

La Formación Docente en Alfabetización Inicial


Literatura Infantil y Didáctica

La Formación Docente en Alfabetización Inicial

Literatura Infantil
y Didáctica

2009 - 2010





**LA FORMACIÓN DOCENTE EN ALFABETIZACIÓN
INICIAL
LITERATURA INFANTIL Y DIDÁCTICA
INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN
DOCENTE
2009- 2010**

En memoria del Maestro Luis F. Iglesias, fallecido el 8 de agosto de 2010, a los 94 años.

“Luis F. Iglesias se formó junto a otros hombres y mujeres en un ambiente cultural enriquecido de ideas e ilusiones y, por la fuerza de sus ideas y de sus convicciones, transformó el castigo en una apuesta a la vida, a la niñez y a la sociedad, desde la escuela.

El Maestro Iglesias desarrolló su trabajo en la Escuela Rural Nº 11, de Tristán Suárez, provincia de Buenos Aires, con los chicos más pobres, creyendo poderosamente en sus posibilidades y, primordialmente, en la función de la escuela como espacio de concreción y materialización del derecho de todos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la justicia.

La pedagogía de Iglesias, reconocida en toda América Latina, constituye un legado para las actuales y futuras generaciones de maestros.”

Lic. Graciela Lombardi
Directora Ejecutiva
Instituto Nacional de Formación Docente

*** PRESIDENTA DE LA NACIÓN**

Dra. Cristina FERNÁNDEZ DE KIRCHNER

*** MINISTRO DE EDUCACIÓN**

Prof. Alberto SILEONI

*** SECRETARÍA DE EDUCACIÓN**

Prof. María Inés ABRILE de VOLLMER

*** SECRETARÍA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS**

Dr. Alberto DIBBERN

*** CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN**

Prof. Domingo DE CARA

*** SUBSECRETARÍA DE PLANEAMIENTO EDUCATIVO**

Lic. Eduardo ARAGUNDI

*** SUBSECRETARÍA DE EQUIDAD Y CALIDAD**

Lic. Mara BRAWER

*** SUBSECRETARÍA DE COORDINACIÓN ADMINISTRATIVA**

Arq. Daniel IGLESIAS

*** DIRECCIÓN EJECUTIVA DEL INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE**

Lic. Graciela LOMBARDI

*** DIRECCIÓN NACIONAL DE FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN**

Lic. Andrea MOLINARI

*** COORDINACIÓN DEL CICLO DE ALFABETIZACIÓN INICIAL
y EDICIÓN DE LOS MATERIALES**

Prof. Sara MELGAR y Prof. Emilce BOTTE

*** ISBN:**

978-950-00-0801-3

*** DISEÑO**

María Pía REYES

*** SECRETARIA:**

Muriel PICONE

ÍNDICE

Introducción	05
Etapas del Ciclo de Desarrollo Profesional en Alfabetización Inicial	05
Focalización del Ciclo	07
Los aportes de las disciplinas de referencia al campo intelectual de la alfabetización inicial	08
Recaudos didácticos	09
Davini, María Cristina, Aportes de la Didáctica para la formación docente. Reflexiones para la formación en Alfabetización inicial	11
Colomer, Teresa, La literatura infantil en la escuela	17
Fernández, Mirta Gloria, Alfabetización y literatura	27
Oche Califa, Amar las palabras	41
Mariño, Ricardo, Nadar sin agua	43
Pérez Sabbi, Mercedes, Literatura infantil y alfabetización	45
Silveyra, Carlos, Pasado y presente de la literatura infantil	51
Articulaciones de los aportes del ciclo hacia la didáctica de la alfabetización	55

INTRODUCCIÓN

// Etapas del Ciclo de Desarrollo Profesional en Alfabetización Inicial

Con este ejemplar de La formación docente en alfabetización inicial. Literatura Infantil y Didáctica, damos fin a la producción de materiales correspondientes al Ciclo de Desarrollo Profesional en Alfabetización Inicial, que comenzó a mediados de 2008 y culminó en junio de 2010.

Como se señala en el “Estudio Preliminar” de La formación docente en alfabetización inicial, 2008-2010, (pp. 11 a 34), este Ciclo tuvo como objetivos contribuir a la construcción del campo intelectual de la alfabetización en los ISFD y a la implementación del espacio curricular de Alfabetización Inicial establecido en los Lineamientos Curriculares Nacionales.

Para la concreción de estos objetivos fue necesaria una amplia convocatoria de diversos especialistas nacionales y extranjeros, de campos disciplinares concurrentes a la construcción de este objeto de estudio y su didáctica, en un Ciclo de desarrollo profesional. Esta modalidad de perfeccionamiento supera el atomismo de los cursos puntuales y contribuye a instalar amplios espacios de indagación, estudio e intercambio que permiten el aprendizaje de los profesionales de la formación docente.

/ / Primera etapa

La primera etapa del Ciclo convocó a docentes de Lengua y del espacio de la Práctica, seleccionados por las jurisdicciones, así como a representantes de los equipos técnicos provinciales. Este colectivo técnico docente asistió a jornadas donde tuvieron lugar las exposiciones de los y las especialistas invitados y llevó a cabo una indagación sobre cuadernos de primer grado. El material de las exposiciones, escrito y grabado en DVD, más los resultados de la indagación, fue recogido en una colección editada por el INFD gracias al apoyo y gestión del Proyecto EUROsocial/ educación y de la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI).

La colección está constituida por los siguientes materiales:

- Libros

La formación docente en alfabetización inicial 2009-2010, que recoge los aportes a la alfabetización inicial de la Enseñanza inicial de la lengua escrita, la Psicolingüística, la Sociolingüística, la Enseñanza de Segundas Lenguas y la Gramática, encabezados por un estudio preliminar que sitúa el Ciclo y sus productos en el contexto de los Lineamientos para la formación docente.

La formación docente en alfabetización inicial como objeto de investigación. El primer estudio nacional. 2009-2010, que resume la investigación desarrollada sobre ese objeto desde la Dirección Nacional de Formación e Investigación del INFD.

Cuaderno de sugerencias didácticas para la enseñanza de la alfabetización inicial en los ISFD 2009-2010, que recupera las conclusiones de la indagación sobre análisis de cuadernos de primer grado, realizada por los docentes participantes del Ciclo, y propone más de doscientas actividades a partir de las exposiciones de los libros anteriores, pensadas para el intercambio entre docentes de los ISFD, la formación de los futuros docentes y el trabajo en las escuelas asociadas.

La formación docente en alfabetización inicial. Literatura infantil y Didáctica. Este material completa las reflexiones respecto de la alfabetización inicial con los aportes de la Literatura Infantil, a través de exposiciones de reconocidos escritores de la literatura destinada a la infancia y de especialistas en la didáctica específica. Asimismo, desde la Didáctica General propone líneas de integración de los distintos aportes especializados a fin de que contribuyan a la articulación del campo disciplinar de la alfabetización inicial.

- Material audiovisual

Siete DVDs que presentan las conferencias del Ciclo y las preguntas de los participantes.

- Dos materiales complementarios

Un DVD sobre los aportes del maestro Luis Iglesias a la educación argentina.

Un DVD sobre la formación de equipos de conducción.

Este material podrá ser consultado provechosamente por los docentes y alumnos de las siguientes disciplinas:

- Alfabetización inicial
- Lengua y Literatura
- Didáctica de la Lengua y la Literatura
- Didáctica General
- Psicología Educativa
- Pedagogía
- Historia y política de la educación argentina
- Formación en la Práctica profesional

Asimismo, se proponen tres niveles de sugerencias didácticas para optimizar la lectura y el análisis de los materiales en las instituciones:

- El desarrollo profesional de los formadores de docentes:

En cada Instituto de Formación Docente y en las instancias de desarrollo profesional que implementen las jurisdicciones se pueden organizar espacios que permitan recuperar, sistematizar y desarrollar los debates pedagógicos que posibilita el Ciclo, por lo que este material incluye, además de la versión escrita, las filmaciones de las conferencias y los intercambios que ellas motivaron.

- El trabajo del docente formador con sus alumnos futuros docentes:

Es importante que los alumnos y alumnas de los profesados tengan oportunidad de acceder directamente al material escrito y filmado, lo cual constituye una importante experiencia de lectura y escucha especializada. Sin embargo, es imprescindible la mediación experta del docente formador quien es el responsable de la transposición didáctica de los contenidos científicos en contenidos que interroguen los marcos teóricos y la práctica áulica.

- El trabajo de las cátedras de la formación docente en las escuelas asociadas:

Para optimizar la articulación de los ISFD con las escuelas primarias es imprescindible formar equipos constituidos por docentes formadores, docentes a cargo de los grados y alumnos en el período de práctica docente. Estos equipos deberían analizar las condiciones institucionales de enseñanza según modalidad y población estudiantil y diseñar propuestas para el aula en cada situación específica. Para todo ello contribuirán los marcos teóricos y las propuestas didácticas del ciclo.

// Segunda etapa

Con esta colección completa, se inicia una segunda etapa de trabajo nacional en cada una de las jurisdicciones, en la que está prevista la distribución de la colección a los ISFD de enseñanza primaria de gestión pública, en jornadas regionales destinadas a planificar conjuntamente el aprovechamiento de los materiales para:

- la revisión y actualización de los programas de alfabetización,
- el mejoramiento de la enseñanza de la alfabetización a los futuros maestros y maestras,
- la orientación de las investigaciones educativas generadas desde los ISFD,
- el análisis de problemas didácticos junto con las escuelas asociadas.

Asimismo, a través del Campus Virtual de la línea Acciones Formativas Virtuales del INFD, queda

conformada una comunidad que facilita la comunicación entre los docentes de los ISFD y con el equipo del INFD. Cada participante del Ciclo de Alfabetización ingresa al Aula Virtual mediante una clave personal, que le permite acceder a un servicio de correo electrónico interno al grupo, a las noticias del Ciclo, a la información sobre la marcha de las actividades consensuadas en los ISFD respecto del Ciclo y también a un foro de debate. Además, se cuenta con una sección desde la cual los participantes pueden descargar los documentos y materiales elaborados especialmente para el Ciclo.

// Focalización del Ciclo

La focalización del Ciclo en la alfabetización inicial produjo una selección necesaria en cuanto al desarrollo pormenorizado de enfoques clásicos de la Didáctica, habida cuenta de que en la formación actual de los docentes de la escuela primaria tiene lugar la transmisión de estos saberes que han conformado el pensamiento educativo del siglo XX.

No caben dudas acerca de que en los ISFD se recupera la gravitación del pensamiento constructivista en el ámbito educativo a partir de los aportes de J. Piaget, quien desde la epistemología genética proporciona una explicación acerca de cómo se construye la inteligencia. Lo mismo cabe señalar para L. Vigotsky, cuya concepción del conocimiento como producto social a través de la adquisición de los procesos psicológicos superiores - primero en contexto y luego internalizados - también es estudiada en los ISFD.

Asimismo, ocupa un espacio propio en la formación de los y las docentes la aportación de D. Ausubel respecto de que el aprendizaje debe ser una actividad significativa para el sujeto que aprende y que dicha significatividad está condicionada por las relaciones precisas que deben entablarse entre el conocimiento nuevo y el que ya posee el alumno. Lo mismo cabe destacar acerca de la relectura que J. Bruner propone acerca del constructivismo, o los desafíos que la educación popular plantearon a pedagogos como A. Makarenko o P. Freire.

Estos y otros exponentes del pensamiento pedagógico del siglo XX ocupan su lugar en la formación de los futuros docentes. Todos son objeto de abundantes estudios y reseñas, y figuran en las bibliografías que acompañan actualmente los planes de estudio. Es por ello que este ciclo optó por transitar algunos caminos pedagógicos menos frecuentados, y más específicamente relacionados con las posibles causas por las cuales, pese a la solidez y gravitación extendida de las aportaciones resumidas antes - junto con muchas otras de igual envergadura en los campos de la gestión educativa, el currículum, la psicología educativa - ; sin embargo, la alfabetización universal parece ser un logro cada vez más difícil de materializar.

El siglo XXI, en efecto, presenta renovados desafíos para la alfabetización. A pesar de que el sistema educativo se ha generalizado, lo ha hecho con pocas variantes en tanto modelo de organización que crea hábitos bastante cerrados e inamovibles para la práctica educativa. Tal vez esta sea una de las razones por la cual la superación del analfabetismo absoluto y funcional es una de las metas más antiguas y a la vez uno de los retos más persistentes. Basta señalar, a nivel mundial, que las conferencias de educación de Jomtiem de 1990 y Dákar de 2000 se plantearon la reducción del analfabetismo y ambas reconocieron sus débiles resultados.

En el ámbito doméstico, la indagación acerca de los cuadernos de primer grado que se realizó a lo largo del Ciclo y la investigación acerca de la formación docente en alfabetización inicial que se incluyó como insumo para el análisis, contribuyeron a señalar debilidades precisas que transitan por lugares evidentemente no alcanzados por los marcos teóricos clásicos y compartidos. Ambos trabajos aportaron datos concluyentes que permiten afirmar que en las propuestas pedagógicas que derivan en alto riesgo de fracaso escolar prevalecen las siguientes características:

- Seleccionan modelos alfabetizadores atomistas, de escasa o nula significatividad psicológica, lógica y pedagógica, y los acompañan de aprestamientos tributarios de concepciones perceptivistas basadas en modelos madurativos cuestionados por la bibliografía y la investigación especializada. Esto parece indicar que en la formación de grado de los y las docentes no se han desarrollado exhaustivamente enfoques teóricos que refuten estas concepciones superadas.

- Manifiestan notoria dificultad de los y las docentes a la hora de seleccionar, organizar y secuenciar contenidos para la alfabetización inicial. De allí, por ejemplo, el fragmentarismo de las actividades que se observan en los cuadernos. Esta dificultad indica que el trabajo metodológico desarrollado en la fase de formación de grado de los y las docentes ha sido insuficiente.

- La oferta cultural expuesta en los cuadernos de los niños y niñas es pobre y suele satisfacerse con recortes de revistas de dudosa calidad. En general, no se propone un corpus de lecturas de Literatura infantil integradas a la enseñanza de la lectura y la escritura. Esta dificultad permite suponer que, en muchos casos, la Literatura no ha ocupado un espacio - aun optativo o de taller - en la formación de los y las docentes de la escuela primaria.

- Exponen un estilo de comunicación hacia los padres y responsables de los niños y niñas que no contempla la existencia de colectivos sociales alejados de las modalidades escolarizadas y deriva hacia los hogares recomendaciones para que en la casa se les enseñen contenidos nuevos o bien para que se hagan cargo de sus dificultades académicas. Esto revela que en la formación de grado de los docentes no se han enfocado debidamente los aspectos vinculados con la función social de la alfabetización¹.

Como una contribución para superar estas problemáticas, el Ciclo de desarrollo profesional docente en alfabetización inicial procura acercar a cada docente especialista en Lengua y Literatura, junto con sus colegas de las Ciencias de la Educación con los que comparte la formación de los futuros maestros, un encuadre didáctico de los debates que plantean nuevas disciplinas que proveen sus aportes hacia la constitución del campo de la alfabetización inicial. Además, de esta forma el Ciclo da respuesta a las inquietudes planteadas por los equipos técnicos jurisdiccionales frente a las solicitudes formuladas por las Recomendaciones para la elaboración de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales.

// Los aportes de las disciplinas de referencia al campo intelectual de la alfabetización inicial

Como señala María Cristina Davini, la Didáctica General es un campo de conocimiento que permite formular distintos criterios y desarrollos metodológicos en la enseñanza a fin de alcanzar, de forma concreta y práctica, distintas intenciones educativas. La Didáctica General brinda soportes, apoya y sustenta a las Didácticas Específicas. “En el caso de la Alfabetización Inicial, como en el de cualquier otro campo que se incluya en la formación, existen criterios y estructuras metodológicas referidas al desarrollo específico de la lengua oral y escrita. Ellos se alimentan de aportes de los estudios referidos a la construcción y desarrollo del lenguaje y de los procesos cognitivos y su expresión, particularmente en el lenguaje escrito” (Davini, op.cit).

Estos estudios fueron expuestos especialmente para el Ciclo por los y las especialistas que abordaron diversas contribuciones a la alfabetización inicial.²

Las aportaciones de la Psicolingüística permitieron enfocar las características y los procesos cognitivos del sujeto que adquiere una lengua, y establecieron la diferencia entre adquisición y aprendizaje de lenguas, mediante una explicitación de las vías que se ponen en juego al aprender a hablar, escuchar, leer y escribir. Asimismo, especificaron el papel de la conciencia fonológica y morfológica en estos procesos y fundamentaron su rechazo, desde la investigación en el campo, respecto de la patologización de las dificultades de los niños que están aprendiendo a leer y escribir.

¹ Ver en Cuaderno de sugerencias didácticas para la enseñanza de la alfabetización inicial en los ISFD 2009-2010 el trabajo completo “Notas en torno del trabajo no presencial: análisis de cuadernos de primer grado. El cuaderno-testimonio de riesgo pedagógico” pp. 7 a 42.

² Ver en este libro, MC Davini, Aportes de la Didáctica a la formación docente.

³ Cfr. La formación docente en alfabetización inicial 2009-2010, INFD, 2010.

La Sociolingüística contribuyó a reflexionar acerca del contexto específico constituido por la relación de los sujetos con las variedades lingüísticas del entorno. Esta relación, tan compleja en lo social como la anterior en lo individual, involucra temas de importancia en la formación de los futuros docentes, porque les permiten refutar concepciones discriminatorias en torno de la heterogeneidad de los grupos escolares. En tal sentido, el trabajo presentado abordó nociones como el registro, las variedades, los códigos elaborados y restringidos y la capacidad humana para aprender códigos.

La Enseñanza de segundas lenguas permitió conocer debates respecto de la eficacia de los métodos derivados del conductismo, el enfoque natural, el enfoque comunicativo y el trabajo sobre tareas en lo que se refiere a la enseñanza de lenguas no maternas. Estas problemáticas se introdujeron en el Ciclo para establecer las líneas de contacto con el aprendizaje de la lengua escrita, ya que según se expresa en el trabajo específico, es válido el siguiente interrogante: “¿Sería posible afirmar que la lengua oral constituye la L1 de tales hablantes y la lengua escrita la L2: la que está por aprenderse en la escuela?”⁴. Asimismo, esta especialidad permitió conocer técnicas como el análisis de errores y sistematizó los rasgos idiosincrásicos del español.

El Ciclo incluyó un espacio para tratar la significación de la Gramática en la educación básica. Lejos de recomendar clasificaciones taxonómicas para la enseñanza, las especialistas convocadas coincidieron en enfocar la gramática a la vez como estructura cognitiva del sujeto y como objeto de conocimiento, en el sentido de que los niños que ingresan a la escuela poseen una gramática de su lengua materna que les posibilita el análisis de las construcciones lingüísticas de su lengua y de otras. Señalaron unánimemente que este proceso se ve potenciado en la medida en que se ofrezcan a los niños desafíos cognitivos como los que les presentan la Literatura y las reflexiones que a partir de ella realizan sobre la lengua en general y sobre la lengua escrita en particular.

La Enseñanza Inicial de la Lengua Escrita abrió debates insoslayables en torno de la invalidez del aprestamiento perceptivista para la alfabetización y el lugar de las teorías comunicativas, constructivistas y socioculturales en la enseñanza de la lectura y la escritura. En esta ponencia se sugirió la necesidad de elaborar modelos alfabetizadores multidimensionales que den respuestas amplias a los múltiples aspectos que se deben tener en cuenta a la hora de enseñar a leer y escribir, dados los estados actuales de la investigación al respecto, que fueron expuestos como fundamento de cada sugerencia didáctica.

La Literatura Infantil fundamentó el valor de la Literatura en la educación y abordó la tensión entre el placer de leer y el aprendizaje de la lectura. También planteó la cuestión de la distancia entre la capacidad de comprensión de los niños y niñas y su capacidad de lectura autónoma en el proceso de alfabetización inicial. Este, tal vez, constituya uno de los obstáculos más grandes que enfrentan maestros y formadores a la hora de superar las concepciones atomísticas de alfabetización y proponer la lectura de los textos de la literatura en esas instancias iniciales de acceso a la cultura escrita. Las propuestas didácticas que se expusieron en el Ciclo brindaron un exhaustivo recorrido por el corpus de textos adecuados para enseñar a leer leyendo y desarrollaron las estrategias didácticas imprescindibles para su uso escolar.

// Recaudos didácticos

Al brindar estos aportes disciplinares a la formación de los formadores de docentes en la instancia de revisión de planes de estudio en los ISFD y de inclusión de Alfabetización como asignatura, el Ciclo, pese a la calidad de los trabajos presentados por los distintos especialistas, sin embargo, podría estar replicando modelos anteriores que derivaron en soluciones curriculares cuyas debilidades deberían ser evitadas en el presente.

Al respecto, M.C. Davini⁵ recupera, para el análisis crítico, la historia de las modificaciones de los planes de estudio para la formación de los docentes ocurrida entre 1990 y 2000. Señala la investigadora

⁴ Ibidem página 142: 3.

⁵ Aportes de la Didáctica para la formación docente. Reflexiones para la formación en Alfabetización inicial

que el análisis de estas propuestas mostró una gran variedad de estrategias utilizadas para la producción de los nuevos diseños curriculares que, sin embargo, tuvo como resultado una significativa homogeneidad en la lógica y estructura de los productos finales. Esta casi homologación curricular se refería a la denominación de los títulos que figuraban en los documentos regulatorios y a la distribución de los espacios curriculares y sus definiciones. Además, se observó un aumento significativo en el campo curricular de las prácticas docentes - especialmente en la formación para el nivel inicial y primario - que a la vez recortan el saber disciplinar y no redundan necesariamente en una mejor praxis docente.

