discurso literario, desde siempre, fue exigente y pidió una recíproca exigencia a los lectores. Es precisamente por sus dificultades específicas que la sociedad sigue apreciando la literatura por encima de otras prácticas culturales. La lectura literaria en el sentido de leer en el marco de un sistema, insertos el libro y nosotros en una red de tradiciones, es un hábito difícil de adquirir, porque los libros no están solos, cada libro pertenece a una tradición que lo antecede y respecto de la cual realiza distintos tipos de operaciones –de continuación, de desvío, de réplica, de ruptura. En ese sentido, un libro es inconcebible sin la historia de la literatura; sin embargo, esto es lo que cada vez cuesta más transmitir y es a lo que cada vez más velozmente se renuncia... por eso la escuela necesita garantizar la presencia de determinados libros y ayudar a leerlos en contexto, reconocerlos enhebrados en una tradición, inmersos en un sistema literario, en el marco de una cultura y de una lengua. Para eso es necesario que el profesor enfrente a los alumnos con sus propias limitaciones a la hora de leer textos literarios complejos,

para reconocer esas limitaciones y diseñar estrategias para superarlas, porque la escuela es para muchos potenciales lectores, la única ocasión de ingreso a ese universo.

Acerca de un lector de literatura

Las obras literarias nos proponen en el transcurso de la lectura riesgos, luchas y por sobre todo nos enfrentan a nuestras carencias. No nos ofrecen soluciones, más bien diríamos que nos plantean preguntas, porque problematizar lo que ha sido en nosotros naturalizado es una de las funciones fundamentales del arte. Cuestionar lo aceptado, recibir nuestras sombras. Como sabemos, no es suyo lo general sino el territorio de lo particular y no está en ella la palabra infalible, ni la palabra uniforme que suprime la indecisión y la duda; muy por el contrario, en su mundo viven la duda, las indecisiones, las dificultades de comprensión, que son todas estrategias necesarias para pensar por nosotros mismos, cosa siempre tan difícil. En fin, que la literatura no nos lleva a la simplificación de la vida sino a su complejización, sorteando el pensamiento global, uniforme, para ir en busca de la construcción de un pensamiento propio.

Un buen libro se propone dar a los lectores los medios para que dejen de ser meros receptores y se conviertan en agentes de una práctica discursiva, diríamos siguiendo a Jacques Rancière en ese libro espléndido que es *El espectador emancipado*.

La pregunta sería entonces, cómo ser un lector emancipado, qué hacer para contribuir ya no sólo a que los niños y los jóvenes lean, sino para resistir en busca de algo más profundo, en busca de eso que –siguiendo a Rancière- llamaríamos emancipar.

La transmisión directa de lo idéntico es embrutecedora. En el acto de lectura, maestro y aprendiz están unidos por un libro, se trata entonces de la trasmisión de algo de lo que ninguno de los dos es propietario, sobre la que ninguno cierra sentidos, para abrirse uno y otro a lo desconocido (sentirse inseguro ayuda, el miedo a no saber lo suficiente da fuerzas, los desvíos y desobediencias provocan encuentros inesperados...) porque *en un teatro...como en un museo, una escuela o una calle, jamás hay otra cosa que individuos que trazan su propio camino en la selva de las cosas, de los actos y de los signos*, dice Rancière.

Es el poder que tiene cada uno de nosotros de traducir a su manera aquello que percibe, porque en el acto de leer ligamos en todo momento lo que vemos con lo que ya hemos visto o dicho o hecho o soñado. En ese poder de asociar y disociar, en recorridos que de tan particulares son únicos porque ir hacia lo desconocido es descubrir, es *profundizar allí dónde uno hace pie y lo pierde*, como dice Jorge Larrosa citando a Peter Handke, reside la emancipación de cada uno de nosotros como lector. *El sujeto de la experiencia está dispuesto a transformarse en una dirección desconocida.*

No saber fue muy revelador para mí, dice la actriz Juliette Binoche en el documental **Una mirada íntima**. *No se trataba de explicar ni de querer, se trataba de no saber*, dice.

La pregunta sartreana

Todo esto nos lleva a la relación del arte con las temáticas sociales y a aquella pregunta sartreana. *Cuando un escritor se compromete, ¿qué es lo que se compromete?*

¿La escritura o su persona? Es algo sobre lo que me interesa reflexionar, pues la misma escritura por la que camino, a menudo roza esos asuntos. Me ayudo otra vez en estas reflexiones con la palabra de Rancière, se da por sentado que hablar de ciertas cosas tiene una cierta eficacia, algo así como que un libro tiene una finalidad o una utilidad social porque muestra los problemas de una sociedad, porque destaca la dominación de unos sobre otros más pobres o más débiles. Se trata de una tradición mimética en la que *se buscan asuntos condenables para condenarlos en la ficción* y en los que sin embargo muchas veces, las formas que se pretenden artísticas y comprometidas, son conservadoras de las posiciones o ideologías que se quisieran rechazar o combatir. Esa idea –tan instalada todavía en el mundo de los libros infantiles y sobre todo en la llamada literatura juvenil- consiste en suponer que el arte nos mueve a la indignación porque nos muestra cosas que nos indignan, pero por supuesto que se supone mal o en todo caso de modo insuficiente, porque la escritura que se propone crear ficciones para que los niños conozcan la dominación, el abuso, la condición de las mujeres, la sexualidad, muchas veces valida modelos estéticos que ya eran viejos hace veinte o treinta años. Claro que esto no es una condición ineluctable, que depende

de cómo resuelva el escritor ese problema. *Las cuestiones más fuertes de la relación entre literatura y política llevan al realismo*, dice Martin Kohan, *es decir, supeditan a la literatura a un tipo de representación de la realidad social y política y eso puede ser empobrecedor. El lenguaje puesto a disposición de las certezas conceptuales limita la potencia que la literatura tiene. Pero la articulación entre literatura y política no tiene por qué pasar necesariamente por esos términos, y ese es el desafío... (...) ...Lo político, encuentra su mayor potencia literaria cuando el trabajo de formas y la elaboración de lenguaje están de por medio.* Pero qué sucede en tantos libros pensados para adolescentes que –leo por ahí– constituyen uno de los sostenes económicos de la industria editorial. Colecciones que cruzan historia con literatura, ficciones escritas y publicadas en torno a una efeméride, sagas que van detrás de otras sagas más exitosas (libros tanques que provienen del norte), libros sobre temas llamados difíciles o inquietantes, desde la transexualidad a las discapacidades, desde el grooming al bullying, desde el hermafroditismo a las parejas homoparentales. En algunos libros que he escrito y se han publicado en colecciones destinadas a niños o a jóvenes, se abordan asuntos que también podríamos considerar difíciles, si es que existe en la escritura algún camino que no sea difícil, libros en los que se tocan cuestiones como el síndrome de Down, la pobreza, el levantamiento popular o un hombre fascinado por otro hombre, sin embargo y por fortuna para mí, esos libros no han sido promocionados por los respectivos editores (que pertenecen a editoriales muy diversas) como libros sobre tal o cual asunto; me ilusiona pensar que no ha sido así porque esos libros tenían algo más para dar que un argumento. Puede que, de haberles elegido otro título (por ejemplo, *Historia de una niña y su hermanito Down*, en lugar de *La niña, el corazón y la casa* o *El pueblo revolucionario jamás será vencido* o *La revolucionaria de mayo*, en lugar de *La durmiente*, por dar nomás dos ejemplos) hubieran tenido más éxito de ventas, puede también que se hubieran vendido pronto y mucho y luego nada, quién puede saberlo. Quiero con esto decir que la trama que sostiene a libro y autor, está en todos los átomos que conforman una obra, desde el título a las acciones a las que se presta, desde escritores e ilustradores hasta editores y radica básicamente en una concepción de la lengua, de la infancia, del lector y del arte. Nada hay fácil, cuando es verdadero el camino de búsqueda hacia la obra, personalmente creo que lo más difícil de todo sería contar bien una sencilla historia de amor, porque pasa como con una camisa blanca, en esos asuntos sencillos y por demás transitados se nota más que en ninguna otra parte si la tela es de calidad, si el corte

está bien hecho, si es buena la costura. Así es la cuestión de lo fácil y lo difícil, de modo que todas esas denominaciones de libros con temas tabúes y libros difíciles o inquietantes... pueden tal vez servir a efectos explicativos, pero resultan en el fondo ingenuas si no decididamente tontas. Dice una editora: *Hay gente que quiere libros para que los chicos entiendan que sus padres se separaron o que murió la abuela. Vamos por ese camino: Como vemos, los tiempos vuelan, los chicos cambian, el mercado crece, la literatura se ajusta y se vuelve más abarcativa, pero, me digo, si los jóvenes quieren verse reflejados en los personajes de los libros, o los padres de los jóvenes quieren la misma cosa, se cae en el lugar común de buscar siempre una narrativa predecible hasta el hartazgo, libros que se ahogan en un mar de lugares comunes. Lo que me resulta interesante de la literatura juvenil –dice una tercera editora– es que cuando el texto es bueno... son libros que no tienen un rango de edad definido. En los buenos libros son difusos los límites de edad.* De eso se trata, creo yo, de modo que una vez más necesitamos hablar de la experiencia estética, de las tensiones entre autonomía y literatura y de las tensiones entre literatura y literatura infantil. El poeta español Juan Carlos Mestre, habla de la poesía pero podríamos extenderlo a toda forma de arte, *es, por excelencia, el discurso de la desobediencia, dice, Uno puede tener las ideas más conmovedoras, más piadosas, más misericordiosas hacia el mundo, pero si no las puede expresar, es como si no existieran. De ahí la importancia de la palabra en la cultura contemporánea; no esa palabra saqueada por la publicidad y por la soberbia obstinación del poder, la poesía es un acto de legítima defensa contra esa soberbia.*

Ya en el siglo XVIII en Europa el modelo mimético dominante (el del naturalismo) fue impugnado, la literatura como un espejo de aumento en el que los lectores somos invitados a ver bajo formas ficcionales los vicios y virtudes de este mundo. La vocación edificante de los siglos XVII y XVIII por la vía literaria está en apariencia lejos de nuestro pensar y sentir, pero persiste sin embargo en muchos libros destinados a lectores en formación. *El modelo pedagógico de la eficacia del arte*, lo llama Rancière. Por supuesto, ya no creemos en la corrección de comportamientos a través de la ficción, pero, aunque los objetivos parecen ser otros, el mecanismo es el mismo. ¿Qué espera un escritor, un ilustrador y un editor, cuando fabrican una ficción mimética, porque debemos decir que muchas veces esos libros más que escribirse o ilustrarse se fabrican, es decir se construyen en equipo, racionalmente, con finalidades, expectativas y propósitos predeterminados donde el escritor organiza y ajusta el

relato a demanda de otros que a su vez responden a demandas mayores de escuela, mercado o empresa? ¿Qué se espera?

¿Simpatía por los que sufren? ¿Transformación de los dominadores? ¿Utilización de la desgracia ajena para vender libros? El problema no es la validez moral o política del mensaje transmitido a través de la escritura sino la escritura misma, ya que la eficacia de la escritura no consiste en transmitir mensajes, ni en ofrecer modelos o contra modelos de comportamiento, consiste antes que nada en una experiencia de lenguaje y en algo que está más allá de las palabras y que por ellas encuentra su salida. *Partir de algo interior para encontrar una forma, una conexión conmigo misma para fundirme, para olvidarme, para llegar a la embriaguez*, dice Binoche, sobre eso que va más allá del cuerpo, eso que va desde un ser a otro ser en la necesidad de darse, *yo creo que me doy para hacer renacer en el otro la posibilidad del amor*, dice también ella, porque lo que conmueve es la verdad, una verdad que se descubre mientras se escribe o mientras se lee y nunca de modo previo. Y la gran Marta Argerich en una entrevista que puede encontrarse en la web responde a la pregunta acerca de si se entrena, si practica escalas. Y ella dice que no, que nunca, que escalas (es decir ejercicios, entrenamientos) no, que trabaja desde la complejidad que ofrece cada obra.

Todo esto se relaciona con la política del arte. Hay siempre una política del arte, porque en una obra se conjugan la intención de un artista, la forma sensible que es la obra, la mirada de un lector y un estado de la comunidad, un modo de recepción dado por un cierto público y por una cierta configuración de la vida colectiva, pero ¿hay reflexión sobre la política del arte en el campo de la literatura destinada a niños y jóvenes? Mientras hacía un alto en la escritura de este texto, vi una entrevista a Cartier Bresson en la que dice Observar y ver es penetrar. Lleva mucho tiempo aprender a observar, poner vista, cabeza y corazón en la misma mira. Y dice también Si se hace durante demasiado tiempo cosas con la que no se acuerda, si se hacen por conveniencia, oportunismo o necesidad, la mano derecha sabe lo que hizo la mano izquierda y entonces ya no podría trabajar por placer e incertidumbre, a puro riesgo, por eso si se quiere crear hay que creer en lo que uno hace. Eso es lo más difícil. Eso es lo que diferencia la creación de la repetición de uno mismo o de otros. Retomo esos dos verbos tan vecinos en su sonoridad: Crear/Creer, para crear hay que creer en lo que uno hace y esto es

válido para quien escribe tanto como para quien ilustra, para quien edita tanto como para quien enseña.

¿En qué reside la política del arte? La ruptura estética instala una singular forma de eficacia, **la eficacia de un disenso**. Es ahí donde el arte se convierte en político, porque *el disenso está en el corazón de la política. La política rompe la evidencia sensible del orden “natural”, comienza cuando seres destinados a habitar en el espacio invisible del trabajo que no deja tiempo para hacer otra cosa, se toman el tiempo que no tienen –para declararse copartícipes de un mundo común, para hacer ver lo que no se veía u oír como palabra aquello que sólo era oído como ruido*, dice Rancière. Si el arte se roza con la política es porque también el arte se define como **experiencia de disenso, opuesta a lo mimético**. El arte rompe la división entre el trabajo del artista (escritor o ilustrador, en nuestro caso) y el del lector. Lo que opera en un buen libro, es en cierto modo un lugar vacío donde puede insertarse el lugar del otro, el lugar de un lector que se emancipa. Arte y política se sostienen así uno a la otra como formas de disenso, independientemente de los anhelos que podamos tener los escritores o los ilustradores de servir a tal o cual causa, así el efecto de un libro reside más en la interpretación sensible que instituye que en el contenido, y lo que llamaríamos política del arte consiste más que nada en hacer ver aquello que no era visto, en hacer ver de otra manera aquello que era visto demasiado fácilmente. Ese es el trabajo de la ficción, no necesariamente la creación de un mundo imaginario opuesto al mundo real, tampoco la copia del mundo real, sino *un trabajo que produce disenso*, que socava lo real, lo fractura, lo multiplica de un modo polémico.

Leer, hacer leer

Esto de leer juzgando, no tiene nada que ver con leer profundamente, dice Pascal Quignard, en una entrevista de 2007. Dice también que *leer es vagar, que hay en la lectura una espera que no busca un resultado. Hay un peligro en leer, hay un peligro, yo adoro ese peligro, no sé a dónde voy...*, dice, *cuando uno abre un libro, no sabe a dónde va. Pero están aquellos que son frágiles, o quien quiere a cualquier precio saber adónde va. ¿Se puede leer sin saber hacia dónde se va?, ¿se puede leer abierto a las múltiples interrogaciones y asociaciones que un buen libro nos propone? ¿Se pueden ejercer lectura y escritura e ilustración con ese arrojo, con*

ese coraje?, ¿será eso leer o escribir o ilustrar de un modo emancipado? ¿O necesitamos recibir una ficción sin tensiones para entender rápidamente qué dice un libro, cuál es su tesis?, ¿Eso que llamamos literatura –ese algo que nos viene desde el fondo de los tiempos- debe explicarnos claramente el mundo o debe más bien volvernó sobre nosotros mismos para habilitar percepciones y asuntos en los que no habíamos siquiera pensado?

Por eso el lugar de los maestros, de los profesores, de los formadores, es sostén de pura resistencia, si nos enseñan que enseñar es algo más que repetir lo que otros dicen, que enseñar es oponerse a ciertas cosas y luchar por otras tantas, soportar sin dejarse destruir, sostener las convicciones con tenacidad, a pie firme y rebelarse, en el camino de convertirse en maestros emancipados. Escritores, ilustradores y editores necesitamos estar a la altura de esa resistencia, de esa búsqueda de emancipación, porque bien sabemos que no sólo es importante que se lea, también importa qué se lee y cómo se lee. Donde hay poder, hay resistencia y donde se resiste, hay promesa de emancipación. Y eso es algo que estamos aprendiendo en estos tiempos tan difíciles.

Referencias bibliográficas

Bombini, G. (2008). *El maestro como promotor de lectura*. Panel en la Feria del Libro de Guadalajara, México, 3 de diciembre de 2008.

Chambers, A. (2011). *Siamo quello che leggiamo*. Módena: Equilibri Chambers, A. (2011). *La penna di Anne Frank*. Módena: Equilibri. Freire, P. (2001). *Política y educación*. México: Siglo XXI.

Grossman, D. (2011.) Libros que me han hablado. En *Escribir en la oscuridad*. De Bolsillo.

Hesse, H. (2008). *Sobre la lectura*. Publicado en *El buen lector*, mayo 6 de 2008. Disponible en <https://elbuenlector.wordpress.com/2008/05/06/saber-leer/>

Jarkowski, A. (2009). *Cuando se transforma la lectura*. Revista *Todavía* N° 21, mayo de 2009

- Jitrik, N. (1992). *El tema de la lectura: leer mucho y leer bien*. En *Comunicación, Discursos, Semiótica*, Autores varios. Rosario: UNR Editora.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Levinas, E. (2001). *La opción de educar: ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- McLaren, P.(2003). *Pedagogía, identidad y poder*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Mèlich, J C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- Mestre, J.C. (22 de marzo de 2017) *´La poesía es, por excelencia, el discurso de la desobediencia´* (N. García Ordiz, Entrevistador) Disponible en:
<http://bembibredigital.com/culturayespectaculos/10783-mestre-la-poesia-es-por-excelencia-el-discurso-de-la-desobediencia>
- Montes, G. (1997). *Ilusiones en conflicto*. En: *La Mancha* N° 3, Buenos Aires, marzo de 1997.
- Montes, G. (1990). *El placer de leer: otra vuelta de tuerca*. Córdoba: Ministerio de Educación, Provincia de Córdoba.
- Paz, O. (1974). *El mono gramático*. Barcelona: Seix Barral, Biblioteca breve.
- Piglia, R. (2005). *El último lector*. Buenos Aires: Anagrama.
- Quignard, P. (20 de junio de 2007) *Reflexiones desde el arte* (Cristian Wainken, Entrevistador) Disponible en <https://www.yumpu.com/es/document/read/34756640/pascal-quignard-una-belleza-nueva>
- Rancière, J. (2011). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Bordes/Manantial.
- Larrosa, J. (1994). *Pedagogía profana: estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación* En: *Revista Novedades Educativas*, Buenos Aires, marzo de 2000.
- Semprun, J. (2010). *Mi último viaje a Buchewald*. El País [en línea]. Disponible en https://elpais.com/diario/2010/04/05/opinion/1270418415_850215.html
- Stalens, M. (2009). *Juliette Binoche, una mirada íntima*. Embajada de Francia / Institut Français.

Zuleta, E. (1974) *Sobre la lectura*. Conferencia dictada en la Universidad Nacional de Medellín, Colombia. Disponible en:

http://www.ramwan.net/restrepo/metodologia/zuleta_sobre%20la%20lectura.pdf

Cómo citar este texto

Andruetto, M. T. (2021). *Lectura/Escritura/Formas de resistencia. Ciclo de Actualización/Formación en mediación de lecturas Laura Devetach. La lectura como experiencia. Comunidades lectoras en las escuelas santafesinas*. Santa Fe: Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Sentido común para una educación lectora sensible. Graciela Bialet⁵

La literatura es arte, y como tal, “metamorfosea las necesidades originales en finalidades originales” (Delay citado en Held, 1981). *Necesidades originales en finalidades originales...* ahí me parece que radica el punto en cuestión. Las necesidades del lector. Las originales y particulares representaciones culturales, volitivas y evolutivas del joven lector.

Los humanos nos sumamos al festín de la vida integrándonos a un medio natural y social contorneado por una cultura en particular. A medida que nos producimos en el entorno, también lo alteramos. Ocupamos más espacio. Crecemos en tamaño y demandas. Disputamos un lugar en el grupo, modificándolo no sólo físicamente sino en el funcionamiento de sus relaciones. Y si no fuese así, no hubiésemos evolucionado. O sea, nacer, ser niño, adolescentes, joven, adulto, es un proceso que no se transita solamente en el tiempo, es la vida misma transcurriendo y haciendo vida. Mientras los niños están tratando de entender ese mundo, podríamos decir que los adolescentes quieren demolerlo, quieren cambiarlo, protestan, necesitan confrontarlo para empujar la rueda de la vida y gritar “acá estamos”, “el mundo es nuestro”, “mi vida es mi vida” y “los mayores no entienden nada”.

⁵ Graciela Bialet es escritora, docente cordobesa, comunicadora social y mediadora cultural especializada en lectura y LIJ. Licenciada en Educación y Magíster en Promoción de la Lectura y la literatura infantil. Es Profesora de la Maestría en Literatura para Niños, de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Profesora invitada e investigadora en la Universidad de Castilla la Mancha, Cuenca, España.

Fue miembro de Comisión de programación de la Feria del Libro Córdoba. entre 1990/97 y del Consejo consultivo del Fondo estímulo a la actividad editorial de la Municipalidad de Córdoba, 1993. Organizadora de las Jornadas de Educación en la Feria del Libro Córdoba entre los años 1993/2007.

Creó y coordinó entre 1993 / 2007 el programa Volver a Leer del Ministerio Educación de Córdoba. Entre 2007 y 2011 diversas regiones y publicaciones del Plan Nacional de Lectura de Argentina. Sus experiencias en formación lectora fueron publicadas en “Prohibido leer: Reflexiones en torno a lectura, literatura y aculturación” (Aique).

Recibió varias distinciones a su producción pedagógica y a su obra literaria. Algunos de sus libros están traducidos al portugués, al zapoteco, al inglés y al italiano. Entre los más difundidos: Los sapos de la memoria (CB); Si tu signo no es Cáncer, El jamón del sánduche y Un cuento GRRR (Grupo Editorial Norma); Gigante (RHM); Hada desencantada, Epaminondas y Color Mariposa (Brujita de papel), El que nada no se ahoga y Juanito Botines (Comunicarte); Carrera de Caracol (Planeta); Alacrana para armar (Macma/Bohemia); Lagartija sin cola y Nunca más (Pearson México).

Si podemos reconocer este andar creciendo, es posible entender que el arte literario contemple expresiones y formatos para los distintos momentos de la vida. Negarlo implicaría tratar de argumentar que, como literatura hay una sola, todos los lectores son iguales, sus representaciones unívocas... Pero ya sabemos, porque hay infinidad de ensayos e investigaciones que lo han demostrado, que los textos siempre son incompletos y es precisamente el lector, desde sus pautas culturales, quienes realmente le dan sentido.

Es esa posibilidad del hombre de percibir, transformar, valorar, producir sentimientos y ansias de trascender, lo que lo distingue de los demás seres vivos. El arte fue y es un eje en algunas teorías educativas basadas en poner en común saberes y sentires contruidos con el otro, el prójimo, el próximo que nos importa, nos preocupa y por tanto, nos ocupa. OCUPA, en todos los sentidos del término: nos ocupa espacios emocionales, nos ocupa en la tarea de ponernos a hacer y a reflexionar, nos ocupa también en términos profesionales; porque es la razón por la que laboramos docentes, escritores y demás trabajadores que hemos abrazado esta franja del saber y del hacer en pro de la infancia. La sociedad nos confía este espacio de “ocupación” no tan sólo para justificar un salario, sino para garantizar su propia trascendencia. Por ello, hay que volver a insistir con educar la sensibilidad.

La ciencia y lo material, pasan, se destruyen, se superan a sí mismos tecnológicamente, pero el arte, desde el rupestre al contemporáneo, coexisten en nuestros imaginarios como una colección irrevocable, conectándonos con la humanidad completa.

Se va perdiendo... si no educamos desde el sentido común, la sensibilidad se va perdiendo; se extravían las utopías, se desconocen los posibles mundos; el aburrimiento y el tedio anestesian ideales y metas a seguir... Se va perdiendo, si no educamos literariamente, la sensibilidad... se va perdiendo.

Los cambios tecnocráticos de la globalización, tuvieron su correlato en nuevos modos de formarnos como lectores. Las reformas educativas generadas en los 90 a partir de los modelos económicos liberales cercenaron espacios creativos. En las escuelas y hasta en los Institutos de formación docente la LIJ dejó de ser una disciplina con carga horaria y contenidos propios, sólo se enseñaba como un tema más dentro del espacio curricular de “Lengua” en un año del profesorado. En el nivel secundario desaparecieron las horas específicas de clases para la literatura, las cuales se mixturaron también con las de la enseñanza del idioma. ¿Es

casual este recorte? NO. Este recorte formó parte del proyecto político de aculturación y del individualismo a ultranza... Y es que el arte literario sensibiliza, genera y potencia ideas creativas. En definitiva, es peligroso para el sistema descarnado del “sálvese quien pueda” y no contribuye a que las leyes del mercado y el consumo se apoderen definitivamente de las voluntades de nuestros chicos. Les llena la cabeza de ideas alocadas... Uy, no vaya a ser que se les ocurran nuevas maneras de humanizarnos y se pierdan consumidores... que anden por ahí leyendo, reclamando paz, justicia y esas pavadas...

Esto no quiere decir que todos abandonamos la causa. No. Pero la regulación dispositiva que establece carga horaria y contenidos propios para la práctica literaria aún está desdibujada, horas no priorizadas y si no nos ocupamos ahora mismo de reposicionarlas, se irán perdiendo también. Leer literatura a nuestros jóvenes es un acto solidario, cívico e imprescindible para poner en juego el desarrollo de la sensibilidad.

Dentro del mundo de literatura, la literatura juvenil no es muy tenida en cuenta en los cánones de las universidades, ni por la crítica, salvo en honrosas excepciones.

El mismísimo J. L. Borges desistía de considerar la literatura para niños y jóvenes, nos supo contar Graciela Cabal. Sin embargo, tradujo *El príncipe feliz*, de Oscar Wilde a los 9 años de edad. Cosas de niño prodigio, dirán algunos, un jovencito seducido por Wilde que, al decir de un Borges adulto, era un “escritor con encanto: Su obra no ha envejecido; pudo haber sido escrita esta mañana.” Pero cómo... ¿Estamos frente a una contradicción? Ese mismo Borges, ya mayor y casi un prócer de las letras hispanoamericanas, que descreía de la LIJ, sintió siendo pequeño la necesidad (una necesidad original), de leer y compartir un texto escrito para niños y la convirtió al traducirlo, en una finalidad original. O sea que es como decía Delay (1981), el arte literario “*metamorfosea las necesidades originales en finalidades originales*”. ¿Quién define esas necesidades? El lector, en este caso juvenil, que necesita un espacio literario para conversar sin vueltas de los temas que los jóvenes quieren y necesitan hablar. Donde desnudar tabúes e hipocresías. Y a esos temas los pueden leer en contextos donde las voces actualicen los discursos, en sus entornos comunicativos más próximos y no tan sólo en los clásicos que como tales son universales e imprescindibles, también.

¡Ay... con los tabúes!... Ya en los 80 Marc Soriano (1995) alertaba sobre este tema, diciendo: “Los adolescentes miran películas pornográficas que difunde un canal de televisión y quieren

plantear sus preguntas. ¿Pero a quién se las plantean? Los padres no hablan con sus hijos del amor sino cuando se trata del sida. El gran tabú sigue en pie.” (s/p) Ni hablar de los flagelos de lesa humanidad causados por los infames guerreros imperiales. África, Haití, hoy Siria... ¿solo tabúes o cómplices ausencias? Y es que hay temas y textos literarios que no envejecen, como decía Borges, parecen escritos hoy mismo, aunque tengan siglos. Pero hay otros temas que tienen que ver con la actualidad y de ellos también debe hablar la literatura para los niños y jóvenes. De estos temas, precisamente, son de los que la literatura juvenil se nutre para poner en piel y en boca de protagonistas con los cuales los jóvenes se sientan identificados. Una de las características más notorias de la literatura juvenil es precisamente ésa, que los personajes viven, piensan, actúan y son jóvenes como los lectores.

¿Descalificar la literatura juvenil no conlleva además un trasfondo ideológico de negación, de reconocimiento de los distintos y novedosos ideales de personas que transitan una etapa particular de vida? Los niños no son nuestro yo renaciendo. Los adolescentes no son proyectos de humanos que hay que soportar hasta que crezcan para ver si finalmente servirán para algo. Tampoco son un contenedor de mandatos a plazo fijo. Son personas en estado de pubertad, de juventud, que gloriosamente desafían la autoridad de los mayores porque de ellos es el reino del futuro. Tienen derecho a productos culturales específicos: Música, teatro, plástica y literatura juveniles.

Es precisamente cuanto más oportunidades tengan de reflexionar acerca de lo que los aqueja (a ellos y al mundo), lo que les duele, los convulsiona, les emociona, cuanto más probabilidades dispondrán de tomar las mejores decisiones. Y eso es lo que provee el arte al pensamiento y a la sensibilidad. Divergencia, lateralidad, desafío, combustión de ideas. Ruptura de tabúes. Vocabulario coloquial y directo. Escenarios propios de la adolescencia. Secretos. La vida de otros parecida a la mía. La propia en la de los demás. Historias contadas desde el humor, la rabia, la rebeldía, la búsqueda de justicia, la aventura, de amor, lo oculto, los bordes...

Me temo que las NO lecturas de temas sensibles, conflictivos, políticos, de crítica social, no sólo propicien la legitimación de textos más “llevaderos o comerciales”, sino que excluyan de la reflexión ideas superadoras e incluso otras más originales que las que conocemos y que pueden cambiar el curso de mundo imaginario y el de la realidad (que sabemos, supera a la

ficción) tal como lo hizo en su momento Mark Twain con *El príncipe y el mendigo* y Charles Dickens con *David Copperfield* revelando las crueldades a las que eran sometidos los jóvenes de la época. O el desenfado de *El guardián entre el centeno* de Salinger.

Educar la sensibilidad artística y social es un compromiso inalienable, una urgencia. Porque si una persona no conoce y no puede expresar lo que piensa, siente, valora, necesita y desea –ya sea porque no lo ha aprendido o no tiene espacios para hacerlo- sencillamente NO es feliz, NO es libre, está reprimido. Está maniatado. Es como tratar de contener leche hirviendo dentro de un jarro sobre la hornalla: tarde o temprano rebasará; perderá su esencia, se neutralizará como operador de cambios, se extinguirá su poder transformador y nutricional.

Por eso hay que educar la sensibilidad, para poder expresarse, compartir voces de manera fluida, amorosa, no autista o solamente tecnológica, de modo que las necesarias regulaciones sean vividas solidariamente y no como espacios represivos. El arte es una práctica liberadora que facilita a los seres humanos sus posibilidades comunicativas.

La orquesta polisémica de la literatura abre los ojos, la mente, un abanico inagotable de modos de “avivarnos”. Leer literatura colabora positivamente en el buen desarrollo de las inteligencias emocionales, no sólo en las destrezas de la lectura.

¿Posibles estrategias de educación lectora?

En las escuelas es imperiosa la creación de las Aulas Literarias, repletas de libros (porque los textos apetecibles tienden un puente sólido y a prueba de cualquier intermediario molesto). Aulas literarias despojadas de preguntas y tareas. Sin trampas, donde ponerse a leer por leer y favorecer el libre ejercicio de la elección de textos y soportes. Para ello bastan un espacio: el aula. Un tiempo: 5 a 10 minutos diarios para tomar contacto con los textos, en una relación que prevea entre 3 y 4 libros por estudiantes en la sala, que incluyan nuevos géneros como el manga, la novela gráfica, los buenos comics, partituras musicales de bandas apreciadas por los pibes, aunque las traduzcan cruelmente con Google las letras de las canciones favoritas... Muy importante: Un libro de quejas y otro de sugerencias, para que, quien quiera, exprese su opinión acerca de si los textos gustaron o no, qué temáticas preferiría, qué le molesta,

opiniones libres... Sus voces a pleno y también insumos para poder realimentar la formulación de otras lecturas.

La voz del profesor que acerca con pasión un texto por capítulos, invitando a leer otras obras del mismo autor, a completar la lectura, o a temáticas afines. Un profe que “ocasionalmente” comparte ramos del argumento del libro que él mismo está leyendo.

Sin duda, la música, el teatro, el cine y la plástica como fuentes donde abreviar otros textos.

Y el amor. El amor como tema no falla nunca. Muchos atesoramos en el corazón a aquel profesor/a que nos acercó a la poesía y su música, a las letras de canciones. Algunos guardamos para siempre ese poema que nos enamoró definitivamente. El mío fue de Benedetti, traído de la mano de quien fue el amor de mi vida siendo una jovencita de 18 años, y quiero compartirlo con Uds. Este sencillito, popular y amoroso: Te quiero.

tus manos son mi caricia
mis acordes cotidianos
te quiero porque tus manos
trabajan por la justicia

Si te quiero es porque sos
mi amor mi cómplice y todo
y en la calle codo a codo
somos mucho más que dos

tus ojos son mi conjuro
contra la mala jornada
te quiero por tu mirada
que mira y siembra futuro

tu boca que es tuya y mía
tu boca no se equivoca
te quiero porque tu boca
sabe gritar rebeldía

y por tu ostro sincero
y tu paso vagabundo
y tu llanto por el mundo
porque sos pueblo te quiero

y porque amor no es aureola
ni cándida moraleja
y porque somos pareja
que sabe que no está sola

te quiero en mi paraíso,
es decir que en mi país
la gente viva feliz
aunque no tenga permiso

si te quiero es porque sos
mi amor mi cómplice y todo
y en la calle codo a codo
somos mucho más que dos.

(Benedetti, 1984)

Referencias Bibliográficas

Benedetti, M. (1984). Poemas de otros. Madrid: Visor Libros.

Held, J. (1981). Los niños y la literatura fantástica: ficción y poder de lo imaginario. Barcelona: Paidós.

Soriano, Marc (1995). La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas. Buenos Aires: Colihue.

Cómo citar este texto

Bialet, G. (2021). Sentido común para una educación lectora sensible. Ciclo de Actualización/Formación en mediación de lecturas *Laura Devetach*. La lectura como experiencia. Comunidades lectoras en las escuelas santafesinas. Santa Fe: Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Una Pedagogía de la Lectura para leer y dar de leer en todas nuestras instituciones educativas. Oscar Yaniselli⁶

El origen y desarrollo de la denominada **Pedagogía de la Lectura (PL)** viene consolidándose desde hace no menos de cinco décadas. Sus postulados teóricos se nutren de experiencias lectoras concretas, de análisis y reflexiones que surgen y se recrean en ponencias, tesis y ensayos de docentes y bibliotecarios mediadores, especialistas diversos, escritores y escritoras que, además de escribir literatura reflexionan sobre la importancia de leer, el derecho al acceso a los libros, la trascendencia de la literatura en la primera infancia, la potencialidad de una propedéutica cultural de la Literatura Infantil y Juvenil, la mediación como forma de intervención didáctica, el rol de las familias, de la escuela y de la biblioteca en la democratización de la cultura escrita, entre otros temas.