Frente al desafío al que convoca la inclusión de la alfabetización como asignatura con espacio propio en la formación de los maestros y maestras, es imprescindible encarar una labor didáctica que no se limite a la reproducción de marcos generales ni a la concepción de la alfabetización solo como objeto de la práctica, aspectos analizados críticamente en aquella reforma anterior, sino que pueda abordarla en tanto cuerpo de contenidos y métodos propios de ese campo disciplinar.

La lengua escrita - subraya la especialista - es responsabilidad de la escuela. Por eso convoca a "profundizar las investigaciones y estudios que, en el campo de la Alfabetización se vienen realizando, para poder reflexionar críticamente sobre los supuestos y prácticas escolares en relación a esta temática a fin de producir alternativas de superación del fracaso en el aprendizaje en la convicción de que todos somos capaces de aprender." Asimismo recomienda: "... recuperemos la enseñanza, recuperemos el docente enseñando y recuperemos los métodos para poder enseñar bien en los distintos espacios, incluyendo la alfabetización inicial".

En coincidencia con esto, el Ciclo revaloriza de la misma manera el rol del docente formador como un experto profesional de la enseñanza que debe disponer de marcos teóricos fundamentados con los cuales sustentar el diseño de estrategias didácticas específicas y puntuales.

Se trata de conceptualizar el objeto de la alfabetización, seleccionar, organizar y secuenciar los contenidos para su enseñanza, analizar y diseñar metodologías para abordarlo. Se trata asimismo de no subsumirla totalmente en el ámbito de una práctica, sin resignar la reflexión crítica sobre los supuestos y prácticas escolares en relación con ella, a fin de producir alternativas de superación del fracaso en el aprendizaje, a través de la recuperación de la enseñanza y los métodos para poder enseñar bien.

Comenzaré con una breve introducción respecto de las trayectorias recientes en la formación de los docentes, de modo de contextualizar la temática de esta presentación. En ella, intentaré focalizar en la cuestión curricular, y el por qué se incluye el nuevo espacio de la alfabetización inicial en la formación docente, compartiendo algunas tendencias de los últimos años, apoyadas también en determinados procesos políticos de cambio.

A partir de esta revisión, buscaré analizar con ustedes los aportes de la Didáctica en la formación profesional de los docentes, incluyendo sus posibles contribuciones para la alfabetización inicial, campo en el que ustedes podrán ahondar, ya que son quienes están trabajando esta especialidad. Finalmente, realizaré un balance final reflexivo acerca de la construcción de andamios pedagógicos para la formación de los nuevos maestros.

// Un poco de historia: "de dónde venimos" y "por qué llegamos aquí".

El tema de la formación de los docentes en nuestro país ha sido objeto de mucha reflexión, de profundos estudios y sobre todo de propuestas de cambio desde hace ya más de dos décadas, tanto en las políticas nacionales y provinciales que dieron marco a los cambios, como en estudios e investigaciones. Particularmente, en mi caso, me ha tocado la oportunidad de contribuir en el campo académico y la investigación sobre formación docente, desde la década del 80, incluyendo una tarea en red con varias universidades del país.

Ya en el año 2005, el Ministerio de Educación de la Nación encaró una interesante tarea: relevar un mapa del estado de situación de la educación superior no universitaria en el país, con énfasis en la formación docente. La intención fue producir un estudio que permitiera futuras tomas de decisiones y avances en este campo. Para hacerlo, me tocó coordinar la tarea con otros ocho colegas, con los que integramos un equipo que produjo un trabajo de mucha calidad y en poco tiempo, si se tiene en cuenta lo que fue la dimensión del estudio, ya que recogió todos los aportes de cada una de las jurisdicciones nacionales, integrando en sus conclusiones a todo el país.

El estudio incluyó el análisis de datos secundarios, particularmente cuantitativos, aportados por informes nacionales y provinciales, censos y estadísticas, e informaciones primarias, producto de un relevamiento activo en cada una de las provincias, lo que permitió un análisis cualitativo y situado.

Para estos últimos, se realizaron entrevistas con responsables del nivel superior de cada una de las provincias, tanto de las instituciones de gestión pública como de la gestión privada. Al mismo tiempo, hubo un relevamiento activo de todas las normativas vigentes en cada una de las provincias ya que ellas regulan el funcionamiento del sistema educativo en cada una de las jurisdicciones. En este sentido fue muy importante tener en cuenta no sólo la normativa como documento oficial sino opiniones que se les solicitaban a los responsables acerca de cuáles de estas normativas eran las más utilizadas y por qué. De esta manera se recoge la información desde dos dimensiones complementarias: una dimensión objetiva (el documento oficial) y una subjetiva que involucra al sujeto; esta última tiene que ver con la valencia positiva o negativa que le asigna el sujeto a la norma en el desarrollo de este proceso.

También se hicieron entrevistas grupales con directivos de institutos de formación docente en todas las jurisdicciones, que permitieron analizar aspectos cualitativos e institucionales. En estas reuniones grupales participaban además responsables del nivel o personal técnico de cada una de las provincias.

Asimismo, se incluyó el relevamiento y análisis de los planes de estudio vigentes en la formación docente en ese momento, en todas y cada una de las provincias. El trabajo fue intenso, con viajes de todos los colegas del grupo a las provincias, y complementado con reuniones periódicas del equipo, a fin de que pudiésemos producir, en la última etapa, los informes por regiones. En esta tarea nos dedicamos, centralmente a sistematizar todo el análisis documental e informaciones que teníamos

elaboradas. Este estudio fue entregado a las autoridades del Ministerio de Educación de la Nación que nos habían convocado, a fin de ser utilizado como aporte investigativo en las futuras gestiones.

El informe final incluyó:

- el análisis de la demanda, es decir, del perfil de los estudiantes;
- el análisis de la oferta educativa en el país;
- el análisis de la dimensión político-normativa;
- el análisis de la gestión del subsistema formador y
- el análisis del currículo.

No voy a extenderme en todos los resultados de este estudio, que exceden los objetivos de esta presentación. En cambio, me detendré brevemente para compartir las cuestiones del currículo con los datos aportados en este mismo relevamiento.

Durante los años 1990 y hasta principios del 2000, todas las provincias del país fueron actualizando y modificando los planes de estudio para la formación de los docentes, conforme a las normativas vigentes por entonces. El análisis de estas propuestas, mostró una gran variedad en las estrategias utilizadas para la producción de los nuevos diseños curriculares. Sin embargo, es importante señalar que esta variedad de estrategias, tuvo como resultado una significativa homogeneidad en la lógica y estructura de los productos finales. Aunque algunos currículos tomaran la forma de “documento-libro” u otros, se expresasen en cuadros curriculares simples, su gramática interna y pedagógica era muy semejante.

Según las estrategias utilizadas se advirtió que algunas provincias elaboraron sus diseños curriculares jurisdiccionales con una fuerte participación e intervención de especialistas en los distintos campos disciplinares, quienes trabajaron en esta elaboración. Otras, en cambio, fueron elaborando diseños provinciales a partir de las propuestas hechas por sus institutos. Finalmente, hubo otro grupo que no tenía ningún diseño curricular provincial por lo que debieron sustituirlo por una importante cantidad de planes de estudio, diferentes según las instituciones, con la consecuente dispersión de la propuesta.

Sin embargo, analizando cada uno de los materiales producidos a partir del uso de categorías de análisis bien definidas, aparecía una alta homogeneidad en los productos obtenidos. La primera interpretación fue que estos diseños fueron producto de un fuerte consenso. En realidad, lo que se observó posteriormente, en prácticamente todos los casos, es que estos productos tan variablemente elaborados, lo que hacían era repetir fielmente las instrucciones de los documentos regulatorios nacionales.

En este análisis se advierte que esta casi homologación curricular se refiere no sólo a la denominación de los títulos que figuraban en los documentos regulatorios sino también a la distribución de los espacios curriculares y sus definiciones. Entre ellos, se observó un aumento significativo en el campo curricular de las prácticas docentes, particularmente en la formación de los docentes para el nivel inicial y primario.

También esto formaba parte de las normativas, incluyendo el comienzo de las mismas desde el principio de las carreras, acompañando todo el desarrollo curricular y culminando con una fuerte presencia de las prácticas docentes en las escuelas primarias de la zona de influencia de los ISFD. Esta inclusión fue muy interesante, pero también es importante señalar que redujo significativamente el tiempo dedicado a las materias teóricas.

Otra cuestión a destacar es que la definición de las materias, seminarios o talleres, no se delimitaban alrededor de su objeto de estudio, con referencia a su enfoque disciplinario, sino que se planteaba un objeto del campo de la práctica que, de alguna manera, supone un objeto transdisciplinario, con sus ventajas y sus dificultades.

Este tipo de clasificación y enmarcamiento de los espacios curriculares que muestra un enfoque de fronteras débiles y marcos flexibles, estaba mucho más presente en los profesorados de formación de docentes para el nivel inicial y para el nivel primario.

// Los Lineamientos Curriculares Nacionales y el espacio para la Alfabetización inicial

Hasta acá, aunque rápidamente, hemos relevado una historia que tiene que ver con la producción de cambios en la formación de docentes hasta el año 2005. Posteriormente, con la creación del INFD y a partir de los planes de desarrollo, se pudo incluir una tarea más específica que permite integrar mejor las propuestas curriculares jurisdiccionales, revisarlas y discutir cuestiones que hayan mostrado debilidades o vacíos. Asimismo, por la aprobación de la Ley de Educación, se extendió a cuatro años el tiempo de formación para todos los profesorados, para los distintos niveles, especialidades y modalidades educativas.

En ese momento se empezó a trabajar fuertemente en la revisión de estudios nacionales e internacionales en la materia, para brindar más elementos académicos a estos cambios. Se constituyó un equipo de especialistas, a fin de realizar otras consultas, otros ajustes, para que finalmente se pudiera completar la formulación de los Lineamientos Curriculares Nacionales destinados a la formación docente del país.

Estos Lineamientos Curriculares Nacionales se constituyeron en un marco que busca otorgar coherencia al campo de la formación de docentes, en todos los planes de estudios provinciales. Y cuando decimos coherencia no estamos pensando en un enfoque burocrático consistente en poner todos lo mismo, sino que, si bien se reconoce la pertinencia de acordar las líneas básicas de la formación, es recomendable destacar lo propio y corregir, para mejorar, las debilidades que pueden advertirse en algunas propuestas.

A partir de ese trabajo, se organizaron en los Lineamientos Curriculares Nacionales tres campos en la formación docente que son: la formación general, la formación específica y la formación en la práctica profesional.

A la Formación General se la define como común a todas las modalidades del sistema por lo que abarca todos los niveles: el inicial, el primario o el medio. Efectivamente, como Formación General me refiero a que tiene que haber una base común que identifique la formación de los docentes, por lo que se busca en este campo recuperar el papel formativo de las disciplinas educativas y pedagógicas. En ellas se podrá abordar un cuerpo de contenidos académicos y los métodos propios de ese campo disciplinar. La palabra disciplina, desde su etimología, nos enseña que se refiere a un campo del saber que se destaca por una forma de pensar, una forma de abordar el objeto, de realizar un recorte de contenidos y un método para abordarlos. Coincidimos en que, cuando un alumno aprende una disciplina, no sólo aprende los contenidos, sino que también aprende un método de pensamiento. La idea fue recuperar el papel formativo de las disciplinas, especialmente en la formación general de los futuros docentes. Hubo momentos en la historia de la educación en la Argentina, donde algunas reformas descuidaron estos campos disciplinares como el de la Pedagogía, o la Didáctica General, entre otros.

La Formación Específica está dirigida al estudio de los campos disciplinares, metodologías y problemas que integran las distintas modalidades y/o niveles del sistema educativo para el cual se forman los futuros docentes. Aquí se destaca la referencia a la enseñanza en la especialidad (Maestros, Profesores de Matemática, Historia, Lengua y Literatura, etc.) y para los sujetos y la organización del nivel educativo (primario, inicial, medio). En este campo se incluyen las didácticas específicas y las tecnologías educativas particulares que estos objetos requieren abordar, así como el estudio de las necesidades y características de los alumnos de ese nivel, tanto en el aspecto individual como colectivo.

La Formación en la práctica profesional está orientada hacia el aprendizaje de las capacidades necesarias para la actuación docente los ámbitos reales de las prácticas. Este desempeño se llevará a cabo en contextos específicos: las instituciones educativas y las aulas, a través de la participación e incorporación progresiva de los alumnos futuros docentes en los distintos contextos socioeducativos y si es posible, en distintos ámbitos.

En el caso de los Lineamientos Curriculares para los Profesorados del Nivel Inicial y Primario se recomendó la organización de un nuevo espacio curricular, dentro de la formación específica, dirigido a la Alfabetización inicial. Estas recomendaciones señalaban que deberían diseñarse acciones prioritarias y privilegiadas con respecto a la alfabetización inicial de los alumnos en todos los contextos socioeducativos posibles a fin de asegurar eficazmente una integración activa y productiva de los

niños al mundo social, al mundo de la cultura en todas sus dimensiones.

Si se observa en la historia pedagógica del país, podemos reconocer que la preocupación por la cuestión de la alfabetización inicial, siempre fue una prioridad, tanto en las escuelas como en la formación de los docentes, a lo largo de muchas generaciones. Nuestra escuela se prestigió siempre de haber conseguido alfabetizar a más del 95% de la población cuando en otros países hermanos estaban muy por detrás de esta cifra. Y esto ocurrió porque en la escuela y en la formación de los docentes se tomó este campo con mucho énfasis y se valorizó en las propuestas de las políticas educativas durante mucho tiempo. Lentamente, sin embargo, fue progresivamente descuidado.

Hoy vivimos en la sociedad de la información, con el uso extendido de las tecnologías educativas y de Internet, pero aun así, ¿cómo accedemos a ellas si no podemos leer y producir comunicación escrita y/o recibirla y/o proponer criterios para seleccionarla u ordenarla? El lenguaje, la herramienta por antonomasia de la sociedad y de la integración del sujeto al mundo, tiene mucho que ver con esto. Quienes venimos recorriendo el sistema educativo argentino a lo largo del tiempo sabemos que pasamos por un período en que se dedicaba tiempo a la formación en métodos de alfabetización, comúnmente conocido como “la querrela de los métodos”. Era habitual revisar y poner en práctica propuestas referidas al método global, a la palabra generadora, o propuestas analíticas o sintéticas, entre muchas más.

Con independencia de que hoy se hayan renovado los marcos conceptuales y los aportes académicos gracias al avance de las ciencias lingüísticas y cognitivas, la cuestión sigue siendo relevante para la formación de los maestros. Su inclusión en los Lineamientos curriculares nacionales, busca recuperar, de modo actualizado, su significación, en pos de encontrar diferentes y mejores formas de asegurar los aprendizajes de los alumnos, y el logro de más y mejores condiciones para una vida digna y para su participación cultural.

// Acerca de la docencia como trabajo profesional para la enseñanza y los aportes de la Didáctica

Formar nuevos docentes implica apoyarlos para que entiendan a la profesión como práctica de mediación cultural, reflexiva y crítica, y a la docencia como un trabajo profesional institucionalizado. Implica reconocer sus genuinas tomas de decisiones en el acto de enseñar: esto presenta al docente como profesional reconocido y legitimado por su responsabilidad en la enseñanza y sus propuestas educativas renovadoras y pertinentes a los distintos destinatarios y contextos.

Entiendo a la docencia como una práctica pedagógica profesional construida a partir de la transmisión de conocimientos y de las formas apropiadas para ponerlos a disposición de los alumnos. En este caso destaco a la diversidad como punto de partida y punto de llegada, pero no como límite.

La docencia es una práctica profesional centrada en la enseñanza, con idoneidad y capacidad para organizar y dirigir situaciones de aprendizaje en contextos diversos. Nuestros alumnos, futuros docentes tienen que poder reconocer a los contextos y a los sujetos que en ellos estén, como fuente de enseñanza, concibiendo y desarrollando dispositivos pedagógicos que permitan poner en armónica relación ambas partes de este vínculo.

Como consideran los estudios de sociología de las profesiones, la racionalidad de cualquier profesión, cualquiera sea el campo, consiste en la consecución y búsqueda metódica de un fin determinado de manera concreta y eficaz, en cuanto a los logros de carácter práctico, a los resultados. No olvidamos decir que estos resultados se logran mediante el empleo de un cálculo cada vez más preciso de los medios adecuados.

Esta es una definición que desplaza del tema profesional a un oficio amateur. En el caso de los docentes no esperamos que se desempeñen sólo como prácticos, actuando por ensayo y error, porque los riesgos son muchos, tanto desde lo social como desde lo individual.

Desde esta perspectiva, la docencia expresa una práctica profesional específica que pone en funcionamiento medios adecuados para cada situación educativa conforme distintas finalidades e intenciones. Como en toda profesión una buena parte del oficio se va aprendiendo en experiencias prácticas, decantando la propia experiencia. Pero como en todo saber profesional por más que se aprenda de la práctica, la profesión no puede basarse sólo en ella.

// A modo de balance final

Como balance, propongo entonces, que recuperemos la enseñanza, recuperemos el docente enseñando y recuperemos los métodos para poder enseñar bien en los distintos espacios, incluyendo el que a ustedes los ocupa: la alfabetización inicial.

Y con esto, no propongo adherir a una visión instrumental y mucho menos, recuperar el clásico tecnicismo. Enseñar nunca es solamente una cuestión de aplicación instrumental de una receta. Nunca lo es, ni lo será. Me atrevo a compartir con ustedes unas palabras que escribí hace poco en compañía de una colega, “no hay palabra más bella, más mágica, más política, más apasionante que la palabra ‘enseñar’”. Recuperar la centralidad de la enseñanza es ejercerla como práctica intencional y deliberada, dirigida a que los alumnos aprendan en forma cotidiana en el marco de las grandes finalidades. Y esto no es solo una cuestión instrumental. Es importante recuperar esto en el currículum, en la práctica docente, en el aula, en las escuelas, en los institutos.

En simultáneo, se requiere también recuperar la convicción de que los estudiantes pueden aprender a enseñar. Revisemos el discurso del “prejuicio de la incapacidad”, recordemos el “efecto Pigmalión”. Esta cuestión es fundamental en cualquier enfoque pedagógico que se base en la confianza en que el otro puede. Pero es doblemente importante en la formación de los docentes, porque si el alumno, futuro docente tiene autoconfianza, va a transmitir autoconfianza a sus alumnos.

En tercer lugar, tenemos que recuperar el concepto de que para aprender a enseñar hay que tener andamiajes disponibles. Nadie aprende solo ni en un pase mágico. Para que el otro aprenda a enseñar, tiene que tener soportes, sobre todo en los momentos de poner en práctica o de experimentar o diseñar las situaciones nuevas. Sin dudas, la Didáctica tiene muchos aportes para brindar estos andamios.

Finalmente, entre esos andamiajes, es bueno mostrar al otro cómo puede enseñar, desde el trabajo en conjunto con sus profesores. Hay que perder el miedo a modelizar, un docente experimentado puede ser positivo en la carrera de un docente novel. Esto es a veces visto como autoritario o tradicional, pero los docentes que llevan ya varios años en el sistema educativo conocen la importancia que en sus carreras docentes tuvieron aquellas figuras de docentes experimentados y generosos, que compartían las aulas y enseñaban juntos, “enseñando a enseñar en situaciones prácticas”.

Hay que tener en cuenta que para realizar una construcción metodológica, el alumno tiene que tener algún abanico de posibilidades sobre las cuales construir. Nadie puede hacer una pared sin ladrillos. Esta idea de construcción, se refiere a ir tomando decisiones ante situaciones que no son idénticas, que dependen también del grado de participación e interés de los alumnos, dado que hay un proceso dialéctico de interacción entre el grupo y el docente que varía según la situación.

El docente siempre es un constructor activo, siempre elabora en función del contexto, pero tiene que tener “materiales” para la construcción, a menos que pensemos que se construye a partir de la intuición individual. En la construcción hay criterios, normas, principios básicos y valores. El método elegido depende de lo que se esté buscando, de las características del tipo de problema o del contenido que se aborda, de las características de la intención pedagógica, del equilibrio dinámico entre un proceso de transmisión y otros de elaboración y experimentación práctica. Hay distintos métodos, no hay uno: no es lo mismo trabajar con estudio de casos que trabajar con redes conceptuales o en el laboratorio de Física. Los docentes los tienen que conocer, tienen que saber cuáles son sus fortalezas y debilidades, para qué sirven y para qué no sirven, ponerlos en práctica, jugarlos, combinarlos. Hay una variedad de metodologías sobre las cuales los docentes pueden realizar sus propias construcciones o estrategias.

La formación en las estructuras metodológicas las brindan los espacios curriculares de las Didácticas. Los espacios de la práctica de la enseñanza son los que tienen que asumir la tarea de la construcción metodológica, es decir, el diseño de estrategias acordes a cada en la situación y a cada contexto, apoyándose en aquellas bases. La Didáctica General y las Didácticas Específicas son disciplinas que no se agotan en el ejercicio de las prácticas de la enseñanza. Más aún, las apoyan.