El hecho notorio de que el desarrollo de la mayoría de las investigaciones y publicaciones existentes en temas vinculados con la lectura, coincidentes con este enfoque, se desarrollen por fuera de los espacios universitarios evidencia que la PL no pretende consolidarse como un campo de estudio circunscrito a ámbitos académicos. Quizá por eso la mayoría de sus aportaciones teóricas provengan de personas que **no solo “teorizan” sobre la lectura sino que “la practican asiduamente”** en diversos contextos (la socializan), con diferentes grupos de niños, jóvenes o adultos, mostrando con su propio ejemplo **cómo son y cómo se desempeñan los lectores auténticos**. Si algo busca la PL es favorecer la reflexión permanente sobre las prácticas que se impulsan y se concretan, por ej., en los sistemas educativos; prácticas pedagógicas que –por asentarse tradicionalmente en paradigmas conductistas, vetustos y extrapolados- muchas veces provocan la **aversión** –y no el esperado **gusto y pasión**- de los niños y jóvenes por los libros y la lectura literaria. Esta particularidad ya fue expuesta hace muchos años atrás por la especialista colombiana María E. Charría, quien afirmaba que: *“La búsqueda de una **nueva pedagogía de la lectura surge de la preocupación de muchos docentes... No se trata de definir cuáles son los métodos más o menos efectivos... Se trata de hacer un análisis que permita cuestionar la orientación pedagógica de nuestras escuelas y plantear una transformación que se inicia en las mismas concepciones de lectura.**”⁷*

En este punto se hace necesario precisar que la PL **no es ni pretende ser una un método y -mucho menos- una nueva teoría pedagógica. Podemos acordar que la PL es un enfoque renovador y**

⁶ Oscar Yaniselli es Profesor Superior en Letras, egresado de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Se ha perfeccionado en Pedagogía y Políticas de Lectura.

⁷ Charría, María E. y Ana González Gómez (1992). *Hacia una Nueva Pedagogía de la Lectura*. Laesc. y la formación de lectores autónomos. Aique. Bs. As.

novedoso que busca *conciliar* los aportes teóricos provenientes de múltiples especialistas y/o disciplinas con las prácticas concretas, mediadas y contextualizadas de las lecturas que realizan las personas consideradas *lectoras* (a las que se insta, convoca y prepara para que emprendan procesos de *mediación*); como así también brinda **respuestas posibles para revertir la ausencia o escases de prácticas** en aquellas personas consideradas *poco lectoras*⁸ o *no lectoras*.

En este marco definiremos concretamente qué es y en qué consiste lo que se actualmente se denomina **Pedagogía de la Lectura**. La respuesta más clara y concluyente es la que nos ofrece el escritor y periodista chaqueño Mempo Giardinelli en su ineludible libro *Volver a Leer*: “La PL consiste en el estudio de las actitudes, habilidades, prácticas y estrategias de lectura de una sociedad determinada... Pero fundamentalmente –y este es su objetivo principal- lo que se **busca es sembrar la semilla del deseo de leer y estimular todas las posibles prácticas lectoras**. Lo que la PL intenta es formar a las personas para que actúen como mediadores. En este sentido... busca **formar a los futuros formadores de lectores**... A la vez, desarrolla múltiples y variadas estrategias de lectura que sirven tanto a organizaciones como a los docentes en general, bibliotecarios y/o cualesquiera otras personas interesadas...”⁹

Otro aspecto crucial y novedoso de esta peculiar PL es la convicción y el reconocimiento del **derecho a leer** de todas las personas. Son muchos los promotores, escritores y especialistas internacionales que proclaman abierta y enfáticamente la promulgación de este derecho; entre los que podemos mencionara la colombiana Silvia Castrillón, el mexicano Juan D. Argüelles y el argentino Mempo Giardinelli, solo por nombrar algunos de los nombres más prominentes.

Claro que una vez reconocido en principio, sigue siendo necesario traducir el derecho a leer de un ideal vago a un contenido concreto. Y es allí donde la PL juega un papel central al dotar de sentido y de contenido a este requerimiento vital. Como punto de partida, **el derecho a leer** requiere que toda persona tenga la posibilidad de recibir educación para la alfabetización y la libertad de elegir libremente el material de lectura que prefiera y significa que todos deben tener acceso a una provisión adecuada de materiales de lectura. Reencuadrarla como un derecho apunta también -y en última instancia- a una reorientación o replanteamiento de la ley de los derechos de autor, así como a las obligaciones de los editores y empresas tecnológicas para facilitar un acceso efectivo a los lectores de todos los niveles sociales, en todos los soportes y en todas las lenguas posibles. Inexorablemente la elaboración conceptual de este derecho también produce tensiones, desafíos y lecciones para los teóricos y los defensores de los derechos en general.

⁸ Bahloul, Joëlle (1998). *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los “poco lectores”*. FCE,CEPL. México.

⁹ Giardinelli, Mempo (2017). *Volver a Leer. Propuestas para ser una Nación de Lectores*. Ed.Servilibro. Asunción-Paraguay.

En este sentido quiero recalcar a Antonio Cândido de Mello e Souza, poeta, ensayista, profesor universitario y uno de los primeros críticos literarios brasileños que planteó esta cuestión en “**El Derecho a la Literatura**”, uno de los ensayos más profundos y vindicativos del derecho a leer: *«Una sociedad justa presupone el respeto de los derechos humanos, y el disfrute del arte y la literatura en todas sus modalidades, y a todos los niveles, es un derecho inalienable. Son irrenunciables ciertamente la alimentación, la vivienda, el vestuario, la educación, la salud, la libertad individual, el amparo de la justicia pública, la resistencia a la opresión, etcétera, pero también el derecho a las creencias, a la diversión y por qué no, al arte y a la literatura que forman parte de los derechos humanos más elementales»*¹⁰

Sobre las Políticas públicas de lectura y los procesos de mediación lectora

Ninguna PL tiene sustento sin la aplicación y el sostenimiento de **una Política Pública** que aliente **procesos sostenidos y sistemáticos de mediación lectora**, que favorezcan la conformación de **redes sustentables de mediadoras y mediadores de lecturas** que desempeñen su tarea en contextos diversos, pero que pongan especial énfasis en los actores escolares (docentes de las diversas disciplinas, bibliotecarios, directivos y supervisores) de las distintas áreas, ciclos y niveles en que se organizan los Sistemas Educativos. En este sentido, también es necesario observar y atender el planteamiento que realiza al respecto Eliana Yunes, distinguida especialista en Políticas Públicas de Lectura de la República Federativa de Brasil: *“Las políticas de lectura no tienen una receta acabada, pero de todas maneras, se hace necesaria la constitución de una red de acciones asumidas colectivamente en cada comunidad, con decisiones concertadas interinstitucionalmente, que acojan las iniciativas y proyectos para apoyarlos y expandirlos hasta que las prácticas se tornen habituales en la experiencia de cada sujeto ciudadano”*.¹¹

Concretamente la PL se ocupa de deliberar y/o repensar las iniciativas y proyectos lectores más apropiados para ser implementados en diferentes contextos, colectivos sociales y situaciones (familiares, escolares, comunitarias). Se ocupa también de actualizar a l@s mediador@s sobre el conocimiento de los acervos y cánones literarios vigentes; de proponer diferentes estrategias de mediación y de apropiación de las prácticas pedagógicas que favorecen **la formación de más y mejores lectores y lectoras**. En otras palabras, tal como lo especifica el escritor y pedagogo cubano Aramis Quintero, la PL se ocupa concretamente de la formación de lector@s: *“Cuando decimos “**formación de lectores**”, estamos refiriéndonos a un proceso*

¹⁰ Cândido, Antonio (1918); escritor y pensador brasileño, profesor emérito de la Universidad de Sao Paulo, en: *El derecho a la literatura*. Disponible en: https://drive.google.com/file/d/0B8ZTQ_GAm3H0NWxyVWRPNIRyR2M/view

¹¹ Yunes, Eliana. Brasil, PUC-Río. Políticas Públicas de Lectura. Modos de hacerlas. Pensar el Libro. Núm. 03, marzo de 2005. Cerlac-Unesco.

muy específico, distinto de los procesos de la alfabetización y el desarrollo de los programas docentes habituales, relacionados con espacios curriculares o materias tales como Lengua y Literatura. El trabajo de formar lectores corresponde en rigor a un profesional llamado “mediador de lectura”, que es, de hecho, distinto del docente. Lo ideal sería que los docentes fueran al mismo tiempo mediadores. Pero, por lo común, no lo son. Con frecuencia les falta el perfil y la formación específica del mediador.”¹²

Otro de los aspectos más interesantes de esta nueva PL es que reconoce a la escuela y a la biblioteca como espacios privilegiados para formar y/o animar comunidades de lector@s. Por eso es a los maestros, profesores, bibliotecarios y equipos de gestión escolar a quienes principalmente –aunque no sólo a ellos- se dirigen las acciones y propuestas que se producen y estimulan desde este enfoque, con el objetivo de que estos actores se formen y se constituyan en **mediadores y mediadoras profesionales de la lectura**, capaces de construir/acompañar/guiar/alentar/sostener a los lectores y lectoras de y en sus comunidades educativas. Y sobre este aspecto recordemos lo que expresa nuestra nobel escritora y pedagoga de la lectura, la argentina María Teresa Andruetto: “Un maestro **constructor de lectores**, para empezar, tiene que ser un apasionado lector, de manera que pueda elegir libros que sean interesantes, diversos, y que pueda ir llevando distintos materiales que a él le gusten y que quiera compartir con el grupo. Ahí está el saber importante de ese maestro, que se refleja en esa selección de libros que lleva. También tiene que ser alguien muy convencido de lo que está haciendo, para sostener ese espacio de lectura frecuente en la escuela, en el grupo o en la biblioteca...”¹³



¹² Quintero, Aramis (1998). Literatura y formación de lectores. Hojas de Lectura. Bogotá. Colombia. Fundalectura.

¹³ Andruetto, M. Teresa. En: “La lectura da resultados a lo largo del tiempo” Entrevista en Diario Clarín. C.A.B.A. Argentina, 27/06/18. Disponible en: https://www.clarin.com/sociedad/lectura-da-resultados-largo-tiempo_0_SJi-k0loPQg.html

Ilustración 1. Compartiendo lecturas con niños y niñas de un jardín de infantes.

Pero ¿cómo se construye, entonces, esa **Comunidad de Lector@s**, en la escuela y en la biblioteca? Graciela Montes, otra de nuestras imprescindibles escritoras y pedagogas, sigue ilustrándonos desde aquel ensayo que escribió para el Plan Nacional de Lecturas de la Argentina y que –sigue siendo- una condensación maravillosa de los postulados teóricos en que se asienta este singular enfoque: “A lo largo de **muchas lecturas compartidas**, eligiendo a veces bien y otras veces no tan bien, escuchando lo que tienen para decir los lectores, dándoles la palabra, permitiendo también que le pongan voz al texto, comentando, relejendo, haciéndose preguntas, acotando, remitiéndose a otros textos, cruzando hallazgos, hipótesis, fantasías, el maestro habrá estado contribuyendo a **la formación de una sociedad de lectura...**”¹⁴

*Comunidad de lectores, comunidad de intérpretes, “compinche de lecturas”, como dice G. Montes o la interesante expresión que acuña David R. Olson, “comunidad textual”, son aportes que forman parte del bagaje de expresiones que surgen desde el enfoque que se propone desde esta nueva PL y que van incorporándose gradualmente al vocabulario de I@s mediador@s para resaltar el carácter social de **la lectura compartida y en voz alta**, una de las prácticas más recomendadas para crear lector@s: “Cuando leemos un texto participamos de una “**comunidad textual**”: de un grupo de lectores que comparten una determinada manera de leer y entender un corpus de textos esenciales... Pensamos en el dominio de la lectura como una condición al mismo tiempo cognitiva y social: la capacidad de participar activamente en **una comunidad de lectores** que acuerdan ciertos principios de lectura, un conjunto de textos que son tratados como significativos y una hipótesis sobre las interpretaciones apropiadas o válidas de esos textos.”*¹⁵

Sobre la contextualización de las prácticas y estrategias de lectura

Toda situación de lectura requiere además contar con **ciertas condiciones materiales, simbólicas y contextuales** que permitan lograr el objetivo que se busca: despertar en las personas el gusto y la necesidad de vincularse espontánea y sistemáticamente con los libros y la lectura. Este aspecto es otro de los principios elementales que considera y estudia la NPL; a sabiendas de que toda lectura sucede en un tiempo y un lugar determinado, involucra a personas concretas, se realiza con una intención explícita o implícita y utilizando ciertos materiales. Coincidentemente todos los elementos y particularidades que también menciona

¹⁴ Montes, Graciela: La Gran Ocasión. La escuela como sociedad de lectura. PNL, MEN, 2005.

¹⁵ Olson, David Richard (1998). El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura en la estructura del conocimiento. Barcelona. Ed. Gedisa. Colec. Lea.

el maestro y escritor británico Aidan Chambers en su famoso libro *El Ambiente de la Lectura*: “Si tuviera que nombrar los **elementos indispensables del ambiente de la lectura**, los recursos sin los que no podemos ayudar a los niños y jóvenes a volverse lectores serían: el tiempo de lectura / existencia bien elegidas de libros / la lectura en voz alta / la conversación literaria guiada por el maestro, sobre los libros que se han leído.”¹⁶

Sobre las prácticas fundamentales para la conformación de comunidades lectoras: narración oral, lectura en voz alta y conversación literaria

Otro de los aspectos fundantes y cardinales de esta nueva PL tiene que ver con las prácticas que investiga y recomienda como ejemplares y eficaces para la promoción y estimulación lectora de los niños y jóvenes. Tanto la **narración oral** (de relatos provenientes de la tradición oral, cuentos, leyendas, fábulas y otros)¹⁷, la **lectura en voz alta** (literaria, sostenida y compartida por un adulto lector)¹⁸ como la **conversación literaria**¹⁹ son las tres prácticas más defendidas y sugeridas desde este enfoque pedagógico.

Sin embargo, llegado a este punto se hace necesaria una pertinente aclaración. Cuando hablamos de **lectura en voz alta**, hablamos de la práctica que realiza **el adulto mediador. Éste es quien lee durante un tiempo prudencial** (aunque es una rutina que no debiera abandonarse nunca) *para, con o junto a* los lectores en formación a quienes forma, acompaña y estimula. Lo hace leyendo especialmente literatura de manera activa y perseverante, hasta tanto los niños o jóvenes se ofrezcan, puedan y quieran a hacerlo solos. Este aspecto – estudiado y advertido de manera recurrente por la Pedagogía de la Lectura- es crucial para entender la eficacia de esta estrategia que ha sido rescata y valorada por muchos de los más reconocidos especialistas y en diversas partes del mundo. Recordemos, por ej., lo que plantea al respecto el escritor y ensayista venezolano José Gregorio González Márquez: “Para los niños y jóvenes **es traumático que se les exija leer en voz alta** delante de sus compañeros. Generalmente, el docente se centra en evaluar la dicción, el tono de voz, la forma de tomar el libro, el ritmo y los tiempos para leer; obviando por supuesto el verdadero valor de sumergirse en un texto. Cuando se exige leer a viva voz y se va corrigiendo sobre la marcha las veces que

¹⁶ Aidan Chambers (2007). *El ambiente de la lectura*. FCE. CEPL. México.

¹⁷ Pep Bruno. Contar, cantar y leer a los niños. Blog. Artículo completo disponible en: https://www.pepbruno.com/index.php?option=com_content&view=article&id=207:contar-cantar-y-leer-a-ninos15&catid=141&Itemid=423&lang=es

¹⁸ Trelease, Jim (2010) *Manual de la lectura en voz alta*. Fundalectura.

¹⁹ Chambers, Aidan (2012) *Dime*. FCE. CEPL. Bs. As.

el niño o joven se confunden, se está lesionando no sólo su psiquis sino también su deseo de conquistar mundos nuevos redimensionados por la palabra.”²⁰



Ilustración 2. Escena de mediación lectora con niños pequeños.

Sobre la literatura para niños y jóvenes como portal de entrada a la experiencia gratificante de la lectura

Otro de los aspectos que sustentan esta PL es la consideración de la función preponderante y central que juega la literatura como cantera estética en donde deben abreviar los lectores y lectoras para formarse, mejorar o enriquecer su bagaje de lecturas. Obviamente que hablamos de una Literatura no instrumental, ni funcional, ni utilitaria. Una literatura no didactista, no moralista y no doctrinaria. Una Literatura que se crea y recrea como puro juego de palabras, desde la autonomía y la imaginación y que actúa exclusivamente como soporte estético, libertario y emancipador desde la gratuidad de la experiencia lectora.

²⁰ González Márquez, José Gregorio. *¿Se puede leer en el aula?* Letraria Tierra de Letras. Artículo aparecido el 26/08/16. Disponible en: <https://letralia.com/articulos-y-reportajes/2016/08/26/se-puede-leer-en-el-aula-de-clase/>

Y en este marco, la PL reconoce la **potencialidad** que tiene la **Literatura para Niños y Jóvenes** en obrar como un amoroso y vigoroso portal de entrada a la experiencia gozosa y disfrutable de la lectura, para lectores y lectoras en proceso de formación (aunque no únicamente para ellos). Libros ilustrados, álbumes, objetos, antologías poéticas y narrativas, teatro infantil, Mitos y Leyendas, bestiarios, entre otras producciones editoriales, de diferentes autores y autoras, de diversas estéticas y procedencias geográficas, pueblan el acervo creciente y cada vez más rico de la Literatura Infantil y Juvenil, clásica y contemporánea, que funciona como un puntal atractivo y multiplicador de buenas prácticas lectoras. Como cierre, comparto la concluyente y sugestiva respuesta que sobre el tema da el escritor español y especialista en fomento de lectura Luis Arizaleta, cuando se interroga sobre **¿por qué la literatura contemporánea de calidad publicada en colecciones para niños y jóvenes puede favorecer el proceso de formación de lector@s?**

“...Porque nos ofrece textos idóneos para la intervención dialógica, para ejercer el rol de mediación, para la intención de fraguar educaciones literarias durables y aficiones a la lectura autónoma. Relatos que transmiten hondura, luminosidad y densidad narrativa, libros que hablan a lectores de hoy, actualizando preguntas que la humanidad se formula desde que empezó a representarse la realidad a través del lenguaje, historias contadas con puntos de vista situados en los márgenes de la apariencia, textos que indagan sin caer en el didactismo ni en la imposición ética. Narraciones cuyo lenguaje encarna voces genuinas de personajes y construye ambientes sutiles mediante imágenes sustantivas, evocadoras, con sonoridad y consistencia; libros ilustrados que evidencian creatividad gráfica, aceptación de la diversidad humana, consideración favorable de la infancia y la juventud; obras cuyos autores reflexionan sobre el hecho mismo de narrar, e interpelan al lector o lectora en su papel de intérpretes; ficciones cuyos protagonistas se transforman conforme se desenvuelven los argumentos...Textos que permiten la lectura en voz alta, la oralización, que, con frecuencia, participan del viaje de lo oral a lo escrito y de lo escrito a lo oral, y que favorecen la didáctica de la aproximación progresiva...”²¹

Cada uno de los aspectos enunciados forma parte de los elementos y cualidades más sobresalientes de esta nueva pedagogía lectora que, constante y creativamente, nos interpela a *revisar, repensar* y a *replantear* nuestras prácticas pedagógicas de lecturas (dentro y fuera del sistema educativo) para que cada vez más personas –ejerciendo su derecho- puedan **leer y dar de leer**. Esta nueva pedagogía de la lectura nos renueva, nos forma y nos impulsa a **“dar de leer”** con la misma idea y convicción que plantea G. Montes, en el ensayo mencionado, cuando expresa que *“no se puede pensar en una dádiva, o una administración, sino más bien en una habilitación para la experiencia”*.

²¹ Arizaleta, Luís (2009). Circunvalación. Una mirada a la educación literaria. Barcelona. Ed.OCTAEDRO, S.L. Colección Recursos N° 116.

**Texto especial para el Plan Nacional de Lecturas de la Provincia de Santa Fe.
Noviembre de 2021.**

Cómo citar este texto

Yaniselli, O. (2021). Una Pedagogía de la Lectura para leer y dar de leer en todas nuestras instituciones educativas. Ciclo de Actualización/Formación en mediación de lecturas *Laura Devetach*. La lectura como experiencia. Comunidades lectoras en las escuelas santafesinas. Santa Fe: Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Las bibliotecas²² en la conformación de comunidades de lectura en la escuela. María Elvira Charria²³

La idea de que cada escuela de educación básica cuente con la **Biblioteca Escolar**, como instrumento fundamental para las Comunidades Lectoras, es todavía una meta alejada para los países de América Latina. Parece que aún no hay una convicción política evidente y comprometida con la necesidad de que exista este instrumento para las escuelas y por tanto, me atrevo a decir que, a todas las políticas públicas vigentes, les falta atender de manera integral aquellos aspectos que se involucran en el proyecto de la Biblioteca Escolar.

Pero, aunque esta sea una arista visible de las políticas educativas, también existen otras evidencias que podemos reconocer como los avances al respecto de esta realidad y por supuesto, debemos identificarlas para favorecer sus desarrollos, a partir de acciones pedagógicas coherentes con sus propósitos.

Para empezar, es importante reconocer que La Biblioteca Escolar (BE) no es una Biblioteca infantil y juvenil chica, ni la Biblioteca Pública (BP) es una extensión de la BE, misma que es

²² Con “Bibliotecas”, me refiero a la biblioteca escolar (BE) y a la biblioteca pública (BP) de su lugar socio-geográfico de referencia.

²³ María Elvira Charria Villegas nació el 30 de septiembre de 1946 en Bogotá Colombia y estudió Fonoaudiología en la Universidad del Rosario de esa misma ciudad. Desde los años 90 su trabajo profesional ha estado vinculado a la escuela, las bibliotecas y los libros para niños y jóvenes a través de proyectos con y para América Latina. Dirigió el proyecto *Laboratorio de literatura Infantil y Lectura*. Proyecto CIID-MEN-COLCULTURA en Colombia, participó en los proyectos formativos de ACLIJ, asociación que dio nacimiento a FUNDALECTURA en Colombia y, con otros profesionales, en la creación de la Asociación Colombiana de lectura y escritura- ASOLECTURA. Desde el CERALC- Bogotá- Colombia y como Subdirectora de Lectura, escritura y bibliotecas (1990-2001 y 2010-2012) diseñó y gestionó diversos proyectos para escuelas y bibliotecas como: “*Podemos leer y Escribir*,” “*Leamos de la mano de papá y mamá*”, *Cursos de formación para agentes educativos en primera infancia y para maestros en bibliotecas escolares*, asesoró el *Seminario Internacional de Lectura* de la FILIJ para CONACULTA y coordinó varios años “*La coedición Latinoamericana de libros para niños y jóvenes*. En su actividad en México como Directora de Bibliotecas Escolares y Promoción de la Lectura de la SEP, coordinó el *Programa Nacional de lectura para la Educación Básica* y posteriormente dirigió la editorial Rios de Tinta S. A. de CV.

Desde hace 7 años reside en Buenos Aires Argentina y ha colaborado en algunos proyectos: con la Fundación del Libro en el Comité organizador del Seminario Internacional de Lectura de la Feria del Libro de Buenos Aires, con FILBA Escuela en talleres con maestros y con el Plan Nacional de Lecturas acompañando la preparación y desarrollo de los dos cursos para la formación de maestros y bibliotecarios escolares.

reconocida en su propia identidad. Sino que ambas bibliotecas comparten objetivos comunes para la conformación de comunidades de lectores. Cada una de ellas tiene una especificidad, y acá es importante que nos detengamos porque es importante entenderlas en sus singularidades para evitar desdibujar las tareas que, tanto la BE como la BP requieren adelantar para el desarrollo y gestión. Sin embargo, es vital emparentarnos con la posibilidad de que exista un trabajo colaborativo entre la BE y la BP, y que no sólo se las vincule en términos de acceso a los materiales y documentos bibliográficos, sino que se posibilite el trabajo con las comunidades en las que están insertas cada una, para darle vía a la conformación y desarrollo de las comunidades de lectores.

Recordemos que tanto la BE como la BP requieren de un trabajo comprometido de parte del responsable de la biblioteca, en vínculo activo y dinámico con otros actores, ya sean parte formal de su equipo contratado o que se encuentren como colaboradores voluntarios o naturales del plantel, como es el caso de los maestros para la biblioteca escolar. Estos colaboradores en ambas bibliotecas son, fundamentalmente, lectores locales con el deseo puesto en el abrir caminos para el encuentro con la palabra a muchas personas cercanas de la comunidad y por lo tanto próximas a la biblioteca.

En ese sentido, es significativo tener presente que los proyectos de la BE, en cada nivel educativo, tienen particularidades que deben atenderse según corresponda el contexto socio-geográfico en el que se encuentre la institución educativa. **Aquellas singularidades**, propias de la comunidad educativa, **son puestas en valor cuando se dinamizan desde el compartir de la palabra** ya que se encuentran referidas al público en las trayectorias lectoras de los alumnos, donde se evidencia el alcance de las actividades curriculares y educativas que hacen parte de la cotidianidad del plantel y que además, son susceptibles de vehiculizarse y adelantarse desde la gestión e interdisciplinariedad que posibilita un espacio como la BE.

Desde y con la Escuela damos inicio al proyecto de la BE

La instalación y funcionamiento de la BE están estrechamente ligadas a la/s pedagogías en las que se enmarca la acción de la escuela. De partida, sabemos que las políticas educativas centradas en el texto escolar, como herramienta fundamental para la acción didáctica, no dejan campo de acción pedagógica a la BE y en todo caso, el sentido que se ha construido de la biblioteca en la escuela corresponde a la definición de un espacio relegado a la utilidad para la lectura recreativa. Y en el caso de las escuelas secundarias, donde se le consideró como un lugar para ampliar la información de los deberes escolares y útil como sala de consulta y de estudio para la realización de trabajos escolares.

Pero la presencia pedagógica significativa de la BE depende de los lineamientos presentes en las políticas escolares y especialmente, de la apropiación que de estos lineamientos hace la comunidad escolar. Por tanto, poner en valor la BE es posible gracias a los discursos educativos en los que se compromete la participación activa de los estudiantes, en los espacios donde se evidencia el aprendizaje ocurriendo y en los encuentros sucesivos con el objeto de estudio. En estas experiencias pedagógicas, propias de las escuelas de educación inicial y primaria, es donde se considera la importancia de la palabra en la constitución de la subjetividad y sociabilidad de los alumnos y es ahí donde la BE empieza a abrirse campo.

Para enmarcar **nuestro proyecto de BE**, es necesario entender las condiciones reales de nuestra escuela. Más allá de las distancias entre las normativas curriculares y los discursos pedagógicos presentes en la comunidad educativa, es vital mirar de frente estas condiciones, empezando por recordar hacia dónde queremos llegar para así, entre todos, encontrar desde dónde vamos a iniciar la conversación sobre las condiciones de nuestra BE en el proyecto educativo de la escuela.

Quisiera entonces, anotar cuatro líneas como propuestas para encaminar la construcción, diseño y escritura del proyecto para nuestra BE, que a mi modo de ver, podrían orientar la mirada del **para qué** y con ellas construir algunas acciones que permiten ejemplificar **el cómo**.

La Biblioteca Escolar está en la escuela para ser:

- **El espacio** capaz de acercar información que requiera la comunidad escolar, con el fin de abordar los temas de interés de un grupo, de un estudiante o de toda la comunidad. *(En la BE cabe la formación de usuarios, las conversaciones, los diálogos con personajes de interés, el debate, el informe, el apoyo especial a algún lector, exposiciones, tertulias con padres, ejercicios de verificación de noticias, apoyos a búsquedas bibliográficas en la Web y tanto más...)*
- **El instrumento** que toma de la mano a los maestros y maestras, para hacer posible el encuentro del lector en formación con **ese libro** y aquellas prácticas lectoras que le ingresan –definitivamente- en el mundo de la palabra literaria, *(con la posibilidad de participar en infinidad de encuentros con lecturas individuales o colectivas, los préstamos domiciliarios, ...)*
- **El lugar** de encuentro entre una diversidad de lectores y lectoras para ejercitarse en prácticas de la cultura literaria. *(Exploración y divulgación de los diversos repertorios literarios de los miembros de las comunidades, diálogos a partir de las lecturas coincidentes, comentarios entre lectores, lecturas con lectores y lectoras de otras edades, encuentros para la relectura de obras de interés, recomendaciones de nuevas lecturas, de otros libros del autor y de otros autores, de librerías cercanas o especiales, jornadas de lectura de poesía...)*
- **El soporte** de las prácticas culturales que tienen al lenguaje verbal como instrumento pero también, a otros lenguajes *(narraciones orales, representaciones teatrales, visionaje de narraciones visuales...)* dando variadas posibilidades de ejercer, a todos sus miembros, como lectores y productores (prosumidores).

Me gusta mirar de esta manera a la Biblioteca, como un espacio que jugará un papel articulador al interior de la escuela y con el exterior; también como el faro que iluminará otras formas y ejercicios de las prácticas con el lenguaje para toda la comunidad escolar. Una BE abriendo la posibilidad de ser considerada, no sólo como proveedora de materiales (que si lo es), sino responsable de la formación de una Comunidad de Lectores, un espacio en constante actualización y constantemente enriqueciendo la mirada puesta en la tarea activa.

Hacia el proyecto de nuestra escuela, una Comunidad de Lectoras y Lectores

Cada **Escuela** es un mundo especial. Partiendo de ahí consideremos que, el proyecto de comunidades lectoras de nuestra escuela, tendrá características específicas que responden a nuestras necesidades e intereses. Para iniciar, miremos de dónde partimos:

Adelantar un **diagnóstico** es muy importante, para ello necesitamos convocar a la reflexión sobre el papel de la BE dentro y fuera del establecimiento y también, revisar las experiencias propias de toda la comunidad escolar vinculadas a la palabra oral, la palabra escrita y por supuesto, con la propia BE. Esta reflexión será la base para convocar a las personas y acompañarles en la construcción del proyecto. Además, será de gran ayuda para el diseño de nuestra BE. La convocatoria se construye de manera conjunta para sembrar la fortaleza del trabajo colectivo en la comunidad, reconociendo los aportes que cada uno de los participantes pueda dar y con esto, poder construir la mirada común de la BE.

Evidenciar el papel para cada persona en el diseño y la gestión del proyecto que acompañará la construcción de una **comunidad de lectores** es muy importante para germinar el compromiso de los actores vinculados, esto sirve de soporte y desarrollo educativo en la escuela. A partir de este trabajo inicial se definen en conjunto dos valores trascendentales: *Cómo entendemos a la escuela desde la comunidad de lectores y qué prácticas del mundo letrado queremos que sean apropiadas por nuestros alumnos y la comunidad.*

Con este panorama podremos hacer un diagnóstico general y por aulas/grado, acerca de las prácticas letradas en uso en la escuela.

Acá es importante resaltar que **no me refiero** al análisis de necesidades de la colección con la que cuenta la BE en cuanto a dispositivos de apoyo y de espacios. Este es un proceso que debemos llevar a cabo, incluyéndolo en el rubro de necesidades que el proyecto requiere, pero que (insisto) será una tarea posterior a la definición colectiva de objetivos y acciones.

El proyecto de la BE y de las aulas, hacia la conformación de Comunidades de Lectura.

Elaborado el diagnóstico colectivo se da inicio al **proyecto colectivo**. Así podrán decidir cuáles prácticas requieren un especial trabajo **en este período**, adecuándose a las posibilidades y las necesidades de los lectores (alumnos, maestros, padres), en cada grado como a nivel general en el contexto del proyecto de toda la escuela. El proyecto preferiblemente debe ser modesto en los objetivos a abarcar. Es importante que las palabras que describan estos objetivos sean precisas y se puedan visibilizar materialmente en el proyecto escrito, pues la comunidad lectora tendrá así más claro su avance y de esta manera, encontrará impulso para avanzar con nuevos retos.

Resta así, definir objetivos para la escuela y para cada aula. Planear cuáles acciones serán las más pertinentes en cada caso. Identificar los responsables. Dar seguimiento y estar evaluando continuamente los avances en la consecución de estas metas.

La BE y la BP trabajan en conjunto por las Comunidades de Lectores.

Sin duda la BE es un espacio que le anuncia al lector que hay otros paraísos de la palabra para conocer y entonces, aparece el deseo de preguntarse cómo es **La Biblioteca Pública**. Es con la BP que la **Escuela** puede apoyar sus objetivos para atender a la comunidad de madres, padres y maestros como lectores, así como también, conocer otros proyectos escolares que la pueden alimentar y permitirse construir redes de apoyo. **Entre las dos bibliotecas, BE y BP**, es posible **ofrecer oportunidades** de trabajo con y para la comunidad.

Veamos algunas acciones de beneficio mutuo:

- La identificación y acercamiento a las historias de vida de personas interesantes de la comunidad y el encuentro de sus protagonistas con la comunidad escolar en la BE, es una de las acciones que más he visto que funcionan para la construcción del tejido social.
- La posibilidad de ampliar los repertorios de materiales de la BE con maletines o cajas de préstamo, una modalidad para la circulación del material que tiene diversas modalidades. Me gusta recordar una en la que la BE, pidió materiales para trabajar el tema de la música en una época específica/acontecimiento específico y al regreso, la

biblioteca trajo un maletín con algunos vinilos, unos CDs, unas partituras usadas por la orquesta local, la biografía de un y una cantante/s reconocidos por sus canciones que hicieron parte de dicho acontecimiento histórico, unas fotos de esos cantantes extraídas de internet, así como un cancionero popular en el que aparecían algunas de ellas (...). Así, en la escuela hubo oportunidad de ampliar el repertorio de posibles fuentes documentales con materiales externos a la institución. Cuando estamos estudiando algún fenómeno en las aulas, y a la vez los lectores descubren que la BP es fuente de disponibilidad de muchos materiales interesantes, el dinamismo de la **Escuela** y por supuesto de la **BE** se pone en valor y sobre la mesa de la **Comunidad de Lectores**.

- El mapa de la BP y las escuelas que están en su radio de acción: para las escuelas es importante conocer ese mapa, para que las familias ubiquen ese recurso cultural y para proponerse proyectos cooperados con otras escuelas y su BP al alcance.
- En un trabajo conjunto de la BP y la BE la tradicional visita a la BP y de la presentación de la misma, a los estudiantes, se logra llevar con ingenio y ganas de que los alumnos realmente se tienten con venir a ella y se constituye en una actividad que debemos promover porque a su vez, las BP están en contacto con otras instituciones culturales del contexto socio-geográfico vinculado a los lugares de pertenencia a nuestra Comunidad de Lectores.
- Proyectos de visita de los estudiantes a la BP con una frecuencia semanal por un periodo largo. Es interesante que la Comunidad de Lectores en formación, se acerque a las colecciones y lleve a cabo algunas acciones de “promoción” de libros variadas. Han resultado interesantes, para este fin de mostrar a los estudiantes y a los maestros, las posibilidades de este paraíso donde habitan tantas palabras.

De manera especial me gustaría mencionar algunos proyectos que se han venido desarrollando para atender los grupos familiares y el colectivo de maestros, comunidades de confluencia de las dos bibliotecas.

- Trabajo con familias de chicos en las primeras edades: Con el fin de valorar sus repertorios literarios y fortalecer el vínculo con los hijos y las palabras orales y escritas, algunas salas infantiles reciben una vez por semana a los padres e hijos entre 0 y 4 años. Una de las

experiencias tiene que ver con el compartir momentos de canto, de momentos para escuchar poesía o una dinámica de juego con palabras buscadas en la biblioteca o traídas a cuento por algún familiar. Así, también les permiten vincularse con otras narrativas de la tradición familiar y/o con narrativas diversas de autor que se encuentran en libros puestos a disposición de las familias para hojear con sus hijos en toda tranquilidad y con la posibilidad de llevarlos a casa.