REFERENCIAS

- El Currículum de Formación de Magisterio en Argentina. En: Rev. Propuestas Educativas, Año 9 Nº 20, diciembre de 1999
- Reflexiones en torno al futuro de la formación docente. En: Birgin, A. Dussel, Y., Duschastzky, S., Tiramonti, G. (comps) La formación docente. Cultura, escuela y política. Serie FLACSO Acción, Edit. Troquel. Buenos Aires, 1998
- El Currículum de Formación del Magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza - Editorial Miño y Dávila, Buenos Aires, 1998
- Davini MC- Birgin, A. Políticas de Formación Docente en el Escenario de los '90. Continuidades y Transformaciones. En: Souto, Marta (org.) Sistemas y Políticas de Formación. Edit. Facultad de Filosofía y Letras/ Novedades Educativas, Bs. As., 1998.
- Davini, M.C. - Alliaud, Andrea. ¿Quiénes eligen ser maestros en Argentina?. En: Revista Perspectivas - UNESCO, Vol. XXVII, No. 1, 1997
- Davini, M.C. Novas tecnologias sociais, reforma educacional e formacao de professores. En: Rev. Cadernos de Pesquisa, Fundacao Carlos Chagas, Vol. 101, Sao Paulo, Brasil, julio de 1997
- Conflictos en la evolución de la Didáctica. El problema de la demarcación de la Didáctica general y las didácticas especiales. En: Camilloni, A. y otros, Corrientes Contemporáneas de la Didáctica. Bs. Aires, Edit. Paidós, 1996
- Davini, M.C. - Alliaud, A. Maestros del Siglo XXI, Edit. Miño y Dávila, Buenos Aires, 1995.
- Davini, M.C. La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Edit. Paidós, Buenos Aires, 1995.
- La formación de los docentes. Un programa de investigaciones. En: Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) No. 7, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 1995
- Formación y Trabajo Docente: realidades y discursos en la década del '90. En: Revista Argentina de Educación (RAE), No. 21, Buenos aires, 1994

// 1. ¿Para qué sirve la literatura infantil?

Secciones infantiles y juveniles en las bibliotecas y librerías, cuentos en los quioscos, bibliotecas escolares, asignaturas de literatura infantil en las universidades, salones del libro infantil y juvenil, editoriales especializadas...¿para qué sirven todos esos libros? La respuesta no ha sido la misma a lo largo de su historia e incluso, en un mismo período, pueden coexistir visiones muy distintas.

A veces predomina la idea de que los libros deben servir para enseñar directamente a los niños, dándoles ejemplos didácticos de conducta (tales como ser bien educados, solidarios, etc.), o bien se miran como un material escolar adecuado para trabajar temas diversos (los colores, el bosque, la drogadicción, etc.). Otras veces triunfa la idea de que se trata ante todo de "literatura", de obras que ofrecen la experiencia artística que puede estar al alcance de los pequeños.

Es importante reflexionar sobre ello porque lo que se piense al respecto condiciona la actitud de los adultos, tanto de los que se encargan de producir este tipo de libros (escritores, editores, etc.), como la de los que ofrecen su lectura a los niños, niñas y adolescentes (maestros, bibliotecarios, cuentacuentos, etc.). Aquí se sostiene que la literatura para niños y jóvenes debe ser, y verse, como literatura, y que las principales funciones de estos textos pueden resumirse en tres:

1. Iniciar el acceso al imaginario que comparte una sociedad determinada.
2. Desarrollar el dominio del lenguaje a través de las formas narrativas, poéticas y dramáticas del discurso literario
3. Ofrecer una representación articulada del mundo que sirve como instrumento de socialización de las nuevas generaciones.

Los niños y niñas alcanzan estos beneficios a través de distintos corpus literarios: la literatura de tradición oral, las obras clásicas y la literatura infantil que se produce actualmente (Colomer, 2010). Vamos a ver algunos ejemplos de ello.

// 1.1. La literatura de tradición oral

La literatura infantil supone que los niños y niñas tengan la posibilidad de dominar el lenguaje y las formas literarias básicas sobre las que se sustentan y desarrollan las competencias interpretativas de los individuos a lo largo de toda su educación literaria. Todas las culturas han creado y utilizado formas literarias para apoyar la adquisición del lenguaje de sus pequeños. Como describe Margaret Meek (2004), en ese proceso los niños y niñas aprenden el poder de la palabra. A través de las palabras evocan y piden lo que no está ahí, se cuentan a sí mismos lo que están haciendo, intentan controlar la conducta de los demás o expresan sus descubrimientos sobre las relaciones entre las cosas. Por ejemplo, el poder otorgado a la palabra se muestra en el uso de conjuros, una fórmula verbal para enfrentar el sentimiento de temor ante situaciones determinadas. Los niños crecen con el juego y el lenguaje. A través de ambos se sitúan en un espacio intermedio entre su individualidad y el mundo creando un efecto de distancia que les permite pensar sobre la realidad y asimilarla. Juego y lenguaje, juego y literatura, van siempre íntimamente unidos.

Así, la literatura ayuda a los niños a descubrir que existen palabras para describir el exterior, para nombrar lo que ocurre en su interior y para hablar sobre el lenguaje mismo. Los pequeños aprenden muy pronto que tanto la conducta humana como el lenguaje son sistemas gobernados por reglas, de manera que se dedican a explorar las normas comprobando lo que se puede hacer y lo que no, lo que se puede decir y lo que no. Constatan, por ejemplo, que no debe hablarse sobre temas escatológicos, así que les encantará incluirlos en sus bromas y desafíos. Descubren que las reglas de funcionamiento

de las cosas pueden invertirse con la palabra y ofrecer mundos al revés (“por el mar corren las liebres”) o bien mundos alternativos (casas de chocolate o mundos de objetos personificados) que contribuyen a fijar la norma que resulta familiar. Comprueban que es posible dilatar los rasgos y fenómenos, a veces exagerándolos a través de excesos e hipérbolos (“era tan alto como la luna”, “tan pequeño como un grano de cebada” o en motivos como las mesas de la abundancia), a veces ampliando imaginativamente las capacidades (“podía volar, hablar con los animales, hacerse invisible”). Y también exploran lo que hay que hacer o decir para causar efectos determinados en el entorno, de modo que usarán las palabras para molestar a sus amigos, para oponerse a las órdenes paternas, para rehuir un reto fingiendo debilidad, para reconciliarse, para recabar mimos, etc.

En el juego también aprenden la existencia de convenciones regladas:

Al jugar, señalan las fronteras y crean rituales que marcan un espacio distinto de la realidad, de modo que pueden entender las convenciones que aíslan el espacio del mundo imaginado en la narración verbal (“había una vez...”). Fingen voces mientras juegan (la del monstruo que les persigue, la maternal al dirigirse a sus muñecos) y, por lo tanto, están preparados para hallar la mezcla de voces del narrador y los personajes que encuentran en los cuentos. Organizan el espacio de ficción anunciando “esto era...”, de manera que el uso de las metáforas no les ofrece mayor dificultad. Descubren que el discurso puede encerrarse o negarse a sí mismo (“¿quieres que te cuente el cuento de María Salamiento?” “yo no digo que...”), así que ahí están la paradoja o la metaficción. Observan que pueden llamar la atención de los demás planteando enigmas y adivinanzas o sentirse hábiles resolviendo el desafío intelectual que suponen. Toman conciencia de que las palabras y el sentido presentan múltiples discrepancias y les encantará explorarlas en los chistes y los relatos humorísticos. A menudo estas acciones implican una fuerte conciencia metalingüística que se traduce en los sinsentidos y juegos de palabras. O bien encierran significados no literales, así que determinadas formulaciones, como los refranes o sentencias, incluso aunque aún no los entiendan, les hacen notar que hay que explorar por debajo del nivel de significado aparente de los textos. También notan que toda esta actividad lingüística produce un placer estético que les inicia en el gusto por las repeticiones alternadas, las imágenes poéticas, los ritmos, cadencias, aliteraciones, etc.

Cuando ya pueden entender una narración o seguir la lectura de cuentos experimentan un tipo específico de comunicación. Ahí los niños abandonan el juego exterior y puede decirse que básicamente se sientan y escuchan. Pero esa actitud receptora está muy lejos de ser pasiva:

La narración organiza un mundo completo que hay que imaginar sólo a través de las palabras o con el apoyo de ilustraciones. A diferencia de la interacción habitual con el entorno, aquí se hallan ante un monólogo prolongado en el que las frases se encadenan construyendo una coherencia autónoma. Lo que en la vida real son acciones simultáneas y fluir del tiempo, en la narración son episodios que se fijan y se simplifican en un inicio, un desarrollo causal y una conclusión. Durante el proceso se enlazan voces que exigen ser distinguidas; se suceden acciones que necesitan ser relacionadas unas con otras; se muestran conductas y emociones que pueden ser contempladas y meditadas con calma; se abordan puntos de vista que favorecen la descentración de uno mismo o se amplía la experiencia propia con otras vivencias y otros contextos. Cuando el cuento termina, uno siempre puede volver a él (“otra vez”) dándose cuenta de su estabilidad y, a la vez, comprobando que existe el poder de transformarlo.

Todo este proceso es muy exigente desde el punto de vista del desarrollo del pensamiento, puesto que atañe a aspectos como la memoria, la anticipación, la formulación de alternativas o la concentración en la construcción de la realidad a través del lenguaje.

La literatura infantil que proviene de la tradición oral también abre la puerta al imaginario humano configurado por la literatura. El término de “imaginario” ha sido utilizado por los estudios antropológico-literarios para describir el inmenso repertorio de imágenes, símbolos y mitos que los humanos utilizamos como fórmulas tipificadas de entender el mundo y las relaciones con las demás personas. A menudo los hallamos presentes en el folclore y perviven en la literatura de todos los tiempos.

Algunos de estos símbolos pueden corresponder, efectivamente, a toda la humanidad. Sería el caso del círculo como representación de la perfección. Pero muchos aparecen encarnados en formas culturales específicas, como ocurre en el caso del olivo, expresión de paz, o del laurel, expresión de triunfo, en la cultura mediterránea. Por otra parte, la literatura recrea constantemente estos temas y motivos y las nuevas formas pueden pasar entonces a ser conocidas y compartidas por la colectividad.

En todos los casos, las personas utilizan estas imágenes, personajes o mitos para mejorar su manera de verbalizar y dar forma a sus propios sueños y perspectivas sobre el mundo. Necesitan hacerlo, y la fuerza educativa de la literatura radica precisamente en que facilita formas y materiales para esa ampliación de posibilidades: permite establecer una mirada distinta sobre el mundo, ponerse en el lugar del otro y ser capaz de adoptar una mirada ajena, distanciarse de las palabras usuales o de la realidad en la que uno está inmerso y verlo como si se contemplara algo por primera vez.

Así, pues, la literatura ofrecida a los niños y niñas les incorpora a esa forma fundamental del conocimiento humano. Desde el campo de la psicología, la corriente psicoanalítica fue la primera en destacar la importancia de la literatura en la construcción de la personalidad. Concretamente, Bruno Bettelheim usó los cuentos populares para ayudar terapéuticamente a los niños y niñas traumatizados por su experiencia en los campos de concentración nazis. De ahí surgió su reflexión sobre el papel del folclore como material literario sabiamente decantado a través de los siglos como respuesta a los conflictos psíquicos, especialmente durante la etapa infantil, lo cual explicaría la constancia de su atractivo para los niños. Bettelheim (1977) realizó un análisis detallado de los símbolos contenidos en los cuentos populares a la luz de las teorías freudianas; pero, en muchos casos, su análisis revela también que esas formas transmiten conocimientos culturales de manera implícita. Veamos un pequeño ejemplo de ello en su descripción sobre el motivo de las cenizas presente en el cuento de la Cenicienta:

Representaciones asociadas al motivo de las cenizas de La Cenicienta según Bruno Bettelheim (1977)

- 1.** La posibilidad de proyección personal en la humillación inmerecida sufrida por la niña. El hecho de ser relegado por los demás miembros de la comunidad, que no reconocen nuestro valor, es un sentimiento humano muy experimentado por los niños, especialmente en sus rivalidades fraternas.
- 2.** El conocimiento cultural implícito que hará posible reconocer y comprender expresiones culturales y literarias basadas en la idea de la inocencia y la pureza de la infancia como etapa incontaminada a la que se encomienda el cuidado del fuego sagrado (del hogar). Es una idea presente en distintas religiones, como en el caso de las vestales romanas, niñas cuidadoras del fuego del templo, y que continúa apareciendo en múltiples obras literarias.
- 3.** La asociación positiva con la idea del paraíso de la infancia, basada en el recuerdo -real o cultural- de los primeros años de vida junto a la madre y en pleno centro de la casa familiar, del “hogar”.
- 4.** La atracción infantil, placentera y culpable al mismo tiempo, por la suciedad de las cenizas como símbolo del proceder instintivo, liberado de normas civilizadoras.
- 5.** La asociación de las cenizas con la idea de la muerte. Cenicienta llora la muerte de su madre, de manera que las cenizas pueden representar el dolor por la pérdida inevitable de esa unión primigenia y la necesidad de enfrentar el mundo. Las cenizas como expresión de la muerte y del dolor ante ella tienen también una amplia utilización social, desde el “miércoles de ceniza” católico, a la costumbre de cubrirse de ceniza como símbolo de duelo, propia de distintos pueblos a lo largo de la historia.
- 6.** La comprensión de una secuencia esperanzadora en la que la maduración a través del sufrimiento lleva al contraste brillante del renacimiento posterior, como en el mito del ave Fénix que renace de sus cenizas.

La literatura de tradición oral comparte un sustrato común de materiales literarios infinitamente trasvasados y reutilizados. Los estudios folclóricos y literarios han mostrado y clasificado de múltiples maneras la constante presencia de relaciones intertextuales entre la literatura épica medieval, el folclore y los mitos religiosos. Así, motivos como la ocultación del héroe durante su primera infancia (como en el rey Arturo o Moisés), el uso del color de las velas de un barco como señal anticipada de la victoria o la derrota (como en la historia de la mitología griega de Teseo), la excepción de un punto corporal en la invulnerabilidad de un personaje (como en el talón de Aquiles o el punto en la

espalda de Sigfrido) y tantos otros, constituyen elementos vistos centenares de veces en unas u otras obras. Si los niños y niñas conocen los cuentos populares, se familiarizan con todos estos elementos y pueden reconocerlos a lo largo de sus lecturas de otras obras, tanto de la tradición oral, como de las reutilizaciones incesantes de la literatura escrita o de la ficción audiovisual actual.

// 1.2. Las obras clásicas

Dar a conocer en la escuela los cuentos y obras que una comunidad considera “sus clásicos” significa compartirlos con las nuevas generaciones. Los libros conectan a sus lectores con su tradición cultural. Umberto Eco, en un artículo publicado en el diario La Nación, se refería al valor de la transmisión cultural, y a la capacidad de los ancianos de antiguas comunidades de reunir a los más jóvenes para contarles la historia. También se refería, a continuación, a la pérdida de esta costumbre y al papel de los libros en el cumplimiento de esa función. Eco decía: “hoy los libros son nuestros viejos”.

Los mediadores debemos tener en cuenta esta dimensión porque, en palabras de la autora brasileña Ana M^a Machado, “las nuevas generaciones tienen derecho a no ser despojadas de la herencia literaria de la humanidad”. Sin ella, los niños se hallarían condenados, como Peter Pan, a vivir en un lugar de eterno presente horizontal donde todo es olvidado de inmediato. De hecho, podemos pensar que es precisamente para sobrevivir a la angustia de esa maldición que el niño que-no-puede-crecer vuelve una y otra vez al mundo real para oír las historias que se cuentan en la habitación de los niños, y rapta a Wendy precisamente para que las cuente a los niños perdidos. Machado se extiende en esta idea diciendo:

Cada uno de nosotros tiene derecho a conocer –o al menos a saber que existen- las grandes obras literarias del patrimonio universal (...) Varios de esos contactos se establecen por primera vez en la infancia y juventud, abriendo caminos que pueden recorrerse después nuevamente o no, pero ya funcionan como una señalización y un aviso: “Esta historia existe...Está a mi alcance. Si quiero, sé dónde ir a buscarla”. Leer literatura es una forma de acceso a ese patrimonio, confirma que se está reconociendo y respetando el derecho de cada ciudadano a esa herencia, revela que no estamos dejándonos robar. Y nos inserta en una familia de lectores, con los que podemos intercambiar ideas y experiencias y proyectarnos hacia el futuro. (2002:38)

Las ventajas de las obras que ya han demostrado su valor no se reducen al acceso a textos muy bien elaborados, sino que presentan algunos aspectos específicos útiles que se dan especialmente en esas obras:

1. Un primer elemento del acceso a las obras comunes de la colectividad es el de obtener el placer del reconocimiento de elementos literarios. La autora inglesa Margaret Meek lo denomina “hallar viejos amigos en nuevos lugares”. Por ejemplo, los niños que reconocen la coincidencia de la imagen que se produce entre las obras *Imagina* y *La Carrera* de Caroline Repchuk y Alison Jay sienten un placer que se renueva cuando enlazan esa versión infantil con la fábula de la liebre y la tortuga. Y es un placer aumentado por la conciencia de pasar a compartir un secreto con los demás, de que se ha accedido a un conocimiento, el de las fábulas de Esopo, compartido por los adultos y por la sociedad en general. Un tipo de gratificación que, no hay que olvidarlo, forma parte ineludible de la fruición artística en cualquier edad. Lo vemos en los foros de jóvenes fans del *fantasy*, por ejemplo, orgullosos de su saber erudito sobre el género.

2. Un segundo elemento ofrecido por las obras clásicas es que permiten apreciar el funcionamiento literario en su grado más eficaz. Los inicios más atractivos, las imágenes más impactantes, los símbolos más evocadores, las elipsis más límpidas o las intrigas mejor resueltas se hallan en esas obras. Si los recursos literarios se reutilizan, si los autores recurren a ellos una y otra vez, es porque han demostrado sobradamente su éxito con los lectores. Como los jugadores de ajedrez, los autores aprovechan entonces “las jugadas famosas”. Se trata de un imaginario socializador al que los autores y los lectores gustan de volver una y otra vez. Casi cualquier obra nos puede servir para apreciar una gran cantidad de motivos recurrentes en la tradición literaria y las grandes obras ofrecen la ventaja añadida de poder mostrarlos a los niños en sus orígenes y con toda su fuerza.

3. Un tercer elemento a tratar es el de entender el por qué del juego tradicional con las obras literarias anteriores. Si Sara Moon, Roald Dahl, Yvan Pommaux o Wajda Lavater nos han ofrecido nuevas versiones de *Caperucita Roja* es porque se propusieron alterar el significado original añadiendo al relato nuevas perspectivas ideológicas o artísticas. Se trata entonces de aprender a leer “dos textos a la vez”, ya que se espera que el lector establezca una tensión constante entre su conocimiento del original y la nueva versión. De esa lectura dual se desprende un plus de sentido que permite llevar a los niños a entender la multiplicidad del juego de miradas sobre la tradición que rige el devenir de una cultura. Un problema a tener en cuenta en este cometido es que la producción moderna banaliza con frecuencia esta opción, de forma que no existe ningún nuevo significado consistente en las nuevas versiones que se publican. Muchas obras no hacen más que aprovecharse de la publicidad del original para colocar en el mercado obras sin interés literario.

4. Un cuarto elemento que nos brinda el juego con la tradición es el de la conciencia de la continuidad en la onda expansiva del juego imaginativo producido en la plaza pública de la humanidad. Las obras se prestan al juego social de “pasarse la palabra”, de modo que los autores pueden apoyarse en los vacíos e incitaciones de los textos anteriores para tejer nuevas historias. Remontarse a historias previas, alargarse en continuaciones, aproximarse a la historia de personajes secundarios, etc. suponen otra forma de diálogo cultural con la tradición compartida. Un mecanismo de funcionamiento muy sugerente, por otra parte, para la participación creativa en la escuela a través de la escritura de relatos y poemas.

// 1.3. La literatura infantil actual

La literatura infantil se adapta a la experiencia de vida y lectura de los niños y niñas. Se agacha hasta su nivel y a la vez tira de ellos y de sus capacidades de comprensión e interpretación. Establece una especie de escalera con barandilla. Podemos verlo en un ejemplo básico: la longitud y estructura de los libros que se dirigen a la infancia:

Esquema de una narración simple

Alguien explica (oímos una voz que nos cuenta la historia de Pulgarcito. Quien cuenta sabe todo lo que pasó, habla en tercera persona (no le pasó a él, sino a Pulgarcito y a los demás personajes) desde fuera de la historia (él no estaba allí), sin explicitar las reglas del juego (lo cuenta “como si fuera verdad” por más que los receptores den por descontado que no es así), interrumpiendo el relato para intervenir directamente cuando quiere (con exclamaciones y preguntas tipo “¿y sabéis lo que pasó?”) y siguiendo el orden temporal de los acontecimientos relatados, es decir: empezando por el principio y llegando hasta al final)

a alguien (que no va a necesitar información adicional para entender lo que pasa (como qué país es ese o si hay un cuento anterior que hay que conocer para entender este, sin dudas ni ambigüedades)

una (sola)

historia (situada en el pasado, adscrita a un solo modelo convencional de género (el del cuento popular) y expresada en los tipos textuales propios de la narración (que son el diálogo, la descripción y la enunciación narrativa, no se incluye una orden judicial o un poema, por ejemplo)

de un personaje (fácilmente representable: un niño, Pulgarcito)

en un escenario (fácilmente representable: una casa, un bosque)

a quien ocurre un **conflicto** (externo: le abandonan en el bosque; y con una causa bien determinada: la pobreza)

que se **desarrolla** (de forma cohesionada) según relaciones de causa-efecto: como no tiene piedras, tira migas, como tira migas, los pájaros se las comen, como se las comen, no encuentran el camino, etc.

y que **se resuelve** al final (con la desaparición del problema planteado: ya no son pobres)

Cada uno de esos elementos puede complicarse: por ejemplo, puede haber una historia dentro de otra (y ya no una sola), o un final abierto en el que no se sabe muy bien qué ha pasado, o un salto temporal hacia atrás, etc. Los libros infantiles van complicando sus historias a medida que la edad de los destinatarios hace pensar que ya van a poder entenderlas. Así, los niños y niñas van aprendiendo a leer historias cada vez más complejas. El cuadro siguiente ejemplifica esta progresión:

Cuentos con poco texto y una unidad de sentido	Agrupaciones de acciones autónomas o relatos cortos dentro de un marco	Narraciones más largas con sentido unitario	Narraciones largas divididas en capítulos de cohesión creciente	Narraciones largas de trama compleja, donde la historia se interrelaciona con otras secundarias:
Como ocurre con la mayoría de libros ilustrados para primeros lectores	Arnold Lobel: "Sapo y Sepo". Madrid: Alfaguara. Cada una de las pequeñas aventuras de Sapo y Sepo podría ser un cuento distinto, pero están agrupadas en un solo libro sobre los dos personajes (los libros forman además una serie en este caso)	Roald Dahl: La maravillosa medicina de Jorge. Madrid: Alfaguara. Hay una sola historia seguida, pero el texto es mucho más largo que en uno solo de los cuentos de Lobel, de manera que empieza la división en capítulos	Astrid Lindgren: Pippa Mediaslargas. Barcelona: Juventud. Una narración más larga, en la que pasan muchas cosas distintas. Para ayudar a dar este paso, los capítulos cuentan aventuras casi independientes, aunque se mantienen dentro de la misma historia de Pippi.	J.K.Rowling: "Harry Potter". Barcelona: Salamandra. Además de incluir tantas complicaciones, el libro forma parte de una narración muy larga de 7 partes (en volúmenes distintos)

El itinerario infantil de lecturas iniciado en las primeras edades se amplía a medida que los niños crecen. Pero ello no significa que tengan que esperar a llegar a algún punto determinado de su formación para disfrutar de la experiencia literaria. Por el contrario, es su misma participación en un acto completo de comunicación literaria lo que les permite avanzar por ese camino. Así, las narraciones infantiles, sin importar para qué edad sean, ofrecen una experiencia que tiene que ver de alguna manera con los siguientes aspectos (Colomer, 2002):

1. El aprendizaje de las formas prefijadas de la literatura (y la imagen) en las que se plasma la experiencia humana. Tal como acabamos de ver en el ejemplo anterior, en el caso de la narración en la cultura occidental, incluye las distintas maneras de organizar las historias. Se trata de un itinerario en el que las historias pueden ser cada vez más largas y complejas (con acciones paralelas, intercalaciones, etc.) y pueden adoptar "moldes" (narraciones circulares, acumulativas, encadenadas, incluidas en una historia marco, etc.) y géneros (fábulas, leyendas, cuentos maravillosos o detectivescos, etc.) cada vez más variados a medida que aumenta la capacidad de los niños para seguirlas sin perderse.

2. La familiarización con las distintas voces que configuran el conjunto de narradores a través de los cuales los libros hablan a los niños. Más que resultar una idea inquietante (voces que resuenan en nuestro cerebro), ello significa que se ensancha el conocimiento de los niños y niñas sobre la forma de ver y contar la realidad, ya que les hablan muchas más personas que las que se encuentran en su entorno real. Las "voces de los libros" van a llevarles de la mano a lo largo de sus lecturas, haciéndoles adoptar distintas –y a menudo simultáneas– perspectivas sobre el mundo (omniscientes, íntimas, distanciadas, burlescas, admirativas, etc.) y acostumbándoles al uso de registros y formas lingüísticas muy variadas.

3. La incursión en la experiencia estética. Los libros introducen a los niños a una nueva forma de comunicación en la que importa el cómo y en la que uno se detiene a apreciar la textura o el espesor de las palabras y las imágenes, las formas con las que la literatura y las artes plásticas han elaborado el lenguaje y las formas visuales para expresar la realidad de un modo artístico. Es decir, el acceso a una manera específicamente humana de ver y sentir el mundo.

4. La posibilidad de multiplicar o expandir la experiencia del lector a través de la vivencia de los personajes y la oportunidad de explorar la conducta humana de un modo comprensible. Como se ha dicho en repetidas ocasiones, la literatura permite "ser otro sin dejar de ser uno mismo", una experiencia que, como la del juego, ofrece el misterio de permitir ser y no ser -o ser más de una cosa- al mismo tiempo. Es a través de esa experiencia tan particular de soñarse a sí mismo que se brinda al lector un potente instrumento de construcción personal y una completa dimensión educativa sobre los sentimientos y las acciones humanas.

5. La ampliación de las fronteras del entorno conocido. Los libros tienen el poder de transportar al lector en el tiempo o el espacio, de llevarlo a penetrar en otros modos de vida, asomarlo a realidades desconocidas y proporcionarle el eterno placer de quien se sienta al lado del viajero que regresa. En el caso de los libros infantiles, no hay duda de que los adultos utilizan ese instrumento para contar a las nuevas generaciones cómo son las cosas que los pequeños desconocen y proponerles la interpretación que les da su cultura.

6. La incursión en la tradición cultural, en una especie de plaza pública donde se reúnen todas las perspectivas desde las que los humanos han contemplado el mundo, allí donde resuena el coro de voces, el patrimonio de textos, que se han acumulado a lo largo de los siglos. Cada texto, cada obra, se forma en relación con lo que ya ha sido dicho por los demás. Los libros infantiles invitan a tomar asiento en ese foro y a participar en él. A través de su lectura, los niños pueden entender cómo funciona ese eco y entablar su propio diálogo personal con la tradición.

7. Las relaciones entre el texto y la imagen, algo cada vez más utilizado y de forma más compleja en nuestras sociedades.

Los niños y niñas pueden obtener estas experiencias a través de la lectura de un vasto conjunto de obras infantiles y juveniles que han realizado con éxito un doble movimiento: ajustarse a las capacidades de los lectores y ayudarles a progresar. En definitiva, las obras leídas a lo largo de la infancia, como toda experiencia literaria, proponen el acceso a la formalización de la experiencia humana. Es así como los niños y niñas pueden conocer, por ejemplo, el canto a la infancia que supone Las aventuras de Tom Sawyer al experimentar la perspectiva infantil que supone la coexistencia de los sentimientos de exaltación por la naturaleza en la que viven inmersos los protagonistas, con el del temor que les lleva a conjurarla a través de prácticas supersticiosas. O pueden conocer a través de Robinson Crusoe el mantenimiento de la dignidad humana en circunstancias adversas y la tensión establecida entre el ideal de posesión de bienes y el impulso de superación propio del género humano.

La comunicación literaria se produce desde el inicio y lo que progresa es la capacidad de construir sentido a través de las vías señaladas. Ello sostiene la idea educativa de que la formación lectora debe dirigirse desde su comienzo al diálogo entre el individuo y la cultura, al uso de la literatura para contrastarse uno mismo con ese horizonte de voces, y no para saber analizar la construcción del artificio como un objetivo en sí mismo, tal como señalábamos antes. El trabajo escolar sobre las obras debe orientarse, pues, a desentrañar su sentido global, la estructura simbólica donde el lector puede proyectarse. La literatura ofrece entonces la ocasión de ejercitarse en la objetivación de la experiencia y aumenta la capacidad de entender el mundo. Tal recompensa es lo que justifica el esfuerzo de leer.

// 3. ¿Cómo poner a los libros de nuestro lado?

La educación literaria tiene como base el encuentro de los lectores y los textos. La lectura literaria puede producirse en diversos tipos de actividades escolares, agrupadas en lo que se podría decir "ámbitos" o "espacios" de lectura, cada uno responde principalmente a uno u otro de los objetivos educativos. Aquí distinguiremos cuatro, en el bien entendido que se trata de tipo de encuentros muy interrelacionados. Diferenciarlas, pero, les otorga una entidad propia que favorece que sean "pensadas" como tales y, en consecuencia, articuladas y organizadas en la escuela de manera previa a la programación concreta de los cursos (Colomer, 2008):

1. El primer ámbito es el del encuentro individual entre los lectores y los libros. Su objetivo principal es hacer percibir la literatura como una situación comunicativa real de nuestra sociedad y conseguir la construcción de hábitos lectores y de una cierta capacidad expresiva. La lectura autónoma, extensiva, silenciosa, de gratificación inmediata y de elección libre es imprescindible para desarrollar las competencias de lectura y escritura. La creación de un espacio, semanal por ejemplo, de lectura personal en la escuela da a todos los alumnos la oportunidad de leer y un tiempo prolongado para hacerlo, con independencia del contexto sociofamiliar. La lectura en el aula o en la biblioteca es una actividad avalada por la innovación educativa desde hace décadas y las administraciones educativas la han introducido finalmente en disposiciones recientes. En el mismo sentido, habrá que recurrir también a la asistencia o realización de representaciones teatrales o audiciones poéticas, la formación en el uso de la biblioteca, el análisis de webs, colecciones o tipo de ediciones, etc. El intercambio de recomendaciones de libros, una actividad natural de estas situaciones-con la utilización de reseñas, confección de book trailers, participación en redes de relación social, etc. - enlaza el segundo apartado.

2. El segundo ámbito es el de la participación del lector en una lectura socializada del texto. Su objetivo principal es acoger la respuesta de los lectores a las obras y favorecer la construcción compartida de la interpretación. Compartir la lectura de forma intensiva permite experimentar la dimensión socializadora de la literatura, sentirse parte de una comunidad de lectores con referentes y complicidades mutuas y establecer un tránsito desde la recepción individual hasta la recepción interior de una comunidad cultural que la interpreta y valora. Dar el protagonismo a los alumnos para discutir los textos en pequeños grupos o colectivamente es una actividad poco frecuente en las aulas, pero actualmente ocupa el centro de la investigación educativa interesada en mostrar la manera en que los chicos y chicas se apropian de las estrategias de interpretación y hacen evolucionar sus conceptos literarios (la distinción entre autor y narrador, la noción de personaje, la incidencia de la perspectiva, etc).

3. El tercer ámbito es el encuentro de la lectura literaria con otros aprendizajes curriculares. La lectura extensiva de textos literarios puede expandir así su lugar en la escuela a través de múltiples actividades que permiten la asociación. Las más inmediatas, naturalmente, son las de los aprendizajes lingüísticos. Los textos se ofrecen como un gran punto de partida para hablar o para escribir a partir de ellos o según ellos, en actividades que interrelacionen la lectura, la escritura y el habla. Un gran número de experiencias escolares han demostrado ampliamente los beneficios de estas situaciones de aprendizaje en el dominio progresivo de la lengua. Algunas actividades tienen precedentes muy remotos en el tiempo, como la recitación o la imitación escrita de modelos, otros son más recientes, como los talleres de escritura creativa que fueron uno de los motores de renovación de la enseñanza de la literatura al etapa secundaria ya hace tres décadas o la integración de los aprendizajes en proyectos de trabajo. Pero las ventajas de la presencia de la literatura pueden extenderse a los conocimientos específicos de todas las áreas curriculares y de la acción educativa integral, dada su riqueza de elementos culturales (sociales, éticos, históricos, artísticos, etc.).

4. El cuarto ámbito es el del encuentro del lector con el texto a través de una lectura intensiva guiada que le permita aprender a leer y a construir interpretaciones más elaboradas. La lectura guiada ha sido siempre una responsabilidad de la escuela y es la tarea que los docentes han sentido como más propia de su trabajo. Se sitúa en el ámbito más específico de la programación y el esfuerzo escolar para enseñar a los alumnos cómo proceder ante textos inicialmente complejos o bien como descubrir la complejidad de los aparentemente sencillos, ofrecer información asociada, explicitar conocimientos conceptuales o sistematizar los saberes adquiridos.

Dentro de estos ámbitos, los maestros deben planificar sus actuaciones concretas (Colomer, 2010), la forma en la que los libros y los adultos colaborarán juntos para que los niños y niñas aprendan a dominar el escrito y accedan a los beneficios que aporta la literatura y que hemos señalado al inicio. Se trata de un camino muy gratificante para todos y que ha demostrado sobradamente su eficacia. De modo que hay que concluir que todo son ventajas para nuestro interés por formar a las nuevas generaciones.

REFERENCIAS

Bettelheim, B. (1977): *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.

Colomer, T. (2010): *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis.

Colomer, T. (2008): *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*, México: Fondo de Cultura Económica, 2ª ed.

Colomer, T. (dir.) (2002): *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Eco, U.: "Hoy los libros son nuestros viejos". *La Nación*

Machado, A.M. (2002): *Lectura, escuela y creación literaria*. Madrid: Anaya

Meek, M. (2004): *En torno a la cultura escrita*. México: Fondo de Cultura Económica.

Abstract: En beneficio de una educación literaria temprana, este trabajo intenta poner de relieve las ventajas exhibidas por dos experiencias pedagógicas que se han desarrollado sobre la base de la interdependencia entre la alfabetización y la literatura. La primera se llevó a cabo con un grupo de Nivel Inicial, mientras la segunda se realizó con adolescentes temporariamente recluidos en un Instituto de Minoridad. Según nuestros resultados, la frecuentación de historias ficticias, poemas, libros álbum y textos ilustrados, es decir la apropiación de lo que Bruner (1998) llama “mundos posibles”, ha resultado crucial en los procesos de alfabetización de los sujetos que participaron de la experiencia.

// 1. Introducción: Institución y Literatura

En el marco de la ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LECTURA (IRA), los especialistas destacan el rol de los textos literarios en el aula como clave para aprender a leer. El texto, disponible en la página de IRA, que lleva por nombre “Aprendiendo a leer y escribir: prácticas evolutivamente adecuadas para chicos pequeños”⁶, es de 1996. Desde esa fecha a la actualidad, la documentación que edita la Asociación exalta, cada vez con más vehemencia, la trascendencia de implementar desde la más temprana edad la lectura de cuentos y poesías. Como consecuencia, las currículas europeas se orientan en tal sentido. Los programas de educación en Francia, por ejemplo, incluyen la enseñanza literaria a partir de la sala de 3 años, asignándole un papel primordial a la lectura de la imagen, no a la imagen obvia y estereotipada, sino a la que interpela nuestro comportamiento semiótico.

Algunas de las propuestas de la Asociación de Lectura:

- La actividad más importante para una exitosa alfabetización es leerles a los niños cuentos y poesías en voz alta dándoles participación. Hacerles preguntas y analizar la trama mejora el vocabulario y asegura la apropiación de las historias.
- La conversación que sigue a la lectura del libro de cuentos ayuda a los chicos a entender la estructuración de un relato y sus propias vidas. Se trata de un lenguaje descontextualizado, sin alcance práctico que posibilita altos niveles de pensamiento.
- Un objetivo central es leerles los libros grandes para ayudarlos a distinguir rasgos característicos de la ilustración y su relación con el significado de la historia.
- El conocimiento de rimas a los 3 años se relaciona con la conciencia fonológica (Borzzone, 1995). Es imprescindible que la poesía ocupe un lugar fundamental pues contribuye a la reflexión sobre las posibilidades materiales de la lengua. La lectura asidua de poemas tiene un efecto inmediato en los niños.
- El hecho de que tengan la posibilidad de conocer textos poéticos y de experimentar lúdicamente con sus rimas y ritmos, los incita a la producción oral, a través de la imitación; en el mismo sentido la rima forja las bases de la conciencia silábica y fonológica necesarias para el aprendizaje de la lectura. Constituye una forma de apelar a la utilización de los recursos que nos brinda el lenguaje, de una forma natural y espontánea.
- Las clases en las que se provee a los niños de oportunidades para expresarse a través de la escritura sin forzarlos hacia una ortografía correcta y una caligrafía apropiada, ayudan a entender que la escritura

⁶ <http://www.reading.org/General/Default.aspx>

sin forzarlos hacia una ortografía correcta y una caligrafía apropiada, ayudan a entender que la escritura tiene un propósito real.

- Los juegos del lenguaje y la lectura de libros de cuentos les permiten a los niños experimentar el placer y esto es un fuerte indicador de logros posteriores.

- Es importante leer más de 3 veces un mismo libro para que los niños puedan hacer gala de lo que saben. Debe haber un fuerte énfasis en una lectura interactiva.

- Si los chicos carecen de bibliotecas familiares o cercanas, es deseable que la escuela les presente libros que no están a su alcance. Ya conocen el mundo Disney, no es necesario que la escuela insista en reiterarlo. Tratamos de lograr el acercamiento a la literatura a través de libros de calidad, en los que las palabras se combinen bella e inteligentemente y las imágenes contengan una retórica artística. Todo ello colaborará a la profundización de la relación con el arte, que es, en gran parte, sensorial; y por ello también estimula el deseo de crear. Debe haber reproducciones de pinturas en la sala.

- La biblioteca en el aula es una necesidad imperiosa. El simple acto de ubicar en los estantes los cuentos de hadas, los poemas, las canciones y hasta un determinado autor, son formas de ayudarlos a leer, como veremos en una de las experiencias.

PRIMERA PARTE

// 1. Marco teórico de las experiencias

A efectos de enmarcar las prácticas que hemos dado en llamar Alfabetización y Literatura, vamos a hacer un breve recorrido en torno a los conceptos en que nos apoyamos. Desde un punto de vista pragmático, nos interesan las ideas de multiculturalismo, polifonía y apropiación. Las vivencias que presentamos para ilustrar este marco dan cuenta de que las teorías adquieren sentido en estrecha relación con la experiencia.

// 1.1. Multiculturalismo

La lectura es una práctica absolutamente ligada a la perspectiva cultural de las personas. El aula, la sala, la escuela son, de por sí, espacios multiculturales; es por ello que una tarea de alfabetización centrada en la proliferación de textos literarios, como la que proponemos, debe capitalizar tanto la praxis lectora de las familias como los relatos orales de la comunidad. Para eso, es preciso que los docentes comprendamos que debemos transmitir la cultura canónica para enriquecer el universo de los niños, pero no en razón de que la cultura que podrían traer de sus hogares no tenga el mismo rango intelectual que la cultura hegemónica⁷. La leyenda litoraleña del pomberito vale tanto como el cuento

⁷ Hacer circular, únicamente, la cultura hegemónica entre los niños es conducirlos al monólogo. Más aun, como ya lo ha demostrado Claude Lévi Strauss- hace más de dos décadas- las sociedades con alfabeto no son más inteligentes que las ágrafas, que cuentan con una cultura narrativa rica y memoriosa. Enseñamos la cultura letrada, no por un problema estrictamente intelectual sino por una cuestión de inclusión. Sabemos, de entrada, que, en términos vigotskianos, la memoria y la atención, capital esencial de los pueblos sin escritura, son Procesos Psicológicos de orden superior avanzado, de la misma manera en que la lectura y la escritura son herramientas semióticas trascendentales para el pensamiento. Mijail Bajtin estudió las formas de exclusión que desde el Renacimiento viene padeciendo la cultura popular. Su minucioso recorrido nos permite inferir el valor y la identidad de las culturas reprimidas, y a la vez exhibe el proceso de deformación histórica de las culturas subalternas por parte de los grupos hegemónicos. Es Bajtin también quien le asigna un valor trascendental a la multiplicidad de voces en el discurso. Al respecto, se puede consultar: Fernández, Mirta Gloria (2006) Bajtin y Vigotsky: la experiencia social en la producción de sentido: http://www.adversus.org/indice/nro8-9/articulos/articulo_fernandez.htm

francés tradicional, o los cuentos populares japoneses. El mundo no se vuelve diverso y rico en el monólogo sino en el coro de voces.

Necesitamos que el aula sea un espacio polifónico en el que circule la tradición oral que aportan las familias provenientes de sociedades ágrafas. El valor cognitivo de las culturas ágrafas, sobre todo en lo que atañe a la literatura, radica en el uso, profundo y asiduo, de la memoria y la atención. Recordemos que ambos son considerados por Vigotsky (1995) como Procesos Psicológicos Superiores Avanzados. Las historias orales hacen un uso especialmente impercedero de la gramática, de las estructuras sintácticas y del vocabulario por el hecho de que se guardan únicamente en la memoria. Lo mismo sucede con al función atencional que adquiere un sentido vivencial profundo en el gesto, la mirada y la actitud corporal. Es preciso entonces hacer entrar a la escuela todos esos conocimientos que han permanecido marginados, lo cual dio como resultado la carencia de autoestima por parte de los niños provenientes de comunidades sin escritura. Multiculturalismo es, de por sí, polifonía, coro de voces.

// 1.2. Polifonía

La noción de dialogismo (Bajtin, 1999) remite a las voces del pasado y de la comunidad reflejando la apropiación que los sujetos van haciendo del mundo que los rodea. La experiencia discursiva de cada persona se hace posible porque su interior se constituye en razón de una asimilación permanente de los enunciados de la otredad. Este proceso implica una asimilación creativa de las palabras ajenas. Es necesario agregar que la polifonía no es un concepto abstracto; validar la voz de la otredad es una acción que está cargada de ideología. Para darle entidad a este enunciado vamos a recurrir a una historia concreta.

Corre el 2003. Las bibliotecarias de un barrio periférico de la ciudad de Bs As citan una y otra vez a los padres de una comunidad boliviana bastante numerosa. Teresa, la directora no sabe cómo atraparlos. Está preocupada porque una parte de los chicos lee muy bien en la escuela pero no tiene libros en la casa, ni comparte la lectura con sus padres. Ambas bibliotecarias y la directora van a hacer un Taller de lectura con los papás bajo la consigna Venga a tomar el té y a contar cuentos de Bolivia. Para atraparlos tiene que ser a la hora en vienen a buscar a los chiquitos. Al principio nadie habla. Asisten dos papás desocupados. Las docentes eligen, para empezar, cuentos populares de la Puna y de diferentes regiones de Bolivia. ¿Por qué el cuento popular y no la leyenda? Porque los cuentos populares son graciosos, hacerlos reír era un objetivo. Los papás conocían muchos de los cuentos. Un detalle: Las docentes pedían ayuda para recordar los finales. Entonces los padres empezaron a narrar. De ahí en más, como el interés del grupo docente por conocer la literatura boliviana era real, los papás empezaron a contar los cuentos completos. El taller hubo que abrirlo a las 7 de la tarde porque los padres que trabajaban quisieron concurrir. En 2004 la directora se jubiló pero antes invitó a Graciela Montes e inauguró la biblioteca para adultos, en la que incluyó gran cantidad de libros con imágenes y, por supuesto, leyendas y cuentos de Bolivia. Los adultos hoy asisten a la biblioteca naturalmente.