- Programas de cine y/o música para madres-padres e hijos de los alumnos de uno grados. Convites para hacer audiciones de conciertos de músicas de interés concertadas con los jóvenes. O bien, a partir de la lectura de una novela previamente convenida con la BE, se organizan sesiones para visionar una película que, por ejemplo trata de un tema similar o es la versión para cine de la novela. Para estas ocasiones, un bibliotecario o maestro les acompañará para una conversación acerca de la experiencia en la que los alumnos aportarán a los padres miradas desde la lectura anterior del libro. Suelen armarse, a partir de estos espacios, préstamos de libros y videos a las familias, también suceden grupos de lectura de algún libro por parte de las madres, invitaciones a charlas y más eventos en que las familias, tienen oportunidades de participar.
- Para apoyar la conformación de comunidades lectoras, entre maestros de las escuelas en una localidad pequeña y con apoyo del responsable de esa biblioteca escolar, se hacen curadurías para ofrecer recorridos de lectura que puedan interesarles a los maestros, ¡actividad que sucede con mucho éxito! Además, se ofrecen posibilidades de pedidos específicos para los maestros y siempre que lo tengan a disposición, los envían a las escuelas.

A partir de plantear proyectos de lectura, para varias escuelas de su ámbito de acción, ello les permite encontrarse en los momentos diversos de planeación y presentaciones finales; resultando proyectos sostenidos que los encuentran con una periodicidad y generan diálogos y trabajos cooperados, con comunes intereses de lectura.

A modo de cierre, les invito a leer y conversar sobre cinco textos, que a mi modo de ver pueden ampliar y contrastar las reflexiones y recomendaciones que me propuse acercarles en este texto. A través de esas lecturas podrán: **Reforzar la idea de que la Biblioteca es tarea de toda la Escuela. Relativizar la necesidad de la participación de todo el colectivo para poder hacer biblioteca en la escuela. Encontrar un ejemplo de cómo se pueden definir**

las metas para una comunidad letrada. Apropiarse más, de la dimensión del trabajo con las textotecas de los individuos que mencioné. Imaginar otros horizontes de trabajo con comunidades de jóvenes lectores con las bibliotecas públicas y que hacen parte de la ubicación sociogeográfica de la Escuela.

- **Cecilia Bajour;** *Cuando la biblioteca es asunto de la escuela:*
<https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/cuando-la-biblioteca-es-un-asunto-de-la-escuela-de-cecilia-bajour.pdf>

“Las bibliotecas que funcionan como una estrella son las que brillan con luz propia a partir de algunos proyectos, por ejemplo, relacionados con la promoción de la lectura pero que no tienen un carácter vinculante con la institución y sus rumbos pedagógicos. Se trata de iniciativas con gran visibilidad pero que terminan siendo acciones aisladas y efímeras, ya que no surgen de una iniciativa conjunta de quienes piensan y hacen la escuela. Muchas veces este lugar estelar ocurre como una forma de resistencia ante el silencio o la condena a la invisibilidad por parte de políticas o conducciones que no valoran el rol estratégico de las bibliotecas.”

- **Guillermo Castán Lanaspá;** *Diez tesis para el debate sobre las bibliotecas escolares:*
http://iestorre.com/mochila/sec/monograficos_sec/ccbb_cepriego/Biblioteca/diez_tesis.pdf

En la tesis 10 dice:

“... Sin caer en la pretensión de que, ya que la escuela hoy no cambia la biblioteca, una biblioteca como la que pensamos puede cambiar la escuela (pretensión que no se ha podido constatar en ningún lado), es necesario señalar que aquellas escuelas que han logrado poner en marcha la biblioteca prestan un mejor servicio al alumnado y sus familias que las que carecen de ella. Parece evidente que, como señala Coronas (2002) o como se ve en el Plan de Málaga y un poco por todos los lados, basta un equipo de profesores (grupito dice Coronas) para emprender la tarea, y no es necesario esperar a que todos o la mayoría de los profesores se sumen a ella. Ciertamente mientras muchos profesores no cambien su visión de cómo enseñar, la funcionalidad de la biblioteca no será plena, pero ello no quiere decir que la biblioteca sea inútil. El hecho de que no la usen muchos profesores porque no tienen necesidad de servirse de ella, no quiere decir que no puedan usarla los demás, y especialmente los alumnos: la experiencia demuestra que si la biblioteca presta servicios

útiles y ayuda realmente a los alumnos a resolver sus dudas, a trabajar, a usar las nuevas tecnologías etc. tiene una demanda suficiente y creciente que justifica los recursos que en ella se invierten”.

- **Maria Elvira Charria—Carola Diez:** *10 propósitos de las escuelas formadoras de lectores y escritores. Una guía para que el colectivo escolar y los padres de familia puedan hacer diagnóstico y seguimiento a las condiciones que ofrece la escuela para participar de la cultura letrada.*

En esta escuela:

1. Discutimos lo que nos preocupa sobre los logros lectores y escritores de nuestra comunidad y tomamos decisiones entre todos para mejorar.
2. Todos los días tenemos tiempo para hablar de las cosas que nos interesan; discutimos, argumentamos, narramos y así nos vamos conociendo mejor.
3. Con frecuencia proponemos diálogos sobre temas de nuestro interés, a fin de que el diálogo se convierta en la forma privilegiada para llegar a mejorar nuestros conocimientos y tomar decisiones colectivas.
4. Los maestros leemos para nuestros alumnos y junto con ellos propiciamos tiempos para leer independientemente y entre compañeros.
5. Todos escribimos con diversos objetivos y en distintos momentos, y nuestros escritos los leen diferentes personas
6. Revisamos nuestras producciones escritas a partir de conversaciones con compañeros y otros, para mejorarlas y lograr comunicar lo que realmente queremos.
7. Invitamos a los padres de familia a diversas actividades en las que narran, leen, escriben con y para sus hijos.
8. Compartimos intereses, necesidades y puntos de vista sobre distintos aspectos de interés para la comunidad, a través de nuestros escritos, charlas, fotografías y otras formas de expresión.
9. Promovemos el conocimiento, uso y circulación de todos los libros y otros materiales en la escuela y las aulas, con apoyo de los responsables de biblioteca y otras figuras de la comunidad.

10. Ampliamos periódicamente el acervo, prestamos los materiales a toda la comunidad escolar dentro y fuera de la escuela y promovemos su mantenimiento y cuidado”.

Este documento deriva del trabajo llevado a cabo en el “Proyecto Latinoamericano Podemos Leer y Escribir”-CERLALC y SEP. La definición de los propósitos se hizo en trabajo con maestros de la Escuelas participantes del proyecto, con el fin de visibilizar las metas de un plan de lectura en las escuelas, tanto para los maestros, como para alumnos y madres y padres.

En México, en el Programa Nacional de Lectura (PNL) se hizo una adaptación de ellos y se elaboraron carteles que fueron colocados en lugares visibles de la escuela. Los equipos estatales reportaron que fueron útiles en muchas de ellas para dar seguimiento al proyecto de lectura en las propias aulas. Esta versión retoma la experiencia posterior de las autoras.

- **Laura Devetach;** *La textoteca:*

<https://eibtuc.files.wordpress.com/2012/10/textoteca - laura devetach.pdf>

“Laura Devetach (2003) afirma que no hay lectores sin caminos, que todos los lectores (aún aquellos que se consideran “no lectores” o “poco lectores”) tienen una serie de textos internos que constituyen disponibilidades abiertas, puntos de partida y de llegada que permiten ir armando nuevos recorridos. Como una provocación para que recuperemos y reconozcamos nuestros propios textos internos, la autora ofrece un pedacito de su propia textoteca.”

- **Freddy Gonçalves Da Silva;** *Blog Pez Linterna:*

<https://www.pezlinterna.com/post/diariodelresguardocolombia>

Es por eso que, tras mis experiencias con **En tiempo presente** (Gijón) y el **Diari del resguard** (Barcelona), realizadas con grupos de jóvenes en ciudades distintas de España durante el 2020, año de la pandemia, quise ampliar el marco de acción a otro país. La oportunidad surgió con la invitación que me hizo la Biblioteca Luis Ángel Arango para realizar un laboratorio de creación, a través de Diedre Becerra, líder del Servicio de mediación de lectura y escritura, quien coordinó y apoyó incondicionalmente en este trabajo. De esta manera logramos trasladar las dudas a un grupo de jóvenes diversos de Colombia.

Referencias bibliográficas

Bajour, C. (2007). *Cuando la biblioteca es asunto de la escuela*. Disponible en: <https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/cuando-la-biblioteca-es-un-asunto-de-la-escuela-de-cecilia-bajour.pdf>

Castán Lanaspá, G. (2004). *Diez tesis para el debate sobre las bibliotecas escolares*. Disponible en: http://iestorre.com/mochila/sec/monograficos_sec/ccbb_ceppriego/Biblioteca/diez_tesis.pdf

Charría, M. E. y Diez, (s/f). *C. 10 propósitos de las escuelas formadoras de lectores y escritores. Una guía para que el colectivo escolar y los padres de familia puedan hacer diagnóstico y seguimiento a las condiciones que ofrece la escuela para participar de la cultura letrada*. Proyecto Latinoamericano Podemos Leer y Escribir"-CERLALC y SEP.

Devetach, L. (2008). La textoteca. *En La construcción del camino lector*. Córdoba: Editorial Comunicarte. Disponible en: https://eibtuc.files.wordpress.com/2012/10/textoteca_-_laura_devetach.pdf

Gonçalves Da Silva, F. (2020). *Diario del resguardo*. Disponible en: <https://www.pezlinterna.com/post/diariodelresguardocolombia>

Cómo citar este texto

Charría, M. E. (2021). Las bibliotecas en la conformación de comunidades de lectura en la escuela. Ciclo de Actualización/Formación en mediación de lecturas *Laura Devetach*. La lectura como experiencia. Comunidades lectoras en las escuelas santafesinas. Santa Fe: Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Comunidades de lectores y lectoras en el Nivel Superior. Marianela Valdivia y Mila Cañón ²⁴

CÁTEDRAS DE LIJ Y TEORÍA DE LA LECTURA DPTO. CIENCIA
DE LA INFORMACIÓN GRIEL-CECID-CELEHIS (FH-
UNMDP)

Una casa habitable

Contra todos los pronósticos y los test vocacionales decidí ser maestra en el año 1989 y descubrí en el ISFD N° 19 la educación pública, libre y gratuita que mis padres no eligieron para mí. Con Laura Bengoa y con Mary Alvarez fui feliz porque mientras jugábamos en el taller de escritura yo aprendía a ser la maestra, y mientras tanto, Mary nos sugería cordialmente con su voz dulce y sus ojos de un azul profundo que estudiáramos Letras. Como soy cumplidora lo hice y años después – en 2004- concursaba como Profe de Didáctica sus horas jubiladas y las de mi amiga, colega de la UNMDP y formadora, Elena Stapich; volvía a habitar una casa que ya conocía, una casa distinta donde todos los proyectos eran posibles para que los estudiantes se formaran.

Recuerdo las canciones - cantadas por todos- de María Elena Walsh – maestra del humor y de escrituras para las infancias- a las 7:30 de la mañana, hora puntual de ingreso a mis clases, no después; recuerdo los apurones para llegar a las prácticas con el plan viejo, cuando todo era en segundo año: correr y correr por los contenidos, por la lectura y la escritura académicas, y aparte diseñar planes, recomendar lecturas, y cómo los estudiantes se reconocían comprometidos en una práctica que era de a dos pero también era colectiva. Recuerdo, finalmente, el día de febrero que llegaron las cajas del Estado con los libros de Literatura para Niños en 2014, “las bibliotecas de aula”, y la urgencia por encerrarnos con Carola Hermida en febrero a trabajar sí, pero más que nada a disfrutar como lectoras, como lectoras dobles para nuestros estudiantes pensando el año, previendo proyectos, anticipando buenas lecturas portadoras

²⁴ Mila Cañón es Maestra de primaria, Profa. y Dra. en Letras. (FH- UNMDP). Dirige junto a Carola Hermida GRIEL: <https://www.griel.com.ar/> radicado en el CeLeHis – CECID (FH-UNMDP) y *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños.*

<http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/issue/archive> Marianela Valdivia es Lic. en bibliotecología y documentación, Bibliotecaria Escolar y Documentalista (UNMDP), doctoranda en Educación (UNR) y forma parte de las mismas cátedras y proyectos: *Teoría de la lectura y Literatura infantil y Juvenil.*
<https://www.griel.com.ar/inicio/qui%C3%A9nes-somos/marianela-valdivia>

de sentidos múltiples.

Me guardo en “una cajita de fósforos” las anécdotas, todo lo que aprendí, a los estudiantes que me cruzo por la calle, algunos nombres, las sonrisas que da la libertad de pensar y hacer con otros, la alegría de formar equipo con mis amigas, las necesarias discusiones con ellas y con mis colegas de esa época. Reafirmo las decisiones siempre políticas que los docentes tomamos para seguir adelante (Cañón, 2019, p. 61).

Un nido de lecturas

En una cajita de fósforos
Se pueden guardar muchas cosas
María Elena Walsh
La memoria y la imaginación sirven de proveedores y consumidores de sus recíprocas mercaderías.
Jerome Brunner

El Nivel Superior es el ambiente adecuado para promover las prácticas de formación lectora, para revisar las propias biografías y sobre todo para abrir las puertas a una curiosidad que nunca debería detenerse: el estudio y la investigación sobre las prácticas de lectura y escritura. El microrrelato que inicia este texto, no es ni más ni menos que la narración de una maestra lectora que transitó el Instituto Superior de Formación Docente en los noventa, volvió transformada a enseñar las didácticas del Nivel Inicial y de la Educación Primaria, luego de la crisis del 2001 y aún tiene ganas de continuar habitando el Nivel Superior para construir espacios habitables donde la lectura y la escritura sean un derecho y un camino.

Que el ámbito de la Formación Superior es –por excelencia- el reino de los textos expositivos y argumentativos, la fábrica de resúmenes, parciales, reseñas, monografías, es algo que hemos naturalizado. Sin embargo, es posible promover la producción y circulación de otro tipo de escritura cuya intencionalidad vira hacia lo subjetivo, porque como dice Ángela Pradelli: “...son pocos los docentes que enseñan a construir relatos, a narrar una historia que hable de nosotros, a contarnos y contar a los otros.” (2006: 147).

Para instar a los y las estudiantes a entrar en las prácticas de lectura y escritura como un bien cultural, personal y democratizador es necesario articular recuerdos, prácticas, lecturas: la literatura de cuna con la TV, la radio con los primeros cuentos, canciones y literatura folclórica, la palabra oral y la escrita, los discursos multimodales, etc. De este modo, las y los docentes en formación pueden indagar sobre su experiencia, su saber práctico acerca de la lectura y los

modos en que ésta llegó a sus vidas.

Citamos de una autobiografía lectora de un docente en formación:

Luego, en el secundario, más que libros recuerdo a mi profesor de literatura. En sus clases (supongo que siempre las voy a extrañar) podíamos leer, nos podía pegar con un libro en la cabeza, hacernos parar arriba de una silla con un bonete y el quimono de Adán Buenos Ayres; tal vez por eso me gusta tanto no leer, o leer pero más allá de la simple hoja...

Entonces, lo cercano, lo afectivo, lo propio, puede ser la revisión de la autobiografía lectora, un dispositivo didáctico – que también puede ser de investigación narrativa– que aporta a la formación del futuro mediador de lecturas y escrituras y muestra otras cuestiones: un docente que sale del esquema común, un mediador que planta recuerdos y tal vez deseos, relatos que atraviesan las biografías de escritores, investigadores, docentes, como el bellísimo de la agradecida Irene Vallejo cuando recuerda a su profesora de griego, ya que “Gracias a Pilar, algunos de nosotros anexionamos un país extranjero a nuestro mundo interior” (2020: 164); modos de leer que dejan huellas. Dice Jorge Larrosa al respecto:

...la relación entre la narrativa y la comprensión y la autocomprensión es evidente. Si el sentido de quién somos está construido narrativamente, en su construcción y en su transformación tendrán un papel muy importante las historias que escuchamos y que leemos así como el funcionamiento de estas historias en el interior de prácticas sociales más o menos institucionalizadas como, por ejemplo, las prácticas pedagógicas. (2003: 38-39)

Entonces, el propósito de la autobiografía lectora abarca la autocomprensión como lectores, la reflexión sobre las historias propias y ajenas y su uso como dispositivo pedagógico en el marco de la formación de los mediadores docentes. En el camino que descubrimos, Michèle Petit dice que encontramos historia, libros, mediadores amorosos y bibliotecas que colaboran en nuestra autoconstrucción. Compartir la experiencia de lectura constituye una herramienta para profundizar la formación lectora pero también es fundamental porque los y las formadores de formadores y los futuros docentes pueden descubrirse como lectores dobles (Hermida y Cañón, 2012). Por delante hay opciones fundamentales, atravesadas en el sentido de Analía Gerbaudo (2013) por obstáculos epistemológicos e ideológicos: convertirse en actores que diseñan aulas de lectura que en algunos casos son aulas de literatura, espacios de biblioteca que imaginan la escuela como un espacio alfabetizador y lector (Nemirovsky, 2008) o reproducir estereotipos

que escapan a las prácticas situadas, a los proyectos estables y pertinentes. Por lo tanto, es necesario revisar qué es lo que se juega en “las intervenciones con la lectura y la escritura”, qué decidimos los formadores y qué mostramos de las prácticas personales (Gerbaudo, Tosti, Torres, 2021; Hermida, Pionetti, Segretin, 2017):

Lo que está en juego a partir de la lectura es la conquista o la reconquista de una posición de sujeto. En la lectura hay otra cosa más allá del placer, que es del orden de un trabajo psíquico, en el mismo sentido que hablamos de trabajo de duelo, trabajo de sueño o trabajo de la escritura. Un trabajo psíquico que nos permite volver a encontrar un vínculo con aquello que nos constituye, que nos da lugar, que nos da vida. (Petit, 2001)

No es posible referirse a la importancia del acto de leer sin recuperar el modo en que el lenguaje expresa los anhelos, las inquietudes, las reivindicaciones, los sueños de quienes leen. La consideración de la lectura en su dimensión escolar no debería restringir la mirada acerca de lo que puede acontecer en la vida de una persona a través de la lectura, del efecto que inscribe en su subjetividad.