La escuela asignó valor a una cultura no hegemónica, lo cual va en sentido contrario a lo que hace el poder o la televisión, o la ignorancia. Se trastocó la situación concreta de discriminación por la que atraviesa todo extranjero del tercer mundo. No es que eligieran cuentos que trataran valores tales como la aceptación de la diversidad. Se trabajó contra- hegemónicamente, es decir escuchando y dándole un status al discurso de los menos poderosos. Esto significa habilitar la polifonía. Y siempre que hay muchas voces, no muchos en el sentido de número, sino en el sentido de diversidad, se está luchando contra un destino prefijado por el poder. Si hay algo que caracteriza a los sistemas totalitarios es que en su seno crece una sola voz, la voz que el poder quiere que se escuche y se difunda. No se trata de anunciar en un texto mire señor que yo a usted no lo discrimino, o de contar un cuentito de personajes adolescentes a los cuales se les da una lección de vida por discriminar a un compañero. Es mucho más valioso, es decirle a quien fue marginado o silenciado que su voz quiere ser escuchada, es habilitar su voz desde la institución.

Esto, a la vez, le permite al que ha sido segregado pensarse a sí mismos no desde el estereotipo fundado en un mito identitario⁸, sino como sujeto subjetivado.

// 1.3. Apropiación

Siempre pensando en el discurso literario, nos resulta incompleto el concepto de comprensión puesto que cuando hablamos de textos literarios se pone en juego una actividad de tipo lector que está fuertemente asociada a la subjetividad. Las formas de interpretar un cuento o una poesía no están dadas apriorísticamente. Son dependientes del lector, de la época, de las comunidades de interpretación. Por eso en literatura hablamos de polisemia, por eso la literatura es puro lector.

¿Alguien puede desestimar la interpretación política que algunos lectores han hecho de “Casa tomada”, de Julio Cortázar. Para ellos, las sucesivas puertas que van cerrando los habitantes de la casa se asocian al advenimiento del peronismo. Es decir que estamos frente a una explicación del género fantástico extraño pues el fenómeno desestabilizador tiene explicación. ¿Y quién se atreve a descartar una lectura más emparentada con el fantástico puro, cuya premisa es la carencia absoluta de explicación del suceso raro? (la invasión de no se sabe qué).

Frente a esta polifonía, típica de la buena literatura, podría resultar empobrecedor el concepto de comprensión. Por ello apelamos a la apropiación. El marco capital del que partimos, mentor de nuestro recorrido, está constituido por la Historia Social de la Lectura y la Escritura (Chartier, 1998; de Certeau, 1996) que se ha ocupado de analizar las formas en que los diferentes grupos sociales se acercan a los textos a partir de su pertenencia a comunidades de lectores, de los contextos de interpretaciones, y las pluralidades de usos de esos textos, sin exceptuar la singularidad de los individuos.⁹ Al ser su interés la captación de las diferencias culturales, sociales e históricas entre los grupos, toma el concepto central para la historia de la cultura como es la “apropiación”, sobre el que declara Chartier: “He utilizado el término en el sentido de la pluralidad de usos, de la multiplicidad de interpretaciones, de la diversidad de comprensión de los textos.” (1998:162).

Para Chartier (1994) todo texto posee una serie de espacios abiertos, que dejan lugar a lecturas alternativas. En razón de ello, propone pensar los libros como dispositivos que tienen una densidad, propia de las culturas. Muchas veces los lectores aprovechan esos espacios abiertos y construyen sentidos desde la resistencia a ser conducidos por rutas fijas o determinadas; así pues “se ingenian todo tipo de subterfugios para conseguir los libros prohibidos, para leer entre líneas y para subvertir las enseñanzas de los que los escriben.”(Chartier, 1994:8)

Hablamos de apropiación literaria, entonces, en cuanto a determinadas formas que tiene el sujeto de hacer propia la literatura, un proceso activo de construcción, que es único e irrepetible para cada sujeto. Hay por lo menos un doble sentido en la literatura, o muchos más.

La idea de bifurcación de sentidos la podemos encontrar en Barthes (1994), que concibe el acto lector como un texto que el sujeto que lee –nunca inexperto pues tiene saberes, experiencias y lecturas previas– va escribiendo en su interior; un texto propio resultante de una condensación de sentidos, y que se puede pensar, metafóricamente, como los instantes en que el lector levanta la cabeza. Así, concibe la actividad lectora como un pacto entre el lector y su deseo de encontrar allí lo que está buscando. Lo que se lee pasa a ser una construcción del objeto, determinada por el lector. Es interesante observar que en gran parte del texto de Barthes (ib.) parece haber una homologación crítico/lector, en tanto concibe la lectura como un acto examinador, postulando que esta actividad implica un desvío de sentido. Por ende, lo que asume el lector, al instituir nuevos sentidos, es una escritura propia.

⁸ Llamo mito identitario a una ficción que se da por cierta por el simple hecho de que se repite históricamente. Se trata de un enunciado que va de boca en boca, y a veces de generación en generación, fundado por un grupo humano supersticioso que le adjudica a otro grupo uno o varios epítetos, una o varias características. Ejemplo: los niños de hoy en día no leen, la maestra es la segunda madre, los jóvenes son drogadictos, los porteños son fanfarrones, los franceses son... los gallegos son..., etc., etc.

⁹ Chartier menciona también el planteo subjetivante de Paul Ricoeur.

(...) *el seguir a Paul Ricoeur nos permite comprender la lectura como una apropiación. Y ello en un doble sentido: por un lado la apropiación designa la efectuación, la actualización de las posibilidades semánticas del texto; por otro lado sitúa la interpretación del texto como la mediación a través de la cual el lector puede llevar a cabo la comprensión en sí y la construcción de la realidad. (Chartier 1998: 424).*

El rol trascendental del lector también fue tratado, a principios de la década del 60, por Gadamer (1987), el filósofo de la hermenéutica, quien va a desplazar el locus del sentido, desde el autor hacia algún lugar ubicado entre el texto y el lector. “La lectura es un proceso de la pura interioridad”, sostiene (ib: 203); y la aproximación al texto siempre se realiza desde las circunstancias propias del lector, lo cual implica que la supuesta verdad del texto está condicionada por la lectura, pues la comprensión se origina en los prejuicios de quien intenta comprender. En la lectura, el sujeto se deja interpelar por el mundo nuevo del texto, pero luego se suscita el deseo de configurar la propia vida en ese texto, pues no se puede interpretar sin dejarse interpelar, sin permitir la transformación (Ricoeur: 2002). En la lectura, entonces, lindan dos estrategias: la persuasión –propia del autor– y la lucha, el recelo y hasta el rechazo que es propiedad del lector (ib.). Desde este enfoque, la función del texto poético, dado su poder mimético, es convocar al lector a leer su propia vida.

SEGUNDA PARTE

// ¿Qué sentidos adquiere en la modernidad el enunciado “saber leer”?

Sin duda, son múltiples los sentidos de “saber leer” y varían según los contextos o las disciplinas en el interior de las cuales son diferentes los conocimientos requeridos. Es decir, saber leer los distintos formatos, soportes y géneros que plantea la cultura multimediática no es lo mismo que saber leer en el contexto de la escuela. Y saber leer no implica solamente conocer las letras y armar con ellas palabras. Por ejemplo, en la etapa preescolar, adquiere un sentido que va mucho más allá de las palabras y las letras. ¿Acaso no sabe leer un niño de 2 años que imagen por imagen, va dotando de significado el texto? Desde esos momentos de la vida se empieza a constituir el lector. Para colaborar con su formación deberemos revisar nuestras representaciones sobre el “lector literario”, tratando de poner en tensión la noción de “comprensión”, puesto que, como adelantamos la literatura requiere otro tipo de operación intelectual asociada a procesos de orden polisémico.

Revisemos algunos casos que incitan al cuestionamiento del concepto de lector en el contexto de la alfabetización inicial.

Bruno tiene apenas 2 años cuando su mamá le dice: ¿Por qué no vas a buscar el de las brujas? Entonces entra a su cuarto, en cuyo frente hay una gran biblioteca; se para y, luego de mirar atentamente los estantes que están a su mínima altura, atrapa un libro álbum¹⁰ protagonizado por una horrible bruja. De ahí en más, se desata una escena caracterizada por el placer, que objeta el estereotipo de que los niños carecen de interés lector. La mamá se sienta en el piso; y Bruno-que pesa poco más que una pluma- se le acurruca, colocando el libro de la bruja en el centro. Ella, en una actitud convocante, lee las palabras, mientras él, en su lengua entre jocosa y confusa, infiere que la lectura es una serie ordenada de

¹⁰ Son libros ilustrados que se destacan por profusión de imágenes artísticas, como así también por su manejo estético del lenguaje. Son múltiples y variados los recursos narrativos y estéticos que exhibe el Book picture. En “Jumanji”, de Van Allsburg, por ejemplo, se destaca la representación realista, casi fotográfica, de la figura humana, pero el texto pertenece al género fantástico. En “La flor más grande del mundo” un narrador, que simula ser Saramago, comenta las dificultades que se le presentan al intentar escribir un cuento para niños. Un artificio construido por dos planos: la acción de contar, por un lado; y otro plano que es la historia del nene que encuentra la flor. Si se desea conocer más acerca de este tópico se pueden consultar los artículos de Cecilia Bajour y Marcela Carranza, en www.imaginaría.com.

imágenes perfectamente significativa. A cada página le corresponde un sonido diferente. Esta es la bruja y se nombra con un agggggggg; este es el gato y se nombra con un uiiii, y así hasta el final. ¿Alguien puede negar que Bruno sea lector?

Tenemos también el caso de un tercer grado, en el marco de una Campaña Nacional de lectura. Luego de escuchar un cuento, en el que se suceden una serie de peleas con trompadas, empujones y patadas entre un príncipe y un ogro muy rudo a punto de comerse a la princesa, sonó la campana. Los chicos, absortos, no la escucharon. La directora, turbada por la rudeza del combate de los personajes, le comentó temerosa, a quien narraba el cuento: - Ahora, en el recreo, los niños van a pelear a trompadas-. Desde la primera fila, un gordito perplejo, miró fijamente el techo primero, y mientras se mordía el labio inferior y meneaba la cabeza de lado a lado, le respondió a la directora: -Pero si es un cuento señora.

Otro caso refiere a la lectura que Manuel, de 7 años, está compartiendo con su tía de un libro álbum llamado "Rosa Blanca"¹¹ cuyas acciones suceden durante la segunda guerra, lo cual está dicho en imágenes a través de Rosa Blanca que ve el terrible suceso con ojos de niña. -¿Qué llevarán esos camiones?, se pregunta. En el bosque la sorprende un campo de concentración en el que se relaciona con los prisioneros a quienes empieza a visitar y llevar alimentos. Pero un día llega y no hay nadie. Ha terminado la guerra. Entre la niebla, dos soldados disparan, pero nadie le dice al lector a qué o a quién. El texto jamás aclara que a la niña la han matado. Más tarde dice el narrador en tercera: "La mamá la buscó mucho tiempo a Rosa Blanca..." Oportunidad en que el lector pueda suponer la muerte de la niña.

Al término de la lectura, Manuel se manifiesta complacido. Le preguntan si está triste, y responde que no. -Entonces no lo entendiste, a ver, ¿cómo creés que termina el libro?- lo objeta la maestra. Y Manuel responde: - Que los soldados matan sin querer a la nena- Nuevamente arremete la docente: -¿Pero que se muera no te pone triste? A lo cual el niño responde:

-¿Pero vos te creés todo lo que leés?

El último caso muestra a un señor bibliotecario, a una nena de preescolar y a un nene de primaria leyendo el libro álbum de BROWNE, A. El túnel. Fondo de Cultura Económica, México, 1993.

El túnel, de Anthony Browne, cuenta la historia de dos hermanos, un nene y una nena, que se llevan muy mal. En determinado momento se van de la casa a jugar. La nena está con un libro en la mano y su hermano la molesta un poco. Un rato después, la nena deja la lectura y busca a su hermano pero no lo encuentra, supone que ha cruzado un túnel. Así que, dejando su libro en la entrada del túnel, decide cruzar del otro lado, donde se encuentra con brujas o lobos camuflados en árboles siniestros, y con diferentes íconos de los cuentos maravillosos. En ese mismo espacio encantado reconoce a su hermano convertido en estatua de sal. Corre hacia él y lo abraza; y en ese acto, el nene va cobrando movimiento. La escena final los muestra en casa con mamá preguntando si todo estuvo en orden, y los niños respondiendo que sí, pero con una mirada que deja espacio para la duda. Es decir que no se clarifica si el suceso principal ocurrió o fue producto de la imaginación. Dos índices (entre otros) sugieren interpretaciones opuestas: el libro de la niña mostrando una escena de brujas, a la entrada del túnel, da lugar a pensar que todo fue producto de la fantasía infantil; mientras el rostro de la niña y la nueva complicidad sumados al libro de cuentos y a la pelota, que ahora aparecen juntos, permiten inferir que los chicos atravesaron la aventura de la estatua de sal y el bosque encantado.

El bibliotecario examina el libro y opina que es muy bonito y que tiene unas ilustraciones muy coloridas. Al preguntársele sobre la escena del libro ubicado en la entrada del túnel, responde que se trata de un cuento de hadas. Al volver a interrogársele sobre el sentido que proyecta esa imagen del cuento, abierto exactamente en esa página, responde: - es un libro de la niña muy lectora que protagoniza

¹¹ Rosa Blanca ha sido distinguido con varios premios: Manzana de Oro de la Bienal de Bratislava (Checoslovaquia, 1985), American Library Association's Mildred L. Batchelder Award (Estados Unidos, 1986), Mención Especial del Jurado del Premio Gráfico "Fiera di Bologna" (Italia, 1986), Premio de la Paz Gustav Heinemann para Libros Infantiles y Juveniles (Alemania, 1987) y Premio "Los diez mejores libros para niños" (Banco del Libro de Venezuela). INNOCENTI, ROBERTO (Idea y acuarelas de Roberto Innocenti). Rosa Blanca. Texto de Christophe Gallaz. Traducción de Maribel G. Martínez. Salamanca, Lóguez Ediciones, 1987.

el cuento.

Ante la misma pregunta sobre el libro a la entrada del puente, Sofía- que tiene 7 años- expresa, lo siguiente: -Lo que pasa es que la nena tiene miedo de las brujas del cuento, entonces, cuando cruza, se imagina que los árboles son monstruos y todo eso. Pero eso lo ve ella sola.

Sobre este libro, Juan, de 10 años, opina que la chica salvó al hermano porque al principio están re peleados y al final son amigos, y eso quiere decir que pasó algo importante, que no se lo quieren contar a la madre porque saben que tienen prohibido meterse en los túneles.

¿Quién lee en estos casos? ¿El señor bibliotecario que miró con displicencia el libro "infantil"? ¿O Sofía y Juan? Si en el acto de leer incluimos la fase de la interpretación, tenemos que reconocer que Sofía y Juan representan el ideal de lector: aquel que se pone minucioso a la hora de descifrar los componentes semióticos de una historia. Estas lecturas infantiles tensionan la idea de lectura asociada a la adultez y también a la comprensión. No olvidemos que son los adultos los que excluyen unos libros porque son de miedo, otros porque hay pelea, y otros porque son demasiado tristes o contienen "malas palabras". ¿Quiénes no comprenden que la literatura es una mediación y que no exige verdad sino verosimilitud? ¿Los niños o los adultos?

TERCERA PARTE

// 1. La praxis literaria

Sobre la convicción de que la literatura ocupa un rol crucial en los procesos de inclusión, voy a contar dos experiencias. La primera en Nivel Inicial y la segunda en un Instituto de Minoridad. Lo primero en ambos proyectos fue armar la biblioteca.

// 1.1. Experiencia de alfabetización inicial

Durante el año 2002 en el marco de la Beca Antorchas formé parte de un proyecto de capacitación docente en Alfabetización inicial que apuntaba a que las maestras lograran avanzar en la alfabetización de 20 niños de 5 años del Centro Comunitario "El jardincito de Francisco", inserto en una comunidad en la que los niños suelen desertar en la primaria. Los resultados del proyecto fueron positivos. Unos con más dificultad y otros con menos, a fin de año, leían enunciados narrativos de más de 4 palabras y, además, no presentaban problemas de interpretación en sus renarraciones de cuentos. Respondiendo a nuestra hipótesis inicial, la enseñanza centrada en la conciencia fonológica había sido parte importante del éxito¹². Sin embargo, la herramienta crucial de todo el proceso resultó

¹² Consideraciones sobre la conciencia fonológica: Angela Signorini (2001) se ocupa de describir el papel que desempeñan los procesos fonológicos de recodificación en el reconocimiento de palabras. Si aceptamos que el reconocimiento de palabras es la base de la adquisición de la lectura, será necesario insistir sobre la relevancia de la habilidad de recodificación fonológica, en la enseñanza. Cuenta Signorini que a partir de la clasificación de lectores adultos normales en chinos y fenicios (aludiendo a las diferencias entre un sistema de escritura logográfico y un sistema alfabético), se llevaron a cabo investigaciones con niños normales de 1º a 6º grado a efectos de rastrear las habilidades en el reconocimiento de palabras: léxica directa y fonológica indirecta. Los resultados evidencian dos tipos de lectores. Los fenicios que dependen de las reglas de correspondencia G-F pueden leer pseudopalabras relativamente bien y se desempeñan peor con las palabras irregulares que no pueden pronunciarse aplicando las reglas (no transparentes). Por su parte, los lectores chinos, que realizan asociaciones memorizadas entre las palabras enteras y sus pronunciaciones, leen las palabras familiares relativamente bien y tienden a fallar en la lectura de pseudopalabras. Mientras los chinos mostraron un déficit en recodificación asociado a una habilidad de reconocimiento directo de palabras familiares relativamente buena, los fenicios pudieron recodificar adecuadamente pero demostraron escasa habilidad para reconocer las palabras en forma visual directa. En 3º y 4º grado, los chinos y fenicios continuaron exhibiendo las dificultades descritas. Los fenicios progresaron más en comprensión; mientras que las habilidades de reconocimiento de palabras de los chinos se fueron deteriorando.

ser el contacto asiduo de la sala con la biblioteca, incluidos docentes y directivos. Específicamente, la capacitación abocada al análisis literario y retórico de los libros álbum con el aporte de la *teoría y crítica literaria*.

// Biblioteca

La biblioteca del centro comunitario contenía relatos de tramas sencillas y reiteradas, contruidos con diminutivos y oraciones cortas también repetidas, dibujos estereotipados de nenes y nenas del mundo Disney. Unos para pintar, otros para enseñar a lavarse los dientes, otros que hablaban de la llegada del hermanito, otros de las mamás que trabajaban. Todos tenían alguna enseñanza.

Lo primero sería entonces acceder al mundo de la literatura, no de la enseñanza de los valores sino de la literatura como arte. Los libros para aceptar al hermanito, o que enseñan a lavarse los dientes, ser bueno, a compartir y que constituyen algo así como un manual de obediencia no motivarían a leer. Tendríamos entonces dos bibliotecas: una de destinada a los valores y a la educación, y la otra a la literatura infantil. Entonces con el subsidio compramos gran cantidad de Libros álbum.

Los libros álbum¹³ son textos en los que las imágenes ocupan un lugar fundamental ya que no ilustran, ni adornan lo que se cuenta, sino que contienen significados decisivos para la historia al proveer datos que no están en las palabras. En este tipo de libro la relación texto/imagen no es directamente proporcional sino de complementariedad significativa; por eso complejizan la lectura. Lo contrario es una obra que se lee con tanta facilidad que aletarga los sentidos. Hablamos de una relación compleja entre lenguajes. Una lectura que pone en juego, al menos, tres herramientas semióticas, TEXTO, DISEÑO, IMAGEN. Estas constituyen una interacción permanente, con propensión a la polisemia, es decir a la multiplicidad de sentidos. Desde una mirada vigotskyana estos libros ponen en jaque todo el tiempo nuestras capacidades naturales en tanto incitan a una lectura atenta y desconfiada. Hay un cambio en la forma de usar la herramienta semiótica. La semiosis, que es la producción de significado, proceso por el cual el ser humano ordena el mundo, no se puede hacer automáticamente, sino que requiere de una desautomatización, es decir, de un abandono de los estereotipos y de las representaciones habituales. Por ejemplo, puede pasar que el dibujo contradiga la imagen, o que amplíe su sentido, o que los personajes se salgan del marco para proferir algún mensaje, o que los cambios de la tipografía tengan un significado en lo que se quiere contar.

También colaboran a una situación de paralelismo en los procesos de alfabetización ya que el adulto es lector de palabras, pero el niño es, naturalmente, un lector de imágenes competente. Vamos a ejemplificar con uno de los libros que formaron parte de ese proyecto.

En Voces en el parque, de Anthony Browne, Fondo de Cultura Económica, México, 1999, cuatro narradores cuentan un paseo por un parque. Pero son las imágenes surrealistas las que permiten inferir la interioridad conflictiva de los personajes. Incluso cada uno de ellos va a estar representado con una tipografía que devela su personalidad. Hay tristeza, depresión, autoritarismo, y hasta discriminación pero esos componentes no están en lo que se narra en palabras sino en imágenes. El sombrero del personaje autoritario está en los faroles, las nubes y las copas de los árboles. Que ese sombrero de la madre invada el paisaje, y que su sombra tape a los niños induce a pensar en la relación con su hijo. A su vez, dentro de la calesita es de día porque hay juego y divertimento mientras afuera es de noche. También las luces y las sombras formarán parte importante de la significación.

Otro de los recursos que se manejó en la sala con asiduidad, que quizás en Argentina pueda resultar polémico pero que figura en la biblioteca de todo niño danés, fue "Del topito Birolo y de todo lo que pudo haberle caído en la cabeza"¹⁴, de Werner Holzwarth y Wolf Erlbruch, editado por el Centro Editor de América Latina, en Bs. As, en 1991. La particularidad de la historia es que la ilustración completa el sentido, pues el texto escrito en ningún momento nombra aquello que le cayó en la cabeza al pobre topito.