Comunidad de lectores

Lecturas
La niña lee
el alfabeto de los árboles
y se vuelve ave clara. Cuánta
paciencia ha de tener en aulas
donde le enseñan a no ser.
El temblor atascado
en su garganta es mudo.
También es mundo que acosan los que saben. Así aprende
a montar monstruos de ojos pérfidos
y cuando vuelve a la que fue
ve el tiempo lastimado.
Juan Gelman

En este sentido, cuando existe un posicionamiento político, cultural y didáctico respecto de la lectura y la escritura como práctica social, es cuando emergen los cuestionamientos por los modos de leer, por las comunidades lectoras, las escenas de lectura y las intervenciones de los mediadores. Diversas investigaciones e investigadores plantean una mirada social acerca de las prácticas del lenguaje y esta matriz otorga una gran relevancia a la forma en que el

mediador, adulto, docente, interactúa en el triángulo conformado con los lectores en formación y con los textos (Chartier, 1994; Rockwell, 2005; Kalman, 2003):

Alejándonos del esquema que la considera como una práctica individual, culta o subsidiaria del sistema educativo y examinándola con una lente de aumento, admiramos la riqueza microscópica de las tramas cotidianas. Ciertamente, este tejido no tiene el brillo de las armaduras bruñidas de la Ilustración ni resplandece como una joya estética de lo sublime. La riqueza no está en los materiales (ni oro, ni piedras preciosas) sino en el oficio del orfebre que labró la filigrana con una materia prima burda. Desde este punto de vista, la lectura abarca más que a los libros, es una actividad múltiple y tiene otros valores que el de la instrucción. (Papalini, 2015: 49)

Los docentes como mediadores de lectura se constituyen en orfebres de la palabra cuando reconocen que las prácticas son construcciones sociales e históricas en el sentido de Roger Chartier (1994), promueven una experiencia subjetivante según Jorge Larrosa (2003), los desarrollos antropológicos de Michele Petit (1999, 2015) o la propuesta de *lecturar* -cultural y sensible- de María Emilia López (2016, 2021). Y estos desarrollos son pertinentes para abrir el terreno de los derechos lectores, de la responsabilidad de los adultos, como dijera Montes hace tantos años respecto de las infancias y juventudes: el Nivel Superior y luego la escuela pueden considerarse un espacio habitable y privilegiado, en muchos casos, como territorios asequibles para la escucha y el encuentro con otros y con objetos culturales que reconstruyan y amplíen los horizontes de posibilidades.

Paridad, respeto y travesía son valiosas ideas para repensar la lectura con otros, inclusive si los lectores son muy pequeños, o aún siendo adultos no saben leer convencionalmente. Los lectores menos expertos tienden a dar cuenta de su experiencia de lectura cuando se sienten habilitados para hacerlo (Bajour, 2009; Carranza, 2020, Cañón y Malacarne, 2015; Hermida y Cañón, 2012, Hermida, 2020). Una escucha atenta, como la que invita el Dime de Chambers (2007), un ambiente que cobija, unos mediadores dispuestos, unos libros amorosamente elegidos, un tiempo detenido conforman una trama sensible y delicada donde es posible pensarse en comunidad a partir de las singularidades. Es necesario un mediador que planifica en este sentido y estimula la participación en la construcción grupal de sentidos. De este modo, es posible lograr que cada lector desarrolle una mirada reflexiva sobre su propia dinámica de lectura, sus recursos y sus límites, y, paralelamente, identificar las características de la

comunidad de lectores con la que se trabaja (Chartier, 1994).

Esta orfebrería de la mediación implica también un trabajo interno de reconocimiento respecto del propio posicionamiento en torno a las infancias y juventudes en la formación docente. En una relación asimétrica como es la que existe, entre niños y adultos, consideramos necesario corrernos de la cristalización de las representaciones impuesta por diversas operaciones sociales que en muchos casos nos conducen a sostener estereotipos adultocéntricos. Con Larrosa pensamos la infancia como enigmática, como un “irreductiblemente otro” que nos inquieta y que pone límites a nuestro saber y a nuestro poder. Leer las infancias, más que leer para las infancias parece un buen punto de partida para anular la voluntad colonizadora y proponer prácticas que consideren a los niños y niñas con sus propias voces, sus propios deseos y preocupaciones.

Graciela Montes asegura que “no hay como un buen ogro para comprender la infancia” (2001, p. 29) y con esto desarrolla la cuestión de la dominación cultural implícita en una relación de poder desigual que se da entre alguien que sabe (adulto) y alguien que no sabe (niño), alguien que puede mucho y alguien que puede menos. En definitiva, el ogro que devora niños sirve como analogía de la colonización ejercida por los adultos sobre los niños. En diálogo con esta idea, una imagen a la cual volvemos recurrentemente cuando hablamos de lectura e infancias, es la del corral. Un corral que protege y que encierra (Montes, 1984), que cambia de lugar o se disimula (1998) pero que, finalmente, despoja al discurso literario de su esencia estética para ponerlo al servicio de diversos fines vinculados a lo que los adultos pensamos que es bueno o apropiado para ‘nuestros’ chicos:

Recuperar la infancia (...) significa afirmar la experiencia, la novedad, la diferencia, lo no determinado, lo no previsto e imprevisible, lo impensado y lo impensable; un devenir niño singular que busca encuentros y resiste los agenciamientos individualizantes y totalizantes, pero que apuesta a la singularidad (Kohan, 2004, p. 282).

La comunidad de lectores que generemos estará atravesada inevitablemente por las representaciones de infancias y juventudes de los mediadores, de allí la imperiosa necesidad de preguntarnos cada vez, cómo pensamos a los lectores en formación con quienes estamos compartiendo y tejiendo tramas de sentido, a partir de la autocomprensión como docentes, mediadores, lectores y escritores.

Como dice Chartier (1994), la lectura, en tanto práctica histórica, explicita una relación dependiente entre nuevos formatos y modos de leer que producen comunidades lectoras diferentes afectadas por los cambios de contexto, de agentes y normas; en particular, frente a la homogeneidad que en otro tiempo histórico supuso la escuela, de la que quedan indefectiblemente rastros, la heterogeneidad reconocida y bienvenida hoy nos ofrece nuevos desafíos (Anne Marie Chartier, 2004; Britos y Finocchio, 2012). En uno de sus libros más amenos, Roger Chartier recorre cuestiones metodológicas importantes, su relación con los desarrollos de Michel Foucault – tan acordes a las reflexiones sobre “el orden del discurso” ([1969] 1992)- pero también especifica los rasgos de algunas comunidades lectoras con perspectiva histórica, como “los lectores de la biblia”, “los lectores de libros de magia” en ciertas comunidades rurales europeas, “los lectores de novelas a repetición”. Comunidades que se definen por el texto elegido, los poderes que emanan, el género o por los lectores que constituyen ([1999] 2014), de este modo:

Cada comunidad organiza, explícita o implícitamente, sus prácticas de lectura y sus representaciones a partir de la lectura particular de un texto particular. Me parece una idea original porque no es la descripción clásica de los textos. Es una manera de superar la cuestión de la dependencia o independencia de la práctica en relación con el texto, pues muestra cómo una dependencia primordial se transforma más tarde en independencia, en el sentido de que más allá de un contenido textual portador se construye una manera de leer (p. 159)

Las comunidades son variables – y pueden representarse en el círculo de lectura - ser resignificadas por sus actores. En el Nivel Superior, un grupo de estudio puede indagar sobre Emilia Ferreiro mientras otro busca en la biblioteca libros de María Elena Walsh, lee y diseña una propuesta de lectura para compartir en el aula; seguramente, unos seleccionan libros de poesía para una mesa de libros cuando otros “siguen a un autor” para profundizar en su poética y tal vez armar un trabajo práctico o una planificación. Sería deseable que a pesar de estas prácticas atravesadas muchas veces por las exigencias del escaso tiempo didáctico (Lerner, 2001)²⁵, el aula del Nivel Superior se convierta en un espacio de lecturas y escrituras en las que la “doble conceptualización” (Lerner y otros, 2009), se constituya en

²⁵ Dice Delia Lerner que los espacios curriculares y el tiempo institucional muchas veces trabajan en contra del desarrollo de las prácticas

un dispositivo didáctico de construcción de la subjetividad. Es posible para que la cultura escrita no sea sólo un medio escolar o académico, sino una bien cultural del que se produzcan múltiples apropiaciones, que las prácticas sean consideradas un derecho propio y un derecho a compartir (Frugoni, Labeur y Cuesta, 2007; Porta, 2009; Broide, 2022).

Porque los y las docentes en formación, en un futuro más o menos cercano habitarán la escuela para coordinar comunidades de lectores, por ejemplo, un club de lectores de historietas, el ateneo de los lectores científicos, un taller poético, la clase de literatura sobre el Martín Fierro, la sala de cuatro que sigue a una autora como Isol, la clase de literatura de leyendas argentinas en cuarto grado de la escuela primaria, las sesiones de lectura de libro álbum, entre tantas otras posibilidades. Lecturas y lectores en la escuela que demandan planificaciones y tiempo didáctico, pero sobre todo mediadores dispuestos a escuchar, a esperar, a enseñar, a compartir textos, a reflexionar sobre la lectura, a construir con otros, a conformar comunidades lectoras. Para trabajar en ello, como mediadores de lectura observamos, delimitamos, no naturalizamos la densidad del problema, desde la selección de textos hasta la construcción de escenas a partir de ciertos aspectos:

- el texto y su materialidad (tamaño, forma de impresión, calidad y estado del libro, ilustraciones, diseño gráfico, tipografía, etc.)
- las prácticas (en el aula, en la biblioteca, en casa, en voz alta, en forma individual, juntos; para compartir, como parte de un proyecto o secuencia didáctica; completo, por partes; etc.)
- las creencias sobre la lectura que se evidencian en la valorización del libro como objeto y las expectativas que se depositan en el encuentro entre libro y lector
- las relaciones entre el texto impreso y la oralidad, factor fundamental en las situaciones de lectura que se instauran en las diversas escenas en la escuela.

Se trata de diseñar las previsiones didácticas de un espacio de construcción social, la comunidad de lectura en la escuela:

- qué textos se leen y se comparten;
- contra el cuestionario cerrado, finito y previsible que ya en el año 1938 Louise Rosenblatt (2002) criticaba, qué preguntas se hacen, qué fragmentos se releen;
- qué textos críticos o teóricos aportan y sostienen esos intercambios;

- cuáles otros discursos estéticos, críticos o teóricos se suman, se cruzan, validan o refieren tal o cual texto;
- con qué herramientas va provisto el mediador de lectura para que se produzcan saberes sobre los modos de leer, sobre los textos, sobre la experiencia de lectura (según los propósitos del encuentro);
- cómo se emplazan estos textos en la escena de lectura (Chambers, 2007): aula de literatura (Gerbaudo,2011), taller, biblioteca;
- cómo circulan los textos literarios como objetos artísticos cuando, de algún modo, el objeto estalla en el campo cultural y es difícil definir sus límites (Britos y Finocchio, 2012, Cañón, 2020).

Emplazar la palabra en el Nivel Superior, a través de las narrativas lectoras, según Brunner, es el modo en que reconstruimos, en cierto sentido hasta reinventamos, nuestro ayer y nuestro mañana. De este modo, empezamos a indagar con las narrativas y los registros que aportan doblemente a quien lo lleva a cabo para sí y también a la investigación porque su escritura modifica la vida de los lectores, sus trayectorias, sus saberes acerca de la lectura y la lectura con otros. Tal vez, en el año 2006, la lectura de *La Gran Ocasión* de Graciela Montes vino a sensibilizar con las potentes ilustraciones de Saúl Oscar Rojas. Antes, una nueva construcción teórica acerca de estos temas en ciernes llegaba a la Argentina y al Nivel Superior cuando descubrimos a fines de los noventa, la colección Espacios para la lectura de FCE y, en el último tiempo, el proyecto editorial Ampersand, especialmente con sus colecciones Lector&s y Scripta Manent.

Puertas: “Citas de lectura”

No estamos hablando solo del placer (cada cual encontrará placer en lo que quiera), sino de nuestra responsabilidad ante la historia: la historia y el futuro de la lectura. La historia y el futuro de la democracia.

Daniel Link

El mercado editorial recorta y pone de relevancia una zona de vacancia y redirige nuestra mirada hacia investigadores, especialistas, lectores y biografías que están representados en dos colecciones paradigmáticas: “Espacios para la lectura” y “Lector&s”.

La colección “Espacios para la lectura”, de la editorial mexicana Fondo de Cultura Económica promediando los difíciles años noventa nos despierta, conmueve, forma y habita. Dirigida por Daniel Goldín, esta propuesta completa un plan integral y coherente en torno a la formación del catálogo para niños de la editorial. Afirma su editor que la apuesta estética y política de “A la orilla del viento” necesitaba de un andamiaje teórico: los libros desafiantes para niños además de ser seleccionados y editados, debían ser leídos y para eso se necesitan mediadores críticos: [la colección Espacios para la lectura] “Reflejaba la dimensión política del proyecto: abrir espacios para el diálogo, para el empoderamiento de los niños, para el reconocimiento de la diversidad. Reconocerse parte de la historia y ayudar a construirla” (Goldín, 2016).²⁶ Lo que comenzó con una publicación periódica que reunía conferencias y reflexiones de los seminarios “Espacios para la lectura. Órgano de la red de animación a la lectura del Fondo de Cultura Económica”, se convirtió en una colección hoy vigente y reeditada que “...quiere tender un puente entre el campo pedagógico y la investigación multidisciplinaria actual en materia de cultura escrita, para que maestros y otros profesionales dedicados a la formación de lectores perciban las imbricaciones de su tarea en el tejido social y, simultáneamente, para que los investigadores se acerquen a campos relacionados con el suyo desde otra perspectiva”. Aquí encontramos, entre otras, las voces de Michèle Petit, Robert Darnton, Roger Chartier, Anne Marie Chartier, Jorge Larrosa, Teresa Colomer, Graciela Montes, Geneviève Patte, Emilia Ferreiro, Maite Alvarado y Louise Michelle Rosenblatt. El carácter interdisciplinario y transnacional de la colección hace que su abordaje sea ineludible en la investigación y en la formación de los agentes en torno a la palabra escrita.

Por otro lado, la propuesta de la editorial nacional Ampersand desde 2012 propone un catálogo que incluye “tanto la historia social de la cultura escrita como los más reveladores estudios visuales contemporáneos. Sean textos, imágenes o una prenda de vestir, todo puede ser leído, analizado, discutido. Porque entendemos la lectura como una obsesión y como una práctica a

²⁶ Este gesto editorial también se produjo en la Argentina con las colecciones *Apuntes* de Libros del Quirquincho y *La llave* de editorial Sudamericana.

la vez hedonista y subversiva.” (Ampersand).

Como dijimos, creemos que narrar la propia biografía lectora es un punto de partida ineludible para pensarnos lectores dobles. Por ello, leer biografías lectoras es quizás hacernos las mismas preguntas que se hacen los autores convocados en la colección “Lector&s” (Daniel Link, Alan Pauls, Jorge Monteleone, Silvia Molloy, Tamara Kamenszain, Carlos Altamirano, entre otros): “¿Qué es la lectura? ¿Cómo nos afecta a lo largo de una vida?” Diversas voces entrelazadas en rededor de la lectura, aportan sus historias, sus infancias y trayectorias en estos relatos de vida. Muestran – cuentan- rituales, autores, títulos, modos de leer, mediadores, evidencian la lectura como una pasión y como un trabajo. Leer porque es imperioso escribir: en la escuela, pero también la propia historia. Leer para inscribirse en el mundo, en el tejido universal con una hebra singular. En estas biografías lectoras que en muchos pasajes toman un tono ensayístico y hasta poético, hay escuelas, bibliotecas, calles, robos y préstamos. Hay madres, padres, maestros, colegas, amigos. Estas biografías son de reconocidos escritores y estudiosos de las letras y pueden pensarse como una invitación para todos los que trabajamos con las palabras: reconocer el lugar de la lectura en nuestras vidas, pensarnos lectores como primer gesto para abrir puertas.

Me preguntaba, mientras escribía (y ésta quizás sea la pregunta crucial de este libro) qué pasaba con esos lectores/escritores ávidos y clandestinos que éramos los profesores de literatura en el momento de elegir la carrera de Letras, una vez convertidos en agentes de la institución escolar y en responsables de una enseñanza (Bombini, 91: 5)

Hace treinta años, un libro breve, celeste, de una editorial que aireó las publicaciones de literatura infantil y juvenil, pero además arriesgó en la edición de libros ensayísticos sobre el tema, nos interpelaba. Libros del Quirquincho, una editorial que se llevó la crisis del 2001 en la Argentina, hizo crecer la colección *Apuntes* dirigida por María Adelia Díaz Rönnner y en ella publicó *La Trama de los textos*. A pesar del tiempo transcurrido, en la formación de docentes se puede reinstalar esta pregunta para no olvidar que el Nivel Superior es una casa habitable, es un territorio para crecer, para ampliar derechos presentes y futuros, para construir comunidad.

Referencias bibliográficas

- Bajour, C. (2009). "Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura". *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, 253. Disponible en <https://imaginaria.com.ar/2009/06/oir-entre-lineas-el-valor-de-la-escucha-en-laspracticas-de-lectura/>
- Bombini, G., (1991). *La trama de los textos*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho
- Brito, A. y Finocchio, S. (2012) "(Enseñar a) leer y escribir, en presente y a futuro. Entrevista a Anne Marie Chartier". Trad. Sabina Regueiro. En: *Revista Propuesta Educativa*. N° 32, Año 21. FLACSO. Disponible en: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/entrevista.php?num=32>
- Broide, M. (2022). *Leer en comunidad*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Cañón, M. y Malacarne, R. (2015). Mediaciones de lectura en el aula. Hacia una tipología de la intervención didáctica. *VIII Jornadas Nacionales y 1º Congreso Internacional sobre la Formación del profesorado. Narración, investigación y reflexión sobre las prácticas*. 29 al 31 de octubre 2015. Mar del Plata.
- Cañón, M. (2019). *Lo bueno, si breve... Antología de microrrelatos de la formación docente*. Mar del Plata: Fuenteovejuna.
- Cañón, M. (2020). *La actitud dialógica como puerta de entrada a las lecturas*. Curso: La escuela y la biblioteca como comunidad de lecturas. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Carranza, M. [Jitanjáfora ONG]. (27 de agosto de 2020) *De sombras y asombros. El lector como inventor* [video]. <https://www.youtube.com/watch?v=l875Zo8Rgus>
- Chambers, A. (2007). *Dime: los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a leer y escribir: una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura económica.
- Chartier, R. (1994). *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Barcelona: Gedisa.
- Foucault, M. ([2002] 1970). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- Frugoni, Sergio; Labeur, Paula y Cuesta, Carolina (2007). *Prácticas de lectura y escritura. Entre la escuela media y los estudios superiores. Literatura. Módulos de trabajo para docentes y alumnos*. Disponibles en: <http://www.me.gov.ar/artisup/mat>
- Gerbaudo, A. (2011). La clase de lengua y de literatura como envío. En *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Rosario: Homo Sapiens, 159-184.