¹³ Para ampliar la definición, recomendamos leer los artículos de Cecilia Bajour y Marcela Carranza en la revista virtual Imaginaria disponible en: <http://www.imaginaria.com.ar>

¹⁴ Ver <http://www.imaginaria.com.ar/16/7/topito-birolo.htm>;

El libro fue traducido a más de 20 lenguas e incluso aparece animado en varios sitios como youtube.

Entre las palabras y la imagen hay omisión, ya que las palabras ocultan lo que la ilustración descubre: disímiles tamaños, formas, colores, y hasta texturas de deposiciones de la compañía animal, pueblan las páginas de un cuento que convoca desde lo que no se dice. Es decir, mientras las palabras nos describen un "eso, redondo, café y... oloroso" (prescindiendo de la palabra prohibida), la imagen devela una contundente, colorida y redondeada deposición que hace a las delicias del público infantil. Todo a través de una gradación de rasgos repetitivos que produce el incremento de la intriga, en la medida en que el topito atraviesa un espacio tras otro en busca de una respuesta: "¿Fuiste tú quien se hizo en mi cabeza?" En realidad, como sabemos, la repetición es un rasgo de la literatura para niños. Pero, en este caso, no funciona prioritariamente como recurso infantil, sino como el punto desde donde se destapará lo prohibido. En otras palabras, en el procedimiento literario de omitir "caca" y, al mismo tiempo, volverla explícita en la imagen, hay una burla irónica hacia el tabú en el orden de la palabra, pues en el mundo está la "caca"; en el mundo más allá de las palabras. Las imágenes del cuento figuran en: <http://www.imaginaria.com.ar/16/7/topito-birolo.htm>

// 1.1.1. Resultados de la experiencia en nivel inicial

Todos los niños de sala de cinco lograron un importante acercamiento a la concientización de la palabra reconociendo un texto como tal. Once niños de esta sala leían y escribían palabras sueltas y oraciones cortas (de cuatro o cinco palabras).¹⁵

Veamos algunas producciones¹⁶ que surgieron de la experiencia en Pacheco después de la lectura del libro álbum "Del topito Birolo y de todo lo que pudo haberle caído en la cabeza".¹⁷

Había una vez un topito Birolo que se llamaba así porque no veía nada y fuimos a ver quién era el grandote asqueroso que se había hecho caquita en la cabeza del topito. Entonces yo lo acompañé y le dije fue el perro del carnicero. y entre los dos lo corrimos por toda la calle y le enseñamos que eso no se hace nunca.

Mariela

Yo con el topito salimos a pasear por el bosque y nos encontramos con un osito que estaba haciendo caca por todos lados y tuvimos que limpiar todo, después la seño nos dijo que nosotros no teníamos que hacer lo mismo que el topito pero yo ya sabía que no se hace caca en la cabeza de nadie porque eso es de los cuentos y todo eso se hace en los cuentos pero no en la casa de verdad ni en la calle de verdad.

Juan

¹⁵ Lectoescritura/ Conciencia fonológica/Literatura:

Para evaluar el desarrollo de los niños tanto en el área de Jardín como en el apoyo escolar en el área de lectoescritura y adquisición de conciencia fonológica nos basamos en una ficha de observación administrada en dos ocasiones (mayo y diciembre). Los resultados obtenidos en ambas tomas fueron los siguientes:

Sala de 5 años: Sobre una toma de 20 niños que fueron los que permanecieron desde principio de año.

En la primera toma (mayo) ningún niño escribía su nombre. En la segunda (diciembre) toma el 85% de los niños escribía su nombre.

En la primera toma el 65% de los niños reconocía la inicial de su nombre. En la segunda toma el 100% de los niños reconocía la inicial de su nombre.

En la primera toma ningún niño identificaba el sonido inicial de una palabra. En la segunda toma el 80% de los niños lo identificaba.

En la primera toma ningún niño reconocía otras palabras (nombres de otros compañeros, etc) en la segunda toma el 85% reconocía otras palabras

En la primera toma ningún niño reconocía rimas orales, en la segunda toma el 85% de los niños lo hacía.

En la primera toma ningún niño producía rimas orales, en la segunda toma, el 70% de los niños lo hacía.

¹⁶ Obviamente, se trata de dictados al docente (N. de la Edición).

¹⁷ Reproducimos algunos trabajos. El resto puede verse en el DVD N°6

El topito es el mejor libro del mundo y yo me lo llevo a mi casa todos los días. Una aventura con el topito Birolo es que es un animalito muy chiquito que se parece a los chicos y que tiene que cuidarse mucho para que los animales que son re grandotes no le hagan nada nada nada en la cabeza.

Mariana

Una vez yo lo vi al topito Birolo y me contó que la mamá no lo deja decir la palabra esa, y yo le dije que a mí si mi mamá me deja decir caca. Y entonces nos fuimos a tomar la leche a mi casa y mi mamá lo dejó decir caca como mil veces.

Paula

// 1.2. Experiencia con adolescentes

La segunda experiencia sucede desde 2002 en el Instituto de Minoridad José de San Martín, del barrio de Parque Chacabuco, en los talleres que proponemos desde la cátedra Didáctica Especial en Letras, de la UBA. Los protagonistas son niños de 11 a 14 años, transitoriamente recluidos, mostrando poéticamente territorios poco explorados de sus vidas, a través de la relación singular que sostienen con los textos literarios.

Lo que nos ha llevado a este estudio es la reacción hacia los discursos estigmatizantes sobre los chicos en situación de encierro. Es decir, la mirada enseñante hacia los chicos está atravesada por dos antagonistas: la historia y los medios masivos de comunicación. Es decir, el menor es una categoría social ligada al delito en Argentina desde la llegada de los inmigrantes europeos a principios del siglo XX. Por su parte, los medios masivos fundan representaciones sobre los niños que inciden en nuestras prácticas. Por ejemplo, en un informe que se exhibe en Internet, UNICEF denuncia los enunciados que reiteran los diarios argentinos: “Pibe chorro”, “precoz maleante”, “malandritas”, “gavilla de feroces malvivientes”, “hamponzuelos”, “pequeños hampones”, “precoces marginales” o “ladroncitos” fueron los más reiterados. Todo eso hace que los propios chicos creen que están constituidos a través de una sola dimensión de su vida: la delincuencia. A la vez, se les adjudica problemas de atención y apatía hacia la lectura.

Nuestras conclusiones al respecto adhieren a las teorías que consideran que los prejuicios estructuran las prácticas sociales y culturales (Bourdieu, 1988, 1990, 2000; Vasilachis, 2003; Levinson, 1996), incluyendo las relaciones pedagógicas (Rockwell, 2000). Esto último, en razón de que los chicos muestran en los talleres avidez por leer, tanto como por obtener conocimientos relativos a la formas de escribir, lo cual fue mostrado en trabajos anteriores realizados con niños víctimas de encierro (Fernández, 2003, 2004, 2005, 2006). En todas aquellas experiencias, sobrevivía una constante que se reiteraba: *la escritura era reclamada como paso posterior a la lectura*. Esta situación nos planteó entonces el interrogante de saber qué es lo que encontraban los chicos en ciertos textos literarios como para sentirse convocados a escribir.

Partimos entonces de la Epistemología planteada por la socióloga argentina Irene Vasilachis (2003) que alude a los procesos “des” padecidos por personas que viven en la calle o pierden su trabajo: desocialización desintegración; desafiliación, descalificación. En nuestro caso, los procesos padecidos por los niños son tanto la despersonalización que implica la cárcel, como la desintegración familiar y la desescolarización. Por lo tanto, nos proponemos prestar atención a los procesos “re”: restitución, resistencia, reivindicación, redescubrimiento de habilidades, redefinición de identidades. Las prácticas de lectura y escritura han sido percibidas en muchos casos como formas de resistencia y de búsquedas identitarias. Consecuentemente nuestro trabajo en el instituto fue que cada chico participante de los talleres de lectura pudiera mostrar y mostrarse a sí mismos otra dimensión de su vida que no fuera la de la reclusión. Para eso, como no había biblioteca, llevábamos en cada encuentro alrededor de 50 libros de autores canónicos. Esa fue nuestra didáctica: leer y escuchar sus apreciaciones hacia lo que leían.

// 1.2.1. Resultados de la experiencia con adolescentes

Los resultados mostraron que, en el 90 por ciento de los casos, el paso posterior a la lectura era la escritura. La frase reiterada: “Ayúdame a copiar estas palabras para mi novia”. Así, la asidua lectura de poesía motivaba a los jóvenes a escribir textos poéticos. Posteriormente, motivados por la idea de destinatario, todos, casi sin excepción, solicitaban ayuda para enmendar los problemas de ortografía. Vamos a ver las reescrituras que hicieron desde la consigna que fue plagiar a Pablo Neruda y a Oliverio Girondo.

Texto fuente: Me gustas cuando callas

Me gustas cuando callas porque estás como ausente,
y me oyes desde lejos, y mi voz no te toca.
Parece que los ojos se te hubieran volado
y parece que un beso te cerrara la boca.

Como todas las cosas están llenas de mi alma
emerges de las cosas, llena del alma mía.
Mariposa de sueño, te pareces a mi alma,
y te pareces a la palabra melancolía.

Me gustas cuando callas y estas como distante.
Y estas como quejándote, mariposa en arrullo.
Y me oyes desde lejos, y mi voz no te alcanza:
déjame que me calle con el silencio tuyo.

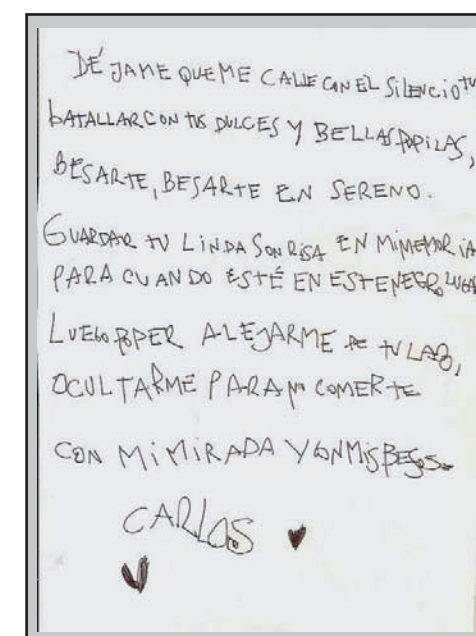
Déjame que te hable también con tu silencio
claro como una lámpara, simple como un anillo.
Eres como la noche, callada y constelada.
Tu silencio es de estrella, tan lejano y sencillo.

Me gustas cuando callas porque estás como ausente.
Distante y dolorosa como si hubieras muerto.
Una palabra entonces, una sonrisa bastan.
Y estoy alegre, alegre de que no sea cierto.

Producción de los chicos¹⁸

DÉJAME QUE ME CALLE CON EL SILENCIO TUYO,
BATALLAR CON TUS DULCES Y BELLAS PUPILAS,
BESARTE, BESARTE EN SERENO.
GUARDAR TU LINDA SONRISA EN MI MEMORIA
PARA CUANDO ESTÉ EN ESTE NEGRO LUGAR.
LUEGO PODER ALEJARME DE TU LADO,
OCULTARME PARA NO COMERTE
CON MI MIRADA Y CON MIS BESOS.

CARLOS

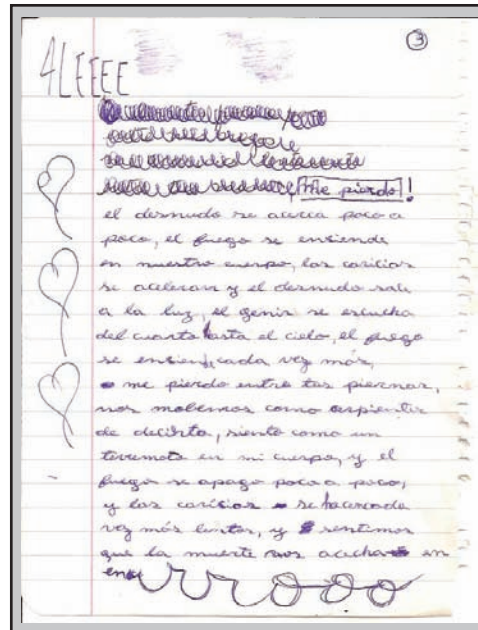


¹⁸ Reproducimos tres ejemplos. Los textos figuran en el DVD N°6

Me pierdo!

el desnudo se acerca poco a poco, el fuego se enciende en nuestro cuerpo, las caricias se aceleran y el desnudo sale a luz, el gemir se escucha del cuarto hasta el cielo, el fuego se enciende cada vez más, me pierdo entre tus piernas, nos movemos como serpientes de desierto, siento como un terremoto en mi cuerpo, y el fuego se apaga poco a poco, y las caricias se hacen cada vez más lentas, y sentimos que la muerte nos acecha en encierrooo.

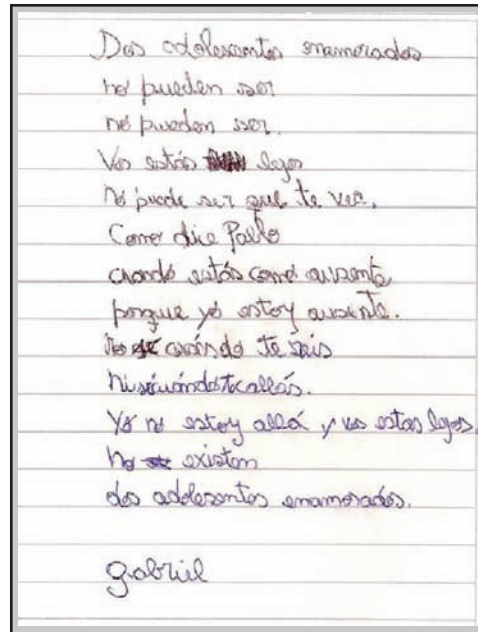
Ale



Dos adolescentes enamorados

no pueden ser
no pueden ser.
Vos estás lejos
no puede ser que te vea.
Como dice Pablo
cuando estás como ausente
porque yo estoy ausente.
No sé cuándo te reís
ni sé cuándo te callás.
Yo no estoy allá y vos estás lejos.
No existen
dos adolescentes enamorados.

Gabriel



Texto fuente: Espantapájaros 18

Llorar a lágrima viva. Llorar a chorros. Llorar la digestión. Llorar el sueño. Llorar ante las puertas y los puertos. Llorar de amabilidad y de amarillo. Abrir las canillas, las compuertas del llanto. Empaparnos el alma, la camiseta. Inundar las veredas y los paseos, y salvarnos, a nado, de nuestro llanto. Asistir a los cursos de antropología, llorando. Festejar los cumpleaños familiares, llorando. Atravesar el África, llorando. Llorar como un cacuy, como un cocodrilo... si es verdad que los cacúies y los cocodrilos no dejan nunca de llorar. Llorarlo todo, pero llorarlo bien. Llorarlo con la nariz, con las rodillas. Llorarlo por el ombligo, por la boca. Llorar de amor, de hastío, de alegría. Llorar de frac, de flato, de flacura. Llorar improvisando, de memoria. ¡Llorar todo el insomnio y todo el día!

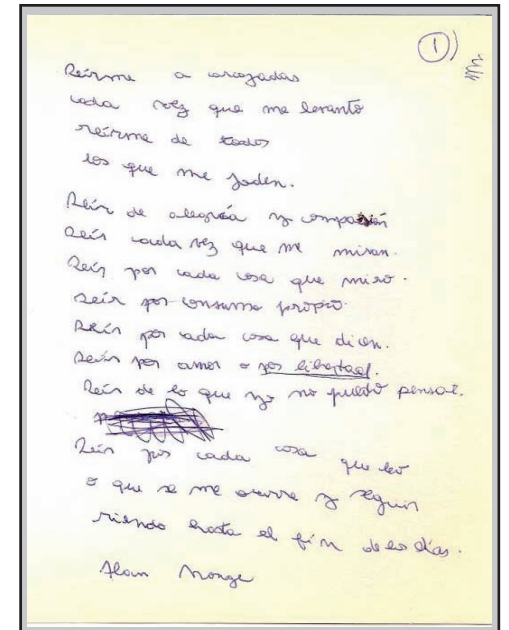
Oliverio Girondo

Producciones de los chicos¹⁹

Reírme a carcajadas
cada vez que me levanto
reírme de todos
los que me joden.

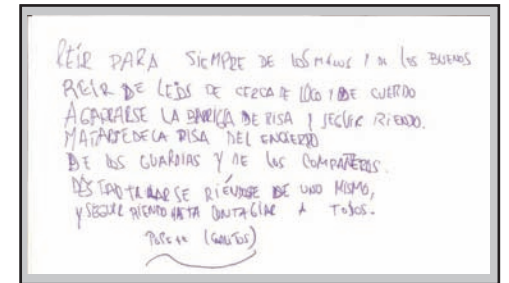
Reír de alegría y compasión.
Reír cada vez que me miran.
Reír por cada cosa que miro.
Reír por consumo propio.
Reír por cada cosa que dicen.
Reír por amor o por libertad.
Reír de lo que yo no puedo pensar.
Reír por cada cosa que leo
o que se me ocurre y seguir
riendo hasta el fin de los días.

Alan M.



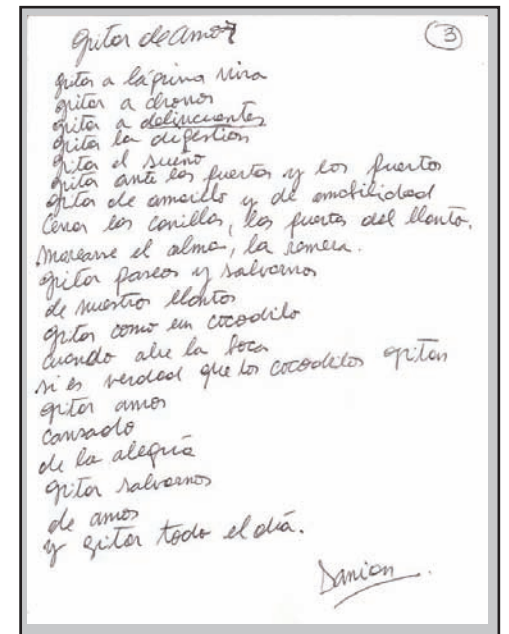
REÍR PARA SIEMPRE DE LOS MALOS Y DE LOS BUENOS
REÍR DE LEJOS DE CERCA DE LOCO Y DE CUERDO
AGARRARSE LA BARRIGA DE RISA Y SEGUIR RIENDO
MATARSE DE LA RISA DEL ENCIERRO
DE LOS GUARDIAS Y DE LOS COMPAÑEROS
DESTARTALARSE RIÉNDOSE DE UNO MISMO.
Y SEGUIR RIENDO HASTA CONTAGIAR A TODOS.

POPEYE (CARLITOS)



Gritar de amor

Gritar a lágrima viva
Gritar a chorros
Gritar a delincuentes
Gritar la digestión
Gritar el sueño
Gritar ante las puertas y los puertos
Gritar de amarillo y de amabilidad
Cerrar las canillas, las puertas del llanto.
Marearse el alma, la remera.
Gritar paseos y salvarnos
de nuestros llantos
Gritar como un cocodrilo
cuando abre la boca
si es verdad que los cocodrilos gritan
Gritar amor
Cansado
de la alegría
Gritar salvarnos
de amor
y gritar todo el día.



¹⁹ Reproducimos tres ejemplos. El resto figura en el DVD N°6

REFERENCIAS

- Bajtín, Mijail (1974) *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*, Barral Editores.
- Bajtín, Mijail (1999) “El problema de los géneros discursivos”, en *La estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.
- Barthes, Roland (1994) “Escribir la lectura”, en *El susurro del lenguaje*, Barcelona, Paidós.
- Borzone de Manrique, A. y Granato, Luisa (1995) *Discurso narrativo: algunos ejemplos del desempeño lingüístico en niños de diferente procedencia social*. Buenos Aires, *Lenguas Modernas*, n° 22, 137-166.
- Borzone de Manrique, A. (1995) *Leer y escribir a los 5*. Buenos Aires, AIQUE.
- Bourdieu, Pierre (1988) *La distinción, criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus.
- Bourdieu, Pierre (1990) “La juventud no es más que una palabra”, en *Sociología y Cultura*, México, Grijalbo.
- Bruner, Jerome (1998) *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, GEDISA.
- Cavallo, Guglielmo y Roger Chartier, (1998) “Lecturas y lectores ‘populares’ desde el Renacimiento hasta la época clásica”, en *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid, Taurus, pp. 413-434.
- Chartier, Roger (1998) *Cultura escrita, literatura e historia. Conversaciones con Roger Chartier*, México, Fondo de Cultura Económica.
- De Certeau, Michel (1996) “Artes de hacer”, (tomo I), en *La invención de lo cotidiano*, México, Universidad Iberoamericana, Biblioteca Francisco Xavier Clavijero, Centro de Información Académica.
- Fernández, Mirta Gloria (2003) *La escritura y la lectura en población adolescente en condiciones de riesgo: Proyecto pedagógico para espacios de reclusión, mayo-noviembre, trabajo final de la Carrera de Especialización en Procesos de Lectura y Escritura*. Dirección: Adriana Silvestri. (disponible en la biblioteca de la Facultad de Filosofía y Letras)
- Fernández, Mirta Gloria (2006) *¿Dónde está el niño que yo fui? Adolescencia, literatura e inclusión social*, Buenos Aires, Biblos.
- Fernández, Mirta Gloria (2006) “Poetas y niños, metáforas compartidas y lectos censurados”, cap. II, en *Metáforas en uso*, Mariana di Stefano (comp.), Buenos Aires, Biblos.
- Fernández, Mirta Gloria (2009) *Formas de apropiación de la literatura en escritos de jóvenes en situación de reclusión transitoria* (Tesis disponible en la biblioteca de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Puán 480, CABA)
- Gadamer, Hans-Georg (1987) *Verdad y método I*, Salamanca, Sígueme.
- Ricoeur, Paul (2002). “Mundo del texto, mundo del lector. De la poética a la retórica. La retórica entre el texto y su lector. Fenomenología y estética de la lectura”, en *Tiempo y narración III*, Madrid, Siglo XXI, pp. 864-900.
- Signorini, Ángela (2001) *El reconocimiento de palabras en la lectura inicial: el papel ineludible de los procesos fonológicos*. Conicet y Universidad de Buenos Aires.
- Vasilachis, Irene (2003) *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*, Barcelona, Gedisa.
- Vigotsky, Lev (1995) “Pensamiento y lenguaje”, en *Obras Escogidas*, Tomo II, Madrid, Aprendizaje Visor.

Mesa de escritores:
Amar las palabras

Oche Califa

Creo que el descubrimiento de las palabras es lo primero y considero que si aprendemos a amarlas ya estaremos en el buen camino. Y eso hacemos, efectivamente, muchos de nosotros. Las amamos por su sonido, por lo que nos sugieren, por lo que significan o encubren, por el misterio que acercan.

Yo viví una eternidad que se llamó infancia y adolescencia. Las horas me sobraban porque yo era eterno, podía derrocharlas como derrocha dinero el hijo de un millonario a quien siempre le ingresa plata por otro lado. A mí me ingresaban horas todo el tiempo, así que podía gastarlas. Así y todo, le retaceaba algunas de esas horas al estudio para poder vagar más. Por las tardes, por ejemplo, solía estar en un taller mecánico que había frente a mi casa. Cebaba mates al chapista y oía conversaciones donde aparecían palabras que yo desconocía, pero que debían ser importantes porque provocaban discusiones exaltadas, fastidios, burlas. Se hablaba, por caso, de la crapodina y del chiclé de baja. ¿Qué serían? Todavía no lo sé hoy.

Hace poco le pregunté a un mecánico joven qué era la crapodina y me contestó que no sabía, que le parecía que era una pieza que ya no existía. Así que la crapodina se debe haber extinguido como el pájaro dodo en las remotas islas del Índico. Pero, si es así, no se ha extinguido de mi memoria.

Cuando tenía unos catorce años encontré una antología de la poesía argentina que, acorde con las nuevas consideraciones de ese tiempo –los años sesenta o setenta–, traía textos que a los que antes no se hubiese considerado con jerarquía para integrar una compilación de esa naturaleza. Me refiero a letras de tangos y poesía lunfardesca. Encontré allí el poema “Hermano chorro”, de Carlos de la Púa: “Hermano chorro / yo también sé del escruche y de la lanza... / La vida es dura amarga y cansa / sin tovén. / Yo también tengo un laburo de ganzúa y palanqueta. / El amor es un balurdo / en puerta. / Con tal que no sea al pobre / robá hermano, sin medida... / Yo sé que tu vida de orre / es muy jodida. / Tomá caña, pitá fuerte, / jugá tu casimba al truco. / Y emborrachate, el mañana / es un grupo. / ¡Tras cartón está la muerte!”. Yo entendía el sentido del poema, aunque desconocía la mayoría de esas palabras, que me nutrían de sonidos y sugerencias.

En esa antología también estaba el tango “Malena”. Claro que lo había oído más de una vez, pero me di cuenta de que, aunque lo conocía, no lo había advertido. “Tus tangos son criaturas abandonadas / que cruzan sobre el barro del callejón, / cuando todas las puertas están cerradas / y ladran los fantasmas de la canción”.

Vean que el autor, Homero Manzi, no escribió que los tangos son “como” criaturas abandonadas. No, él no quiso el “como” y dijo que eran criaturas abandonadas. Así que yo me encontré en las puertas de la metáfora. Esa metáfora que, luego, hallé en las obras de Shakespeare, cuando un protagonista sale y dice cosas como “qué noche cerrada, no logro ver nada” y uno se da cuenta de que no se refiere a la noche cósmica sino a que él no logra entender qué ocurre: la oscuridad está en su cabeza. Y Shakespeare hace que los protagonistas hablen durante toda la obra de esta manera y que nosotros sepamos, así y todo, lo que ocurre. ¡Qué envidia! Quisiera odiarlo y no puedo...

En “Malena”, además, el autor nos dice que existen “fantasmas de la canción” y que, como si fuera poco, ladran, cosa que yo hasta entonces sabía que hacían los perros. El perro ladra, el gato maúlla, el pato parpa, el elefante barrita. Había aprendido eso en la escuela, pero ahora había fantasmas que ladraban.

Otro poema incluido en la antología era uno de Oliverio Girondo que dice: “Mi lu / mi lubidulia / mi golocidalove / mi lu tan luz tan lu que me enlucielabisma / y descentratelura / y venusafrodea / y me nirvana el suyo la crucis los desalmes...” Yo entendía que se trataba de un poema de amor, ¿pero qué diablos era “mi golocidalove” y “me enlucielabisma”? Entonces busqué el libro al que pertenecía el poema, en la masmédula, y allí encontré más: “No sólo / el fofó fondo / los ebrios lechos légamos telúricos entre fanales senos / y sus líquenes / no sólo el solicroo / las prófugas / lo impar ido / el ahonde...”

Me parecía que Girondo era como un entusiasta descuartizador de palabras, que le sacaba dos sílabas a una y otras dos a otra, y las unía para dar origen a una palabra “monstruo”. O bien, un sacrificador de palabras. Así como en culturas antiguas había sacrificios de corderitos o cabritos, ahora él sacrificaba palabras para que siguieran existiendo las palabras.

De esta manera, yo había comenzado a entender que la poesía era sólo un género de palabras. Ustedes dirán que también lo son el cuento y la novela. Sí, pero de ellos podemos, al menos, referir el argumento. No será lo mismo que leerlo, pero podremos dar una idea aproximada de su cuestión. Pongamos, por ejemplo, “Casa tomada”, de Julio Cortázar: diremos que es la historia de dos hermanos que viven en una casa y etcétera, etcétera. Le habremos hecho un flaco favor al pobre Cortázar, degradando su sugestivo cuento, pero de todos modos podremos referir a él.

En cambio, no hay manera de referir una poesía sino repitiéndola. ¿Cómo contar “verde que te quiero verde”? ¿O “Walking around”, de Neruda? ¿Cómo decir que acabamos de leer “Alta marea”, de Enrique Molina, si no es repitiendo “Cuando un hombre y una mujer que se han amado se separan, / se yergue como una cobra de oro el canto ardiente del orgullo”? Es como pretender contar Adios Nonino, de Piazzolla.

Ustedes me recordarán que existe una poesía narrativa, que suele llamarse épica. Nosotros tenemos la suerte de haber elaborado, ya en el siglo XIX, una poesía así, la gauchesca, que es la vez genuina literatura, en el sentido de que crea una escritura a partir de una lengua y un lenguaje. Es cierto. Pero aún cuando es narrativa, resulta prácticamente imposible contar lo que cuenta si no es con sus palabras precisas; es decir, repitiéndola.

El Fausto criollo nos presenta, por ejemplo, la conversación de dos amigos (y con ella la experiencia de uno al presenciar la historia del Fausto en el teatro). Pero no hay otra posibilidad que volver al texto y leer (y oír): “En un overo rosao, / flete bueno y parejito, / caía al bajo, al trotecito / y lindamente sentao, / un paisano del Bragau / de apelativo Laguna. / Mozo jinetazo, ahijuna, / como creo que no hay otro, / capaz de llevar un potro / a sofrenarlo en la Luna”.

En este último verso hay incluso un hermoso engaño, porque uno piensa en la linda imagen de sofrenar un potro en nuestro satélite exclusivo. Pero no, el autor refiere, en realidad, a un cuero redondo que se colocaba en el suelo durante la doma para lograr lo que se consideraba una proeza: amansar el equino y llevarlo a detenerse sobre él. Es una lástima saber eso –y pido disculpas por revelarlo a quien lo desconocía–, porque es mejor pensar en la verdadera Luna.

Bueno, tengo que disculparme por algo más y es por no poder ayudarlos demasiado en esta preocupación e interés que los tiene reunidos. Soy sólo un escritor y periodista y sé bastante menos que ustedes sobre alfabetización, pedagogía, didáctica, etcétera. Pero sí tengo para decirles que si uno ama las palabras, ¿por qué no va a querer verlas escritas? ¿Por qué no va a querer, alguna vez, escribirlas? ¿Verlas tomar otra dimensión en el papel, crecer y multiplicarse...?

Nada más. Gracias por escucharme.

**Mesa de escritores:
Nadar sin agua**

Ricardo Mariño

La primera vez que fui convocado para abordar el tema de la lectura de ficción en relación con la alfabetización y la adquisición y práctica de la lectura, se me ocurrió un símil que me sigue pareciendo eficaz y que compara el aprendizaje de la lectura con el de la natación. La idea es que no sería del todo descabellado un método de enseñanza de la natación prescindiendo del agua. En sesiones diarias de dos o tres horas se acuesta al alumno sobre un banco y mediante repeticiones se le hacen mecanizar los movimientos de las brazadas, los giros de la cabeza para respirar y el movimiento de las piernas, en tandas prolongadas con los intervalos imprescindibles de descanso. Sosteniendo esta actividad por un par de años se puede conseguir que el alumno automatice los movimientos típicos del estilo mariposa, espalda y crol. Colgándolo adecuadamente con un arnés de manera que su cuerpo quede vertical, puede ensayar largas horas las aperturas de las piernas y las brazadas adecuadas para flotar. Incluso puede ensayar saltos desde altura cayendo sobre mullidas colchonetas para recrear la inmersión desde un trampolín. Los padres sabrán valorar la ventaja adicional de una modalidad que reduce a cero los peligros de ahogarse. Es indiscutible que a la larga el método de aprendizaje de la natación sin agua tiene que dar resultados positivos, dependiendo naturalmente de la constancia de los niños y de la disciplina que logre imponer el profesor. Pasado el primer impacto de la primera inmersión en agua verdadera, quienes así hayan adquirido el aprendizaje no tardarán más que algunas sesiones en nadar satisfactoriamente en el medio acuoso real.

Sin embargo, los niños aprenden bastante rápido, mucho más de lo que puede conseguir el método sin agua, en piletas, ríos, lagunas y hasta zanjas, con o sin profesor. Se debe, principalmente, a que desean hacerlo y a que encuentran deliciosos placeres en ese medio, placeres que se expanden y potencian en la medida en que se adquieren destrezas para moverse con mayores libertades. Una vez en la delicia del agua, todo pide que quien se animó a la inmersión, intente moverse, ganar autonomía, desplazarse e inventar movimientos. El placer de experimentar la frescura del agua, la sensación de levedad del cuerpo sostenido por la presión, las caprichosas aperturas de las piernas sin la dictadura de la gravedad, el suavísimo deslizamiento sobre la superficie, las súbitas inmersiones con los ojos abiertos para apreciar el fondo, las caricias de las imperceptibles corrientes, la serena sensación sonora y epidérmica que debe remitir a la remota estadía en el vientre materno, el estallido del agua al saltar sobre ella desde el borde y la ocurrencia de inéditos juegos grupales en este medio distinto, llevan a que el chico desee nadar.

El caso es que se puede aprender a leer con métodos parecidos al de la natación sin agua. De hecho los de mi generación aprendimos así. Lo que cuesta aceptar es por qué prescindir de lo que aportan el cuento, la novela o el poema a la experiencia de la lectura. Son, ante todo mecanismos de seducción, juego, fantasías, vida ficcional más real, por recortada y nítida, que la misma vida real. ¿Es lo mismo leer para aprender a leer, que leer para saber en qué desemboca el triste inicio de El Patito feo? ¿Es lo mismo leer por leer que hacerlo para ver qué pasa por la cabeza de Ema Bovary, que en su rincón provinciano sueña con salones elegantes y engaña al señor Bovary con cuanto galán afectado y culto, joven o no, visita la zona? Se lee llevado por la deriva de tal personaje y se devoran las páginas como quien camina para llegar a su destino sin conciencia de estar caminando. Se lee en estado de beligerancia contra el autor, discutiéndolo, o deslumbrado con sus dichos o hechizado por los personajes. Incluso se lee, tantas veces sin mayor conciencia de estar saboreando y nutriéndose de forma, recursos narrativos, inteligencia, ideas, lenguaje. En los buenos libros está eso que nos creará una falta. A poco de empezar a leer sentiremos que nos falta algo: una respuesta, un revelación, una razón, el final de algo o de alguien, algo que el libro promete línea a línea a media que hace más y más nítido los bordes de esa falta. Entonces ¿para qué prescindir de ese mecanismo que nos impulsa a avanzar? ¿Para que prescindir del mar de la ficción, cuando la idea es nadar en la lectura?

Para hablar sobre el lugar de la literatura infantil en los procesos de alfabetización, comencé a realizar un registro de mis experiencias como maestra de primer grado en los finales de los años 70; como psicopedagoga en los 80 y 90; como escritora de LIJ en los últimos 25 años e integrante del Plan Nacional de Lectura en la actualidad. Y desde este lugar, frente a esta convocatoria, se entrelazan, se anudan y desanudan textos, algunos leídos hace tiempo, –Berta Braslavsky, Paulo Freire, Emilia Ferreiro–; otros más recientes –Vigovsky, Lerner– textos que en la búsqueda por entender cuáles son los procesos lectores, me llevan a nuevos conceptos, a nuevas dudas; todas relacionadas con el lenguaje; este significativo que nos da entidad de personas.

Pienso en el pasaje de la oralidad a la lectura y la escritura (otros dos significantes). Y me encuentro con algunos conceptos sobre ellos que me hacen seguir reflexionando: “La lectura es la primera tecnología mental. El resto de máquinas que inventó el hombre, la palanca, la rueda, etc., eran para aumentar la fuerza o disminuir la distancia... –expresa Ana Teberovsky y continúa – La escritura es un invento para aumentar la capacidad intelectual...”²⁰ Y en este sentido Keneth Goodman reafirma: “La escritura es quizá, el mayor de los inventos humanos. Es un símbolo de materialidad comunicativa verbal o no verbal”²¹

Y así, podría seguir haciendo asociaciones vinculadas con el lenguaje, la lectura, la escritura; y en este fluir noto que todas estas asociaciones giran alrededor de la comunicación. Entonces, para hablar de *alfabetización*, que hace rato dejó de ser la *habilidad de leer y escribir decodificando letras*, pienso en la comunicación. Porque antes de hablar sabemos comunicarnos. ¿Pero cuánto antes? Coincido con los autores que sostienen que la historia del ser humano como sujeto del lenguaje se inicia antes del nacimiento, porque los seres humanos somos fundamentalmente construcciones de lenguaje, lenguaje que está en la cultura que nos atraviesa y que nos marca mucho antes de nacer. Hay un orden simbólico, un armado de redes simbólicas que inicia el relato en el que se inscribe la presencia del hijo.

Expresa Yolanda Reyes: “*Nuestra relación con el lenguaje hace que nuestros embarazos sean embarazos que ya tienen preparativos simbólicos. Nada cambia más la estructura simbólica de un ser humano que tener un papelito que dice: “Positivo”. Nos lo dicen con palabras: “Positivo”.* En largos meses de espera la madre inventa a su hijo...”²². Son estos relatos las primeras marcas simbólicas, están aquí los primeros datos biográficos del niño, que se irán rediseñando a partir del nacimiento, de esa comunicación que se establece a través de los gestos, de los primeros balbuceos, de la sonrisa... Estas primeras expresiones de lenguaje serán leídas por el núcleo familiar y resignificadas permanentemente, continuando así el relato biográfico iniciado antes de nacer. Serán estas lecturas, llenas de significantes, las que continúen el armado simbólico.

Yolanda Reyes explica que “La impronta de la primera infancia, en términos del lenguaje, es definitiva para armar quiénes somos y marca las relaciones con la cultura escrita y con el pensamiento”.²³ Se inicia aquí la estructura base de los aprendizajes futuros. Montaigne decía que enseñar a un niño no es llenar un vacío sino encender un fuego. También recuerdo las clases de Sara Paín cuando expresaba que aprender no es más que un especial modo de expresión de los afectos. El niño juega, fantasea e inventa el futuro, se construye un guión sobre quién va a ser, cómo se va a comportar y qué proezas va a desarrollar en el futuro. En cierto sentido, sobre la base biográfica, crea y modifica su identidad, que retoca permanentemente en virtud del contexto, de las circunstancias, y especialmente de la mirada de los afectos que lo constituyen. Hay un modo de leer y de escribir en esta primera etapa.

²⁰ Ana Teberovsky, El texto en la alfabetización inicial, Revista de Psicología evolutiva y de la Educación. Universidad de Barcelona, N° 2, 2009.

²¹ Keneth Goodman, El proceso de lectura. Consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo. E Ferreiro. Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México. Editorial siglo XXI, 1988.

²² Entrevista a Yolanda Reyes en Educar. Portal educativo del Estado argentino, 2008.

²³ Idem Portal Educar.

Es la fase en la que se instituyen las funciones simbólicas del lenguaje y del juego para convertirse en componentes de la personalidad. Nuestro hacer como escritores de literatura infantil está ligado justamente a estas funciones simbólicas del lenguaje. Crear textos que enriquezcan las fantasías; que abran las puertas para seguir el juego compuesto de palabras, de imágenes... Serán poemas, cuentos, canciones, retahílas, refranes, adivinanzas, jitanjáforas...

Todo por el puro goce de jugar con las palabras, con las historias. Es en el jardín de infantes cuando la lectura en voz alta cobra relevancia. Es el instante donde el niño deja arrojarse con las palabras. Expresa Rodolfo Castro: *“La lectura en voz alta es un acontecimiento que sobrepasa el simple desciframiento de signos y su expresión sonora. El desafío del lector en voz alta es el de transformar esos signos inertes en volúmenes tangibles que respiren, se muevan con libertad y desafío, y toquen al que escucha, lo conmuevan de tal manera que su sensación sea como la de estar viendo el sonido, viendo el cuento escuchado”*.²⁴

Leer en voz alta en la etapa inicial es fundante, como lo es facilitar escenas de lecturas y escrituras compartidas entre el maestro y los chicos, como ellos puedan: explorando libros, inventando una historia mientras pasan las páginas, corrigiendo a la maestra cuando cambia una palabra del cuento conocido..., realizando anticipaciones ajustadas al texto... Porque de esta manera se van apropiando del valor del lenguaje escrito y de los principios que rigen el sistema de escritura también. Los libros para los más pequeños necesitan alguien en el medio, alguien entre el libro y el niño; lo que Yolanda Reyes llama el triángulo amoroso: un niño, un libro y un adulto que lee.

Refiere Ana Teberovsky: *“Hay un momento clave, aquel en el que el niño se da cuenta que los papeles, un objeto inanimado, puede decir algo. Es decir, cuando el libro habla, cuando le produce significado, algo normalmente asociado con los seres vivos. Pero por sí solo es difícil que llegue a eso. Es fundamental que alguien sea capaz de leer delante de él para que entienda para qué sirven esos papeles...”*.²⁵

Es notorio descubrir la fascinación de los niños por la lectura y relectura del mismo cuento. Y si tuviéramos que pensar una respuesta posible a este encantamiento podríamos pensar que la razón es que la escritura fija la lengua. El niño vuelve al libro a buscar la misma historia, el mismo personaje una y tantas veces representado como tantas veces abra el libro. Hay algo que permanece y se inscribe en su universo infantil. Esta característica de fijar la lengua es una diferencia sustancial entre el libro y los nuevos soportes tecnológicos donde la imagen o el texto pueden desaparecer con sólo apretar una tecla. En un mundo donde un todo fragmentado cambia vertiginosamente, el niño tiene en el libro un anclaje.

Ahora bien, si cuando el niño ingresa a la escuela primaria ya están las marcas de un modo de aprender y aprehender la realidad, si ya está la base del entramado simbólico que habilita los aprendizajes, ¿cómo continuar el proceso alfabetizador? Si sabemos por experiencia que los modos y tiempos de aprendizaje difieren de un niño “leído” que inicia la escuela primaria, de aquel que no lo ha sido. Si la sociología nos demuestra que hay una diferencia entre los modos de lectura que se verifican en las familias y los modos de lectura escolares, y que no hay solo un tipo de lectura ni una sola manera de leer. ¿Cuál será el lugar de la escuela a la hora de pensar en la formación de lectores autónomos y gozosos?

Tomo el concepto fundamental expresado una y mil veces por Berta Braslavsky “La educación achica las diferencias”, que se inscribe obviamente en el principio de **igualdad de oportunidades**, porque para eso están las escuelas, para garantizar mayores cotas de equidad y de justicia en las prácticas educativas. Será la escuela, entonces, la encargada de generar las condiciones simbólicas que permitan llevar adelante la misión alfabetizadora. Pasar de la idea de que se trabaja en contextos desfavorables, por ejemplo, a la de trabajar en y para la heterogeneidad. Y será el maestro como mediador quien llevará adelante ese proceso, independientemente del punto de partida, cualquiera sea el andamiaje cultural que traiga el niño; porque todos los niños llegan con su equipaje, con su caja de herramientas. Dice Graciela Montes *“...en el terreno de la lectura, como en otros terrenos, la escuela*

²⁴ Castro, Rodolfo. Habitar el sonido. Revista Nuevas hojas de lectura Nº 5, Fundalectura y Red Prolectura.