- Gerbaudo, A. (2013) Algunas categorías y preguntas para el aula de lengua y literatura. En *Álabe. Revista de la red de universidades lectoras*, 7. Disponible en: <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/121>
- Gerbaudo, A. Tosti, I. Torres, P. (2021). *Más allá de la anécdota: una pretensión*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. Disponible en https://www.fhuc.unl.edu.ar/cedintel/wp-content/uploads/sites/16/2019/07/mas_alla_anecdota_vf2.pdf
- Goldín, D. (3 de noviembre de 2016). La afirmación del azar lo convierte en necesidad. El proyecto de obras para niños y jóvenes del FCE 25 años después. *Linternas y bosques*. <https://linternasybosques.com/2016/11/03/la-afirmacion-del-azar-la-invencion-de-un-catalogo-daniel-goldin-y-los-25-anos-a-la-orilla-del-viento/>
- Hermida, C. y Cañón, M. (2012). *La enseñanza de la literatura en la escuela primaria. Más allá de las tareas*. Buenos Aires-México: Novedades Educativas.
- Hermida, C.; Pionetti, M.; Segretin, C. (2017). *Formación docente y narración. Una mirada etnográfica sobre las prácticas*. Buenos Aires: Noveduc.
- Hermida, C. (2020) “Senderos que se bifurcan: literatura para jóvenes y mediación en la escuela”, en la *Jornada PRODELL de Enseñanza de la Literatura*, organizada por el Programa de Formación Docente en Lengua y Literatura (PRODELL) del Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), realizada el 21 de noviembre de 2020. <https://www.youtube.com/watch?v=P-clJkBA94&t=21s>
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de investigación Educativa*, 17, enero-abril 2003. pp. 37-66.
- Kohan, W. (2004). *Infancia. Entre educación y filosofía*. Barcelona: Laertes.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica
- Lerner, D. Torres, M. y Stella, P. (2009). *Formación docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos*. Buenos Aires: Paidós
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- López, M. E. (2016). *Un mundo abierto: cultura y primera infancia*. Buenos Aires: Lugar.
- (17 de noviembre del 2020). Lecturar. *Jardín LAC. Lectura, arte y conversación en (y para) el espacio público*. <https://www.jardinlac.org/post/lecturar>
- Montes, G. (1998). *El corral de la infancia*. México: Fondo de Cultura Económica.

- . (2001). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: Fondo de Cultura Económica.
- . (2006). *La gran ocasión*. Buenos Aires: Ministerio de Educación
- Nemirovsky, M. (2008). "También una biblioteca en el aula". (pp. 239-258). En Bonilla, E., Goldín, D. y Salaberria, R. (comp.). *Bibliotecas y escuelas. Retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento*. México: Océano.
- Papalini, V. (2015). Sobre la lectura como experiencia, como práctica y como herramienta. En Muse, C. (editora). *Lectura y escritura como prácticas sociales*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, Cátedra UNESCO.
- Petit, M. (1999). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- . (2001). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- . (2015). *Leer el mundo: experiencias actuales de transmisión cultural*. México: Fondo del Cultura Económica.
- Porta, L. y Álvarez, Z. (2009). Discurso, narración y buenas prácticas. En Pini, Mónica (comp.) *Discurso y Educación. Herramientas para el análisis crítico*. Buenos Aires: UNSAM Edita, 401-412.
- Pradelli, Á. (2006). *Libro de lectura. Crónicas de una docente argentina*. Buenos Aires, Emecé.
- Privat, J. M. (2001) "Socio-lógicas de las didácticas de la lectura". En: *Lulú Coquette, Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. Año 1, N° 1, septiembre del 2001. Buenos Aires, El Hacedor.
- Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e Pesquisa*, 27 (1), 11-26.
<https://doi.org/10.1590/S151797022001000100002>
- Rosenblatt, L. (2002). *La lectura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vallejo, I. (2020). *El infinito en un junco*. Madrid, Siruela.

Cómo citar este texto

Cañón M.; Valdivia, M. (2022). Comunidades de lectores y lectoras en el Nivel Superior. Ciclo de Actualización/Formación en mediación de lecturas *Laura Devetach*. La lectura como experiencia. Comunidades lectoras en las escuelas santafesinas. Santa Fe: Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

¿Medianera o puente? (o la diferencia entre una cebolla y una papa). Iris Rivera ²⁷

Linternas locas que van
son las palabras
agujereando nieblas
rompiendo reglas
y desarmando jaulas...

Bichos sin dueño oficial
son las palabras
que atacan o se mueren
cuando las quieren atar
y hay que soltarlas.

Las palabras se deslizan
por un tobogán
o desde una cornisa
te hacen tentar de risa y
dibujan fuegos de artificio
o alzan edificios

En fin...
Frutas sin descascarar
son las palabras.
No es fácil mantenerlas
y hay que morderlas igual
si son amargas.

Lluvia que insiste en caer
son las palabras.
Hacen brotar cardales
riegan trigales
perforan los paraguas.

Las palabras, qué cosa seria. Cosa seria, cosa graciosa, cosa tierna, cosa difícil de tragar...

²⁷ Iris Rivera nació en Bs. As., vive en Longchamps. Es escritora y docente. Coordina talleres literarios virtuales para personas adultas. Es autora de *La casa del árbol*, *El señor Medina*, *Cucos azules*, *El mono de la tinta*, *Haiku*, *Lauchas*, *En la punta de la lengua*, *Llaves* y *Versos jugados*, entre otros.

pero cosa, siempre cosa: cosas. Las palabras, objetos tan materiales como la arcilla de quien modela, como las notas del músico, como los pasos de baile del que danza, como... Cosas, seres con consistencia, con peso y espesor. Nos brotan fácil, cual agua de la fuente... cuando la fuente no está tapada. O nos brotan difícil, cual si los conductos estuvieran atacados de algún tipo de sarro. O ni siquiera salen, como si el manantial se hubiera vuelto cauce seco. Las palabras, cosas. Qué cosas: flechas cuando hieren, sogas cuando atan, puentes cuando unen, abismos si separan, sopapos que sacuden, caricias si calman, llaves que abren, candados muy capaces de encerrar.

Manantial de palabras somos las personas, y manantial ingobernable. Nuestro adentro, ese sueño cumplido del misterio propio. Misterio para los otros y misterio para nosotros mismos. Somos complejos y también capaces de expresar nuestra complejidad: con gestos, con acciones, con canciones, pintando, dibujando, bailando mal o bien y a veces, solo a veces, con palabras.

Por eso debe ser que la palabra dicha (o escrita) viene con la esperanza de suscitar respuesta, es palabra que pide vuelto de palabra... y si no pide, espera. Espera sin pedir.

Me pidieron que venga y que suelte palabras. Han esperado pidiendo. Me toca el vuelto. Que hable de mis lecturas- me dijeron- de mi trabajo docente, de mi oficio de escribir. Entonces vine y acá estoy, a ver qué salen a decir esas locas bajitas (y altitas), las palabras.

Palabra escrita, guardada, puesta en hoja: libro (libros). Libros hechos para ser abiertos: sus tapas, sus hojas... y sus palabras. Literatura puesta en libro: arte. Esa particular forma del arte que llamamos -para darle algún nombre- literatura *infantil* (ya encontraremos uno mejor, va haciendo falta buscarlo). *Literatura infantil*, se anima a decir uno y las palabras se corren. No se van, pero se hacen a un costado como en un vagón lleno cuando entra un pasajero más. Las palabras le hacen sitio a las imágenes, esa otra forma del arte. A las imágenes y a su especial manera de decir. Ellas también afloran del manantial interno, ellas también pronuncian, se pronuncian en nombre de la creación, de la belleza. Ellas también expresan y esperan vuelto. Y hasta son muy capaces de suscitar palabras.

Mirar imágenes no es solo ver, es detenerse a ver, demorarse en ver. Y leer un texto no es solo leer, también es detenerse y demorarse, es re-leer.

Mirar y re-mirar, leer y re-leer. Y, en la escuela, la gran oportunidad. La oportunidad grande o La gran ocasión, como la llama Graciela Montes. La Gran Ocasión de encuentro entre los chicos y los chicos, entre los grandes y los grandes, entre los grandes y los chicos. Encuentro para y en el leer -imágenes y palabras-, para y en el hablar de las múltiples lecturas posibles a las que cada buena obra da lugar. La Gran Ocasión de leer y decir, de escuchar decir, de decir y ser escuchados, de recibir palabra e imagen y devolver imagen y palabra. Palabras e imágenes de las que transmiten ideas, de las que organizan pensares, y provocan decires, y convocan sentires.

Entrar, por la vía del arte, al misterio de las otras personas y al grande, gran misterio de nosotros mismos. ¿Y los libros? Los libros como excusa, como puerta de entrada a esta ronda que nos comunique, como ocasión grande y propicia.

Propicia y grande ¿desde dónde? Tal vez desde la escucha. Escuchar tampoco es sólo oír, es también demorarse en oír. Para dejarme alcanzar por las voces de los otros, hago silencio de mí. La escucha, ese ejercicio. Mis ideas previas, mis palabras se callan, se a-callan para poder recibir las del otro, para hacerle lugar a lo que tiene de único, de diferente, de singular. Y voy a la sorpresa, a lo que no esperaba, a lo que hay en el otro de imprevisible para mí, a lo que contiene, a lo que lo contiene y lo desborda, a lo que es.

El otro es otro adulto o es un chico. Yo misma soy el otro de los otros. Y, en el medio de todos, esa esperanza de ida y vuelta llamada diálogo: las palabras. Que son flechas cuando hieren, sogas si atan, puentes cuando unen, abismos si separan, sopapos que sacuden, caricias si calman, llaves que abren, candados muy capaces de cerrar con doble vuelta. Gran Ocasión, la escuela y allí, ¿qué puede hacerse con un libro que empieza...

“Celina tiene una calle en el bolsillo. Está ovillada como una pelota de piolín. La despliega y la vuelve a ovillar. El ovillo tiene un montón de cuadras y también una plaza. Celina piensa que

algún día su ovillo tendrá el largo necesario para medir la panza del mundo”.

Así escribe Laura Devetach en La plaza del piolín.

¿Y con uno que empieza...

“- Esposo, ¿oyes ese ruido?

El campesino bajó unas carnosas hojas de alcaucil que estaba a punto de llevarse a la boca.

- La verdad, mujer, no escucho otra cosa que el ruido de las lechugas creciendo- respondió el hombre. Y ensartó su tenedor en la ensalada.”

Así escribe Liliana Bodoc en Sucedió en colores.

¿Y con uno que dice...

“-Lo que pasa es que no sos más que un cobarde.

-Así será- le dije-. No tengo miedo de pasar por cobarde. Podés agregar, si te halaga, que me has llamado hijo de mala madre y que me he dejado escupir. Ahora ¿estás más tranquilo?

Pero La Lujanera me sacó el cuchillo que yo sabía cargar en la sisa y me lo puso, como fula, en la mano. Para rematarla, me dijo:

-Rosendo, creo que lo estás precisando.”

Así dice Borges, Jorge Luis en “Historia de Rosendo Juárez”.

¿Y qué hacer con otro que dice...

“El Ogro había llevado a la princesa hasta su casa-cueva. La tenía atada a una silla y en ese momento estaba cortando leña: pensaba hacer princesa al horno con papas. Las papas ya las tenía peladas.

Así escribe Ricardo Mariño en Cuento con Ogro y princesa”.

¿Y con esto?

“- ¡Qué extraño! - dijo la muchacha, avanzando cautelosamente-. ¡Qué puerta más pesada! - La tocó, al hablar, y se cerró de pronto, con un golpe.

- ¡Dios mío! - dijo el hombre-. No tiene picaporte del lado de adentro. ¡Nos han encerrado a los dos!

- A los dos no. A uno solo- dijo la muchacha.

Pasó a través de la puerta y desapareció”.

Así escribe el inglés Ireland en “Final para un cuento fantástico”.

¿Y cómo tomar la manera que tiene Juan Rulfo de contar la inundación que se llevó a una vaca?

“Porque mi papá con muchos trabajos había conseguido a la Serpentina, desde que era una vaquilla, para dársela a mi hermana (la Tacha), con el fin de que ella tuviera un capitalito y no se fuera a ir de piruja como lo hicieron mis otras dos hermanas las más grandes.

Según mi papá, ellas se han echado a perder porque éramos muy pobres en mi casa y ellas eran muy retobadas...”

“Es que somos muy pobres” se llama el cuento de Rulfo.

Uno puede decir: - ¡Qué bueno!

El Ogro la tenía atada a una silla y estaba cortando leña: pensaba hacer princesa al horno con papas. Las papas ya las tenía peladas.

Y puede uno decir: Sírvanse lo que quieran...

Celina tiene una calle ovillada, una pelota de piolín. Algún día su ovillo tendrá el largo necesario para medir la panza del mundo.

- ¡La pucha, qué valioso!- podría decir uno.

- Esposo, ¿oyes ese ruido?

- Mujer, no escucho otra cosa que las lechugas creciendo.

-A esto hay que cuidarlo- se podría pensar.

-No sos más que un cobarde.

-Así será. Me has llamado hijo de mala madre y me he dejado escupir.

Pero la Lujanera me puso el cuchillo en la mano:

-Rosendo, lo estás precisando.

¿Hay que cuidar este tesoro o hacerlo circular?

- ¡Dios mío! No tiene picaporte del lado de adentro. ¡Nos han encerrado a los dos!

- A los dos no. A uno solo...

Desesperarse uno: -Caray... me llueven tantos libros, tantas preocupaciones.

Que la vaquita era para dársela a la Tacha, con el fin de que tuviera un capitalito y no se fuera a ir de piruja como mis otras dos hermanas, las más grandes.

Y sí, son los problemas de tener un tesoro. De tener una vaquita, como tenía la Tacha... y de si importa poco o mucho el hecho de tenerla o no. Y de saber que a ésa, la de la Tacha, se la llevó la inundación.

Literatura infantil, ya buscaremos un nombre mejor para la vaquita de la Tacha. Un tesoro de arte, una torre de libros de los que acaso yo conozca algunos, pero varios o muchos, no. Una torre de libros y La Gran Ocasión... o una altísima torre de *yonoquehaceres*, de preocupaciones, pero...

Hay gente que, leyendo, se aleja de la costa

y se zambulle en un bote sin fondo.

Hay gente que, leyendo, contradice la ley de gravedad.

Una torre de libros es capaz de aplastarme aunque no se derrumbe.

Pero si en uno de esos libros yo me encuentro, era ése el que importaba.

Una torre de libros puede usarse para alcanzar y ver.

Una torre de libros puede caerme encima

pero el libro que importa

es ese al que entro pez y salgo pájaro.

Puedo llegar a un libro con la cabeza alerta y la espalda agobiada

o me puedo acercar con el gusto y el olfato y el tacto.

Hay libros que se esmeran en provocar.

Una torre de libros puede caerme encima

pero del libro que importa salgo pájaro

habiendo entrado pez.

Hay gente que, leyendo, se aleja de la costa
y se zambulle en un bote sin fondo.

Hay gente que, leyendo, contradice la ley de gravedad.

Cuando atravieso un libro y el libro me atraviesa...

... era ése el que importaba

Leer esta vaquita de la Tacha no es sólo leer, también es mirar... y detenerse y demorarse, es remirar y releer. No importa cuántos libros de la torre alcance yo, cuántos libros me alcancen. Importa estar buscando el libro que importaba.

Importaba e importa con miras al encuentro entre los grandes y los grandes, entre los chicos y los grandes, entre los chicos y los chicos. Leer y hablar, leer y decir y escuchar decir, decir y ser escuchados, recibir palabras y devolver palabras, esas linternas locas, esos bichos sin dueño, esas frutas con cáscara, esa lluvia que insiste, que insiste en caer... y que es capaz de atravesar los techos y los paraguas.

Van más palabras para el lado de allá y ya se me hace demasiado rato que estoy hablando de diálogo mientras monologo. Pero cuarenta minutos, me dijeron, y debo andar por la mitad. Les cuento entonces de un trabajo que hicimos con María Inés Bogomolny y Mirta Goldberg. Se trata de una guía para mediadores que acompaña un material que se presentó ayer en la Feria del Libro de Buenos Aires. El material del que hablo son ocho episodios del programa Ver para leer que condujo Juan Sasturain, se emitió durante tres años por Telefé los domingos a medianoche y que el Ministerio de Educación distribuirá en todas las escuelas de nivel medio del país y también en la Bibliotecas Populares. De ese trabajo van algunos párrafos sobre otro arte: el arte de mediar entre los libros y las personas. Van para ustedes, laboriosos practicantes de ese difícil arte lleno de sorpresas, hecho para la gente que cultiva el asombro:

La escena del lector a solas con un libro no es la única posible. La escuela, por ejemplo, es un lugar social por lo que el encuentro con otros la convierte en un espacio privilegiado para los intercambios y para distintas prácticas relacionadas con la palabra: hablar, escuchar, leer, escribir.

Es que allí nos encontramos dentro de una “comunidad de lectores” y así tenemos la

oportunidad de escuchar lo que otros piensan de aquello que estamos leyendo o escribiendo, como también la de aportar nuestra opinión.

Aidan Chambers (2021) se refiere a este “hablar juntos” como un momento de “despegue” hacia lo que, hasta el momento de la charla, nos era desconocido. Al escuchar lo que otros dicen del texto que estamos leyendo, descubrimos lo que no se nos hubiera ocurrido pensar a solas. Nuestro pensamiento se une y se entrama con el de los otros. Y así, de nuestro solitario “texto pensado”, que es un tejido, va surgiendo el “texto conversado”, otro tejido que crece a lo ancho de la lectura en grupo, a lo largo en el tiempo del encuentro, y que sigue creciendo en nuestro tiempo interno cuando nos lo “llevamos puesto”. Entonces, ese “despegue” del que habla Aidan Chambers (2021), es también profundización: encontramos otras “capas” en el texto, y otras capas en nosotros mismos (en los distintos niveles de profundidad que tenemos las personas).

Para un docente, hay una interesante distancia entre pensar la lectura como un hábito (el tan trillado “hábito de la lectura”) y pensarla como un “lugar habitable”, un “espacio a habitar” en el que no necesariamente estaremos solos aunque también podamos estarlo si queremos y tenemos la oportunidad.

Palabra dicha, palabra escuchada, palabra escrita, palabra leída: cuatro momentos en el ciclo, siempre en movimiento, de la palabra. A ese ciclo entramos cuando nacemos y a él nos incorporamos a medida que nos vamos volviendo hábiles, competentes en el uso de la palabra en todas sus formas.

No podemos referirnos a la lectura prescindiendo de los otros momentos del ciclo. Esos momentos se pueden pensar como pares complementarios (habla/escucha, escritura/lectura) y es importante ver que en “la conversación” se ponen en juego todos ellos funcionando justamente de a pares: mientras alguien habla, los demás escuchan... y tanto el habla como la escucha se refieren a libros (a la escritura) y a lo que nos pasa cuando entramos en ellos (a la lectura).

Nuestra historia como lectores es también nuestra historia como hablantes, oyentes, escribientes, pensantes. Es la historia del ciclo que la palabra hace en nosotros todo el tiempo. ¿Cómo favorecer el desarrollo de estas competencias en nuestros alumnos? Sacándolas al ruedo, poniéndolas en juego con todo lo que la expresión “poner en juego” implica. No se trata de un juego de preguntas y respuestas donde hay uno que sabe y los otros tienen que dar con

la respuesta correcta. Es otra clase de juego, como el de la vida donde las respuestas son siempre provisorias y las preguntas siempre se están reformulando. No es lo mismo un interrogatorio que un diálogo. No es lo mismo responder a las preguntas que nos hacen, que decir en voz alta las preguntas que nos hacemos.

Mediar en la escuela es, de alguna manera, estar en el medio entre los alumnos y los libros. Claro que se puede estar “en el medio” a la manera de una medianera... o a la manera de un puente.

Al docente que trabaja para volverse puente es al que damos el nombre de mediador. Es fácil ver que un mediador no es un docente con una formación de base y nada más. Es alguien que se entrena, se nutre con miras a una función para la que no viene preparado desde su formación. Buena parte de ese entrenamiento, de esa nutrición, tiene que ver con experimentar, generando escenas de lectura con sus grupos, y otra buena parte, con ser un lector atento de todo cuanto incumbe a su rol.

¿Cómo y cuándo intervenir? ¿Cómo y cuándo preguntar? ¿Cómo y cuándo callar?

De los criterios que pone en juego el docente al desempeñar su rol de mediador depende el éxito de la experiencia. Y por éxito entendemos que los alumnos resulten contagiados de entusiasmo por probar, por explorar, por conocer.

La primera condición del mediador es la escucha. Y escuchar no es lo mismo que oír, así como ver no es lo mismo que mirar. Un mediador no se conforma con que sus alumnos vean, los invita a mirar. Un mediador no recibe la palabra del otro “como quien oye llover”: la escucha. Y “esa escucha- dice Cecilia Bajour (2008) se extiende no sólo a lo dicho con palabras sino también a los signos transmitidos por gestos elocuentes. Escuchar también pasa por leer lo que el cuerpo dice.”

Otra característica del mediador es la valoración de la palabra del otro, cualquiera sea esa palabra. No es alguien que detenta el poder sobre las lecturas ajenas: es nada más- y nada menos- que un lector dentro de una comunidad de lectores. Es un lector generalmente más entrenado o con mayores competencias que sus alumnos, por eso es quien coordina, pero sus mismas competencias le hacen ver que un texto literario no tiene una sola lectura, sino un abanico de lecturas posibles y que cuanto más conversemos sobre él, más podremos abrir ese abanico. Un mediador es un lector con derecho a opinar, pero no alguien que tiene la palabra última... en principio porque, tratándose de leer literatura, no existe la llamada “última palabra”.

El mediador necesita “aceptar al otro en su diferencia, su lectura y su visión del mundo con esa diferencia- dice Cecilia Bajour (2008)- aunque no coincida con ella”. Esta democracia de la palabra pone a un costado también la sobreprotección. Son posibles y deseables las escenas en que los lectores quedan- según dice esta misma autora- “inquietos o en estado de pregunta”. Y está claro que no se refiere a la pregunta de un cuestionario, sino a la incertidumbre, a las preguntas internas que generan la literatura, el arte, la vida.

Un mediador no es alguien que abandona el grupo a su suerte, sino un coordinador que todo el tiempo hace cosas desde el acompañamiento:

- valora los saberes previos de su grupo y lo hace saber;
- toma lo que alguien dijo y lo devuelve al grupo, como comentario o pregunta;
- amplía, sugiere, acompaña;
- respeta los silencios,
- está presente sin protagonizar ni monopolizar,
- da su opinión y escucha las consideraciones del grupo en relación con ella;
- repregunta y estimula a repreguntar, admite que los alumnos le pregunten a él o entre ellos,
- abre la discusión cuando parece cerrarse,
- convida (lee un fragmento, cuenta algo acerca de un libro, lo muestra...),
- y acepta ser convidado
- genera, incentiva, da curso a las iniciativas que surgen,
- contagia su entusiasmo por leer, descubrir, conocer.

Todas estas explicaciones, todos estos enunciados les pueden sonar a ustedes como expresiones de deseo y acaso algunos se estén diciendo “todo está muy lindo y muy bien” ... pero cómo hacerlo. He ahí la cuestión. ¿Cómo hacerlo? He ahí la pregunta. Pero ojalá pueda mostrar que, cuando uno tiene una pregunta, no es que le falta algo, sino que tiene algo. La punta del ovillo de cualquier respuesta es una pregunta. Uno no pregunta cualquier cosa. Su pregunta tiene que ver con algún principio de respuesta que está teniendo.

Por eso, como una forma de mostrar la importancia de tener una pregunta, y para dejar que entren otras voces a este monólogo que ya debe andar por los treinta minutos, elegí dos situaciones de taller con adultos para compartir hoy. No voy a hablar de imágenes en las que

no me especializo. Ambos ejemplos se refieren a lectura de textos que son las pistas por las que circula este oficio que elegí.

Va la primera:

¿Cómo sé si un texto es malo o bueno?, pregunta Cintia.

Devuelvo la pregunta al grupo: ¿Cómo sé si un texto es bueno o malo? Cintia misma arriesga una respuesta:

“Cuando un texto me parece malo es porque siento que voy rápido por la superficie. El que es bueno, en cambio, se ahonda, se va para adentro. Es como que la palabra que está escrita deja de importar porque se va, se va, se va para adentro”, explicaba.

Fue muy importante que Cintia tuviera esa pregunta y que la formulara aunque no tengamos ni nos apuremos por tener una respuesta todavía.

La punta del ovillo de cualquier respuesta es una pregunta. Uno no pregunta cualquier cosa. Cuando uno tiene una pregunta, no es que le falta algo, sino que tiene algo. Por eso echo a rodar entre nosotros, hoy acá, la pregunta de Cintia:

¿Cómo sé si un texto es malo o bueno?

Y voy a la segunda situación:

Mary, integrante de otro taller, cuenta que levantó una baldosa del patio de su casa con la intención de tener tierra para plantar allí una parra. La parra nunca prosperó, pero un día quiso hacer puré de calabaza, entonces apartó las semillas- para que no quedaran en el puré- y las tiró en esa tierra de la baldosa levantada. Al tiempito empezó a crecer una planta. Era un lugar con poca luz, debajo de una escalera. Mary ayudó a la planta a enredarse en la baranda. Un día se fue de vacaciones y, a la vuelta, encontró que la planta había dado un zapallo enorme. Empezó a buscar entre las hojas y encontró más. En total, esa planta le dio 118 kilos de zapallo.

Lo curioso fue que las semillas eran de zapallo calabaza... pero salieron zapallos de Angola, de los que se usan para dulce. No faltó en el barrio quien empezara a hablar del “zapallo milagroso”. Hasta llegó gente de otros barrios a “comprar” un frasco del dulce interminable que

Mary ya no sabía a quién más regalar.

Ana, otra integrante del taller que por suerte es bióloga, explicó que, cerca de la casa de Mary, tuvo que haber otra planta de distinta variedad de zapallo, y el viento o los insectos produjeron una polinización cruzada entre Cucurbita pepo (zapallo de Angola) y Cucurbita moschata (zapallo calabaza).

El primer comentario que surgió en el grupo fue: “parece un cuento de García Márquez”. Y lo parecía. Pero Mary prometió documentar con fotos sus dichos. Y en el encuentro siguiente puso las fotos sobre la mesa. El dulce “milagroso”, no lo puso... porque ya no le quedaba ni un frasco.

La conversación en el grupo derivó en comparar lo frondoso y lo mutante de aquella planta de zapallo con la escritura literaria. Nos dimos cuenta de que ambos – el zapallo y la escritura- se parecen en la manera de germinar, de brotar y de crecer. Uno (el que escribe) levanta una baldosa de su patio interior para plantar una parra, pero resulta que la parra no prospera. La baldosa levantada está debajo de una escalera, en un sitio con poca luz. Uno plantó parra, pero la parra no brota. Es lamentable, pero qué se le va a hacer. Entonces uno se distrae del asunto, se pone por ejemplo a pisar puré. Pero la baldosa quedó levantada. Y la tierra quedó expuesta a que ahí caiga de todo, hasta lo que uno deshecha. Me olvidé de la baldosa, me olvidé de la parra. En una de esas veo que empieza a brotar zapallo, y bueno, paciencia... o a lo mejor está bien, tendré zapallo. Me entusiasmo, lo riego, le ayudo a enredarse en la baranda de mi escalera. Y la vida continúa de tal manera que un día hasta me voy de vacaciones. Pero la planta sigue creciendo ahí. Y a mi regreso, yo que había querido parra, tengo... superproducción de zapallo. Ajá. Entonces me imagino pisando 118 kilos de puré... pero, no... resulta que tampoco. Porque los zapallos son de los de dulce.

¿Cómo pasó esto? ¿Cómo pasó? Mi tierra se negó dos veces a dar lo que yo esperaba. Primero no dio parra, después me cambió la variedad de zapallo. ¿Cómo pudo pasar?

¿Cómo funciona este poder de decisión que tienen los canteros de uno? ¿Qué vientos y qué insectos vuelan? ¿Cómo suceden semejantes polinizaciones cruzadas?

Uno se queda perplejo con esto. Para sorpresa ya tiene bastante, pero resulta que la cosa no terminaba ahí. Ni mucho menos. Porque el producto de semejante proceso imprevisible, desemboca en otro quizá más azaroso, más asombroso todavía.

Desemboca en quien degusta el dulce de zapallo. En un lector. Y un lector es alguien que también tiene patio, baldosa levantada, vientos inmanejables, insectos sin gobierno y polinizaciones de lo más cruzadas.

Lo que yo voy pensando por ahora es que estos textos-zapallo, que son los que produce la literatura, no permanecen nunca iguales a sí mismos. Mutan. Apenas se los da por terminados ya ni siquiera son zapallo ni son pez, ya son textos-cebolla. Se ofrecen a sus lectores desde sus muchas capas. Cada lector llega a la capa que llega. Y un mismo lector, en una lectura futura, puede llegar a una envoltura más profunda de la cebolla. Porque el texto es cebolla y el lector también (el lector también tiene capas). El lector frente al texto es cebolla frente a cebolla. Y entonces, el texto-cebolla le muestra al lector-cebolla sus propias capas.

Cuando hablo de texto-cebolla es que estoy hablando de literatura. A la literatura se la reconoce, entre otras cosas, porque es cebolla... por oposición a otros textos de los que se podría decir que son papa. Y digo textos-papa peyorativamente. Textos-papa desde la cáscara hasta el corazón. Papa compacta. Pienso en las capas de la cebolla y veo que, cuando la cebolla brota, brota desde lo de más adentro.

Yo no podría explicar lo que esto significa. Y pido disculpas. Si lo pudiera explicar, lo explicaría. Pero no puedo explicarlo, por eso lo digo así. Los textos-papa brotan desde la cáscara; los textos-cebolla, desde el corazón. Lo digo así, lo sugiero, lo insinúo, lo dejo en la entrelínea porque no lo puedo explicar. Y esta manera de decir que no explica, pero que toca el corazón de la cebolla... ésta es la manera de la literatura.

De la literatura, ese yacimiento de palabras elegidas y combinadas con arte. Ésas que los artistas que admiramos logran pescar al vuelo cuando pasan zumbando, y las limpian, las

pelan, las revuelven, las agitan, las trituran, las liberan, las emperejilan y nos las sirven al plato como frutas, como algas, como ágatas, como aceitunas, así lo dijo de bien Pablo Neruda.

Tienen sombra, transparencia, peso, plumas... así lo dijo. Brillan como piedras de colores, saltan como platinados peces, son espuma, hilo, metal, rocío... así lo dice el tal Pablo y así son las palabras, así cantan. Cantan belleza cuando no desafinan, cantan verdad cuando no mienten. Cuando no engañan, cantan la justa.

(cantado... o tosido, Poli. Tengo una gripe cuasi porcina!!)

Linternas locas que van
son las palabras
agujereando nieblas
rompiendo reglas
y desarmando jaulas...

Bichos sin dueño oficial
son las palabras
que atacan o se mueren
cuando las quieren atar
y hay que soltarlas.

Las palabras se deslizan
por un tobogán
o desde una cornisa
te hacen tentar de risa y
dibujan fuegos de artificio
o alzan edificios
En fin...

Frutas sin descascarar
son las palabras...

No es fácil mantenerlas
y hay que morderlas igual
si son amargas.

Lluvia que insiste en caer
son las palabras...
Hacen brotar cardales
riegan trigales
perforan los paraguas.

Referencias bibliográficas

Bajour, C. (2008). Oír entre líneas. El valor de la escucha en las prácticas de lectura. Conferencia pronunciada en la 5ª Jornada de Reflexión sobre la Lectura y la Escritura organizada por la Secretaría de Educación del Distrito y Asolectura.

Bodoc, L. (2004). Sucedió en colores. Buenos Aires: Alfaguara.

Borges, J. L. (2011). Historia de Rosendo Juárez. En Obras Completas. Buenos Aires: Sudamericana

Chambers, A. (2021). Dime. Los niños, la lectura y la conversación. México: Fondo de Cultura Económica.

Devetach, L. (2005). La plaza del piolín. Buenos Aires: Alfaguara.

Ireland I. A. (1977). Final para un cuento fantástico. En Borges, J. L.; Ocampo, S. y Bioy Casares, A.. Antología de la literatura fantástica. Buenos Aires: Edhasa.

Mariño, R. (1988). Cuento con ogro y princesa. Colección Cuentos del Pajarito

Remendado. Buenos Aires: Colihue.

Rulfo, J. (2008). El llano en llamas. México: Booket.

Cómo citar este texto

Rivera, I. (2022). ¿Medianera o puente? (o la diferencia entre una cebolla y una papa). Ciclo de Actualización/Formación en mediación de lecturas Laura Devetach. La lectura como experiencia. Comunidades lectoras en las escuelas santafesinas. Santa Fe: Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Créditos legales:

“La lectura como derecho”

© Marta Zamero

“Lectura/ escritura/ formas de resistencia”

© Maria Teresa Andruetto

“Sentido común para una educación lectora sensible”

© Graciela Bialet

“Una Pedagogía de la Lectura para leer y dar de leer en todas nuestras instituciones educativas”

© Oscar Yaniselli

“Las bibliotecas en la conformación de comunidades de lectura en la escuela”

© María Elvira Charria

“Comunidades de lectores y lectoras en el Nivel Superior”

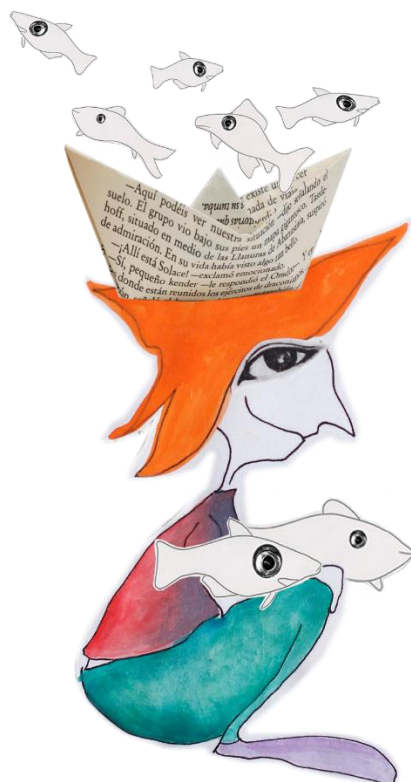
© Mila Cañón

© Marianela Valdivia

“¿Medianera o puente? (o la diferencia entre una cebolla y una papa)”

© Iris Rivera

Agradecemos a las autoras y los autores, así como a sus editoras y editores, quienes han autorizado la publicación gratuita de estos textos para que puedan llegar a docentes y estudiantes de todo el país.



Publicación de distribución gratuita. Prohibida su venta.

ISBN 978-987-8909-72-1