²⁵ Teberovsky, Ana. El hábito de la lectura. Entrevista publicada en el Diario de Noticias, Navarra, 1/2/2001. web.jet.es/danet/anatbrsk.htm

*escuela tiene la gran posibilidad de igualar oportunidades. Pero no debería verse esta promoción como la reparación de una falta. No se trata de llenar un hueco. No se trata de que la escuela “dé de leer”, como si la lectura fuese un alimento o una medicina, un bien –propiedad de unos (los sabios, los lectores avezados...) otorgado como una dádiva a los otros (los niños, los ignorantes...). La lectura no funciona de esa manera. Si se trata de ayudar a construir lectores, justamente, es decir sujetos activos, curiosos, capaces de ponerse al margen y vérselas a su manera con un texto, no se puede pensar en una donación, o una administración, sino más bien en una habilitación para la experiencia. Dar ocasión para que la lectura tenga lugar. Garantizar un espacio y un tiempo, textos, mediaciones, condiciones, desafíos y compañía para que el lector se instale en su posición de lector, que, ya vimos, no es mansa, obediente y automática, sino personal, audaz, expectante...”*²⁶ Y dar de leer no funciona como dádiva porque la lectura en primer lugar es un derecho y además no funciona como dádiva porque la lectura no es consumo sino producción. Por eso cuesta leer, porque leer no es llenar un vacío: tengo hambre y como; o, quiero ver televisión y pulso el control. No. Leer va en contra de la corriente consumista porque la lectura es un lugar de permanentes resignificaciones de la cultura base.

Refiere el sociólogo Bernad Lahire: “Los maestros deberían saber que, cuando el ascenso social y cultural finalmente se produce, no es porque los alumnos erradicaron su cultura popular de base, sino porque lograron sumar formas de hacer, pensar y sentir heterogéneas y enriquecedoras”.²⁷

A la escuela le corresponde, entonces, la responsabilidad de propiciar múltiples oportunidades de participación donde circule la palabra escrita, que no se limita a los libros, por supuesto, pero sí son ellos, y es la literatura la manera más plena y lúdica de la circulación de la palabra. Entonces (repeto), en un mundo donde un todo fragmentado cambia vertiginosamente, el libro, como objeto amoroso que siempre llega de la mano de un adulto, será el anclaje colmado de palabras, aventuras, historias emocionantes y divertidas...; anclaje que posibilita la conformación identitaria de la subjetividad del niño, de un niño con la mirada abierta a la lectura que le permita encontrar su lugar en el mundo, más ancho en horizontes y más suyo en vivencias compartidas.

La literatura infantil, que ocupa un lugar de relevancia en la currícula del jardín de infantes y un espacio maravilloso en el imaginario del niño, parece no tener un encuadre pedagógico claro en la escuela primaria. Es compartida la observación de que el interés por la literatura decrece con el avance de la escolaridad. En el momento en que el niño comienza a poner en acto las herramientas de la lectoescritura autónoma, parece haber un corte, una articulación dificultosa entre los niveles, donde, cierto didactismo talla produciendo escollos en la relación lúdica entre el niño y el libro.

Es que cuando hablamos de literatura estamos hablando de arte, de arte hecho de palabras; de palabras que nos acercan un mundo que puede ser explorado por los niños, disfrutado por ellos; palabras que no fueron concebidas para facilitar el aprendizaje de la lectura y escritura; pero que a la vez, sin proponérselo, tiene valores pedagógicos, porque todo lo bello, como decía Goethe, enseña. Y aquí reside un punto polémico: ¿si es tan importante la literatura para la vida de las personas, puede ser subsidiaria de la enseñanza de la lengua o debe acompañar los procesos desde un lugar donde no se pierda su constitución maravillosamente ambigua, seductora, irreverente? ¿Puede fragmentarse un texto literario cuando sus múltiples sentidos se revelan siempre con la última de las palabras? ¿Cómo la literatura ensancha la maravilla de descubrir una a una las palabras sin quedar empantanado en la mitad del camino?

Hay algo importante que considero acordar con quienes tenemos un lugar en la reflexión sobre temas vinculados con la lectura: la literatura debe ocupar un lugar protagónico en la escuela, pero como literatura, no como herramienta para...

Reafirmo con firmeza este lugar protagónico del libro porque nuestro país tuvo azotes dictatoriales que fueron vaciando a la escuela de libros y lecturas. En la última dictadura se había dejado de leer hasta en los colectivos, porque un libro era sinónimo de sospecha y los dictadores tenían claro que la lectura construye libertades. También recuerdo que a los niños que comenzaban la escuela primaria sólo era posible enseñarles 13 letras y con ellas se iniciaba la lectoescritura. Como dice Mempo Gardinelli, *“...el libro ha sido un desaparecido más en nuestro país”*.

²⁶ Montes, G. La gran Ocasión, Ministerio de Educación, ciencia y Tecnología de la Nación, 2007.

²⁷ Bernard Lahire. En los sectores populares no se lee poco ni sin interés. Entrevista, diario Clarín, 30/7/2006

Después de la dictadura, con la llegada de la democracia tuvimos un respiro, la literatura infantil, de la mano de maestros y bibliotecarios inquietos, entró a las escuelas. Libros de todos los tamaños y colores andaban por las aulas. Se leía a María Elena Walsh, Graciela Cabal, Graciela Montes, Adela Basch, Silvia Schujer, Ricardo Mariño, Gustavo Roldán, Laura Devetach, Elsa Bonermann, Carlos Silveyra, Ema Wolf, Javier Villafañe entre tantos otros... Pero estos nuevos aires en las aulas fueron opacados por una búsqueda de reglar y sistematizar con lecturas inducidas tanto por parte de las instituciones escolares como por parte de las editoriales. A esto se agrega la altisonante globalización con la mascarada de la posmodernidad, esa edad de la cultura que, como expresa Obiols "... moldea tanto a los sujetos como a las instituciones y a las prácticas sociales, las redefine y resignifica..."²⁸. Lo multimedial, las nuevas tecnologías se vuelven protagonistas. No obstante, la desigual distribución de la riqueza, las crisis de los modelos económicos, el uso abusivo del medio ambiente parece cuestionar a favor de qué humanidad y para qué niños futuros está encarado el tan mentado progreso. Según Gilles Lipovetsky, "... la sociedad postmoderna es la era del vacío en la que los acontecimientos y los individuos trascurren sin que nada sea definitivo, ni ídolos, ni tabúes, ni tragedias."²⁹ El falso paradigma de la muerte de las ideologías, la filosofía del consumo, la desnacionalización, es la línea que direccionó el proyecto instalado en la Argentina en los 90.

Durante años la formación de lectores en las escuelas quedó acotada a destrezas, a la enseñanza de la técnica de la lectura en los primeros grados y luego a prácticas esporádicas de lectura silenciosa, oral, expresiva, comprensiva, etc. Dice la escritora Graciela Bialet: "Lo que se ha perdido es el poder simbólico de la lectura". Hubo un vaciamiento en la formación de lectores sustentado en la discusión teórica entre la **escolarización de las lecturas**, versus, **leer por placer**. Esta discusión se monta sobre una falacia, porque el placer, el gusto no es algo innato sino que se forma. Entonces, no puede haber placer por leer, sino se lee. No puede haber demanda de lectura sin pasar por la experiencia cotidiana de hacerlo. Ahora bien, ¿si no es la escuela donde se da la posibilidad de estas lecturas, dónde sería?

¿Si no es en la escuela, en qué otro lugar? ¿Si no es el maestro, quién? ¿Dónde hallarán lectura los hijos de la pobreza si lo público no existiese?

Es importante tener en cuenta que en nuestro país hubo un plan sistemático para desarticular el sistema educativo. Porque –nos recuerda permanentemente Bialet– la quema y prohibición de libros en los 70, el cierre de cargos de bibliotecarios, no fue casual, había una intencionalidad poderosa que era la NO circulación de la palabra y de las nuevas ideas.

Entiendo que quienes están aquí presentes en esta jornada, se encuentran abocados a dar respuesta o respuestas al cómo de la enseñanza de la lectura y la escritura, a reflexionar sobre los modos de intervención pedagógicas en el proceso alfabetizador. En este camino seguramente tendrán certezas y dudas; y eso es bueno, porque cuestionar es parte del camino en la superación de las prácticas y propuestas aisladas, en la búsqueda por encontrar coherencia y continuidad en las estrategias que se elijan. Camino que sigue con mayor reflexión y trabajo compartido.

Camino que se sostiene con una lectura del mundo y con una lectura que haga visible nuestro propio hacer en él. Tenemos que asumir que la generación de docentes que hoy está en el aula forma parte de un recorrido de lectura proscripta en la dictadura y reafirmada posteriormente en la década del vacío.

Sabemos que saber leer y escribir no es lo mismo que ser lector. El desafío será plantear de qué modo se mantiene viva la literatura, sus aires libertarios, sin ser encriptada por el disciplinamiento escolar. Cómo encontramos maneras de no caer ni en el didactismo -que no es literatura- ni en el vacío de las argumentaciones seudo *progresitas* del placer.

En los últimos años se manifiesta un importante crecimiento de los proyectos escolares que promocionan la lectura. Las dotaciones de libros que llegan a las escuelas de mano del Ministerio de Educación de la Nación son fantásticas en número y calidad; y palpita en muchos docentes el entusiasmo por hacer que la lectura literaria ocupe un lugar en el deseo de los alumnos, interés que descubro en mi tarea diaria en el Plan Nacional de Lectura. Libros, escritores, narradores, talleristas, teatro

²⁸ Obiols, G. y Di Segni de Obiols, Silvia, Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria, Kapelusz Editora S.A. 1996

²⁹ Lipovetsky, Gilles; La era del vacío, Ed. Anagrama, 2003

llegan a las escuelas más pobres y vulnerables. Porque no hay duda que el futuro de nuestros niños va atado al nuestro. Sobre el tema expresó Patricia Redondo "...no es lo mismo pensar a nuestros estudiantes como futuros astronautas o bailarines, que pensar que son escoria de la escoria".

Como una manera de que lo sensible se mixture en el entramado teórico de esta exposición, elegí compartir con ustedes un fragmento de "Angélica" un texto de Ligia Bojunga:

"...Despacito, con un miedo terrible de equivocarse, el puerco tomó su nombre y cambió la **c** por la **t**. Estaba aún esmerándose en el trazo de la **t** cuando el corazón dio un vuelco tan grande que todo el mundo se asustó: la luciérnaga voló lejos, la noche encogió tres nubes (y la luna aprovechó para aparecer), y el puerco salió disparado. Corrió como un loco hasta que entró en su casa, ¡plaf!, cerró la puerta y dejó fuera el miedo de que alguien fuera a verlo. Sólo entonces el corazón comenzó a latir de una manera normal.

El puerco, entonces, respiró sosegado: ahora se llamaba PUERTO. (...) El día se fue aclarando, él dijo su nombre bajito:

-Puerto- después lo dijo otra vez para acostumbrarse -Puerto-y le pareció tan bonito, que lo repitió un poco más alto- PUERTO."³⁰

Tienen ustedes, como futuros maestros/as, la gran ocasión de habilitar los senderos para que nuestros estigmatizados "puercos, sucios y malos"³¹ se vuelvan **Puertos** de donde puedan salir a navegar, en el barco que elijan, pero que tengan justamente la posibilidad de elegirlo y de pilotear el timón hacia horizontes más luminosos. Tienen ustedes el privilegio de ser parte de la construcción del andamiaje de las futuras generaciones. Los convoco a NO abandonar esta maravillosa oportunidad. Gracias.

³⁰ Bojunga Nunes, Ligia. Angélica, Editorial Norma, 1989.

³¹ Me permito parafrasear a la célebre película "Feos, sucios y malos" de Ettore Scola, 1976

// 1. Los primeros textos para niños de nuestro país

En un año de Bicentenarios, comienzo por recordar que antes de la llegada del conquistador europeo, en estas tierras había gente que había creado una cultura que incluía la explicación ficcional de lo inexplicable, es decir que contaba con una literatura de la cual nos quedan, como vestigios, las leyendas.

Desconocemos si en los pueblos originarios que vivían en nuestro actual territorio, había otras manifestaciones que se perdieron en el tiempo, aunque presumimos que las fórmulas rituales que acompañaron ciertas celebraciones debían tener una construcción que podemos acercarnos a lo que, para el Occidente europeo de entonces, era la poesía.

También es posible que haya habido alguna escena ritualizada, con textos puestos en labios de una o más personas, lo que aproximaría estas manifestaciones a lo que el conquistador conocía como teatro.

Lo cierto es que esa literatura era y no era literatura infantil: la infancia, como concepto, no existía aún, por lo tanto la literatura era de todos y para todos. No era exclusiva de los niños, aunque los niños también estaban incluidos como destinatarios.

Los europeos traen consigo su cultura. Traen nanas, que aquí denominaremos canciones de cuna, adivinanzas, trabalenguas, juegos que se acompañan con ciertas fórmulas poéticas, etc. Y también narrativa, sin duda cuentos que luego servirían de insumos a Giambattista Basile, Charles Perrault, los hermanos Grimm, etc. de materiales básicos a recopilar y, en algunos casos, a reescribir con intenciones varias. Resumiendo, los europeos traen una literatura oral folclórica, en tanto se desconoce su autor que no es otro que el mismo pueblo. Personas de carne y hueso cuyos nombres se perdieron, que en la transmisión oral inter e intrageneracional fueron puliendo esta literatura tal como sucede con las piedritas del río a las que el agua va quitando aristas ríspidas.

Sin dudas en tiempos de la Colonia y en los primeros años de gobierno criollo llegaron las obras publicadas en Europa, tanto encerrada en los libros como en historias orales, también como narraciones leídas y reproducidas en la narración oral. Pensemos que en Italia, algunos años después de su muerte (1635), se publican en napolitano *Lo cunto de li cunti* de Giambattista Basile, que en 1697 se publican en Francia las *Histoires et contes du temps passés avec des moralités* de Charles Perrault, y que en 1812 aparecen en Alemania el primer tomo de los Cuentos Infantiles y Caseros de los jóvenes Wilhelm y Jacob Grimm.

Por supuesto, como sucedía en Europa, también aquí tuvimos obras de formación, verdaderos compendios de lo que especialmente las niñas debían saber. El Tesoro de las niñas, publicada en Chile por José Bernardo Suárez, es “aumentada i editada para las escuelas de la República Argentina, por V. García Aguilera” y publicada en Buenos Aires en 1868.³²

Los primeros libros literarios escritos para niños en nuestras tierras fueron obras de autoría de dos mujeres. La primera fue Eduarda Mansilla, sobrina de Rosas, hija del General Mansilla, hermana de Lucio V. Mansilla y esposa del fundador del sistema diplomático de Argentina, Juan A. García. Eduarda fue una niña educada a la manera de las familias adineradas europeas; a los 11 años sirvió de intérprete a su tío cuando recibió al Embajador francés y ni él ni su entorno sabían decir una palabra en el idioma del visitante (y el visitante no sabía ni una palabra en castellano). Pero Eduarda conoció en Francia y Estados Unidos, los destinos diplomáticos de su marido, la obra de Andersen. Y harta de las recepciones de diplomáticos (y seguramente también de su marido), plantó todo, marido e hijos,

³² SUÁREZ, JOSÉ BERNARDO. El tesoro de las niñas. Colección de artículos extractados i traducidos de los mejores autores, i publicada para servir de texto de lectura en los colejos y escuelas. Aumentado i editado para las escuelas de la República Argentina, por V. García Aguilera. Imprenta tipográfica de Pablo E. Coni, Buenos Aires: 1869.

volvió al Río de la Plata y se dedicó a escribir. En 1880 publica Cuentos el primer libro destinado a los niños. En él se advierte claramente las influencias de Andersen; es más, ella misma sueña con ser la Andersen del Río de la Plata. Como no podía ser de otro modo son cuentos moralistas, cuentos que buscan despertar húmedas emociones en los lectores.

Unos años después Ada María Elflein, docente, poeta y periodista, comienza a publicar en el diario La Prensa unos relatos de predominante raíz histórica, destinados a los niños. Estos relatos que hablan, por tomar un ejemplo, de San Martín y la formación del Ejército independentista, los reúne en Leyendas Argentinas que se publica en 1906. Su idea, más cercana a los libros de texto que a la literatura, fue la de difundir entre los niños los episodios patrióticos como modelos a ser imitados.

Presentamos estos pocos ejemplos para mostrar cómo la literatura infantil en nuestro país nace solidaria con la idea de educar: lograr que las niñas y niños se comporten de tal o cual manera, que conozcan los episodios históricos “formativos”, etc. La obra de Eduarda Mansilla, nacida autónoma, independiente de la escuela, cae en el olvido. El texto de Ada Elflein alcanza numerosas ediciones, una de las últimas en la década de 1970.

La literatura como tal aparece bien entrado el siglo XX de la mano de Horacio Quiroga, José Sebastián Tallón, Conrado Nalé Roxlo, Javier Villafañe y, sobre todo, de María Elena Walsh.

// 2. Nuevas tendencias en la literatura infantil. Narrativas metaficciones. El libro álbum

En la segunda mitad del siglo XX el libro para niños se fue convirtiendo paulatina y decididamente en un objeto artístico, confluencia de lenguajes. Editores que se permitieron experimentos, entre los que se destaca con toda notoriedad el francés Francois Ruy Vidal³³, comienzan a pensar el libro para niños como una unidad de texto, ilustraciones y diseño gráfico. Ruy Vidal fue editor en varios sellos editoriales franceses y norteamericanos, aquí quiero rescatar, como un ejemplo por cuestiones de brevedad, su libro *Au pied de la lettre*³⁴. Ruy Vidal fue quien afirmó: «No existe el arte para niños, existe el Arte. No existen las ilustraciones para niños; existen las ilustraciones. No existen los colores para niños; existen los colores. No existe la literatura para niños; existe la Literatura.» Y agrega: «Partiendo de esos cuatro principios, podemos decir que un libro para niños es un buen libro cuando es un buen libro para todos»

El libro para niños empieza por ser algo más que texto, modelo decimonónico, y las ilustraciones crecen en tamaño y valoración. Se produce lo que Jesús Díaz Armas denominó el desbordamiento de las imágenes.

En líneas generales, este es el momento en que aparecen los libros sin palabras, esto es textos narrados desde las imágenes. Algunos sobresalientes como los creados por John S. Goodall (1908 – 1996)³⁵, editor e ilustrador que recreó la época Eduardiana con singular fidelidad; la deliciosa Historia de la ratita encerrada en un libro de Monique Felix que luego generara otros³⁶; las obras de la australiana Jan Ormerod como Buenas noches, Buenos días, etc.³⁷ (4), los notables títulos de Monique Martin como Había una vez un perro³⁸ y *L'Oeuf*, y, para cerrar este rápido sobrevuelo por las narraciones sin letras, entre los trabajos de Jörg Müller destaco El soldadito de plomo, basado en el texto de Andersen, aunque abordado con singular osadía porque lleva ese célebre cuento del XIX a un contexto de fines del siglo XX.

Este tipo de obras presenta ciertas particularidades, dignas de analizar con mayor detenimiento.

³³ Ver las referencias a Au pied de la lettre disponibles en: <http://ruyvidal.blog4ever.com/>

³⁴ FRANCOIS RUY VIDAL. Au pied de la lettre, Paris: Éditions Universitaires, 1976. (Imágenes Jérôme Peignot; poemas graficos de Robert Constantin; Jean-Pierre Delarge, editor)

³⁵ GOODALL, JOHN S. Naughty Nancy. Londres: Macmillan, 1975

³⁶ FELIX, MONIQUE. Historia de la ratita encerrada en un libro. Caracas: Ediciones María di Mase, 1980.

³⁷ ORMEROD, JAN. Bonjour!, Toulouse, Editions Milan, 1981.

³⁸ MARTIN, MONIQUE. Había una vez un perro, Barcelona: Parramon, 1985.

³⁹ MÜLLER, JÖRG. El soldadito de plomo, Salamanca: Lóguez, 2005

Baste con apuntar que es el lector quien construye el texto, con todo lo que esto implica. Es decir que carecemos de un texto con cierta intencionalidad estética porque esa intencionalidad está en la potencia de las imágenes que van traccionando la narración. Esa falta de texto, paradójicamente, facilita notablemente la lectura: son libros que pueden “leer” todos, alfabetizados y no alfabetizados.

Son libros en los cuales, además de escritor e ilustrador, es fundamental el papel del editor.

Los álbumes, fueron definidos por algunos especialistas franceses de las décadas del 70 y del 80, como libros en los que predominan las imágenes por sobre el texto. Es decir que en los comienzos de estas conceptualizaciones todo era cuestión de centímetros cuadrados.

Sin embargo, este concepto rota de un modo interesante: nacen los libro-álbumes, obras en las cuales la significación no está dispuesta de un modo exclusiva en el texto. El texto dice algunas cosas y las imágenes dicen otras, a veces complementarias, otras hasta contradictorias. En un libro-álbum no puede leerse sólo el texto o ver únicamente las imágenes. Los lenguajes se complementan. Se asocian. Y el diseño gráfico (disposición en la página, juegos de tipografías, uso de los blancos, etc.) también se suma a los dos lenguajes anteriores.

Muchas de estas obras refieren a la misma literatura. De manera que encontramos relatos que refieren a otros textos o al sistema, más sutil o más explícitamente.

Un fenómeno extraordinario que comienza a presentarse es que estos libros, concebidos como objetos estéticos, como obras de arte, comienzan a ser comprados por adultos que no tienen niños en quienes depositar una excusa. En el siglo XXI se termina de romper con la tradición de colocar las edades de los lectores sugeridos en la contratapa.

En una rápida enumeración de tipos de libros-álbum, podemos señalar:

1. Textos clásicos revisitados desde la escritura. Ejemplo: Caperucita Roja II. El regreso, de Esteban Valentino. Ediciones Colihue.

2. Textos clásicos sostenidos en sus versiones originales y sin embargo renarrados por las imágenes. Hay muchos ejemplos, recientemente CalibroscoPIO editó Las doce princesas bailarinas de los hermanos Grimm en versión de Ruth Kaufman y Ediciones del Eclipse publicó un Caperucita Roja traducido e ilustrado por Leicia Leicia Gotlibowski.

3. Textos clásicos revisitados simultáneamente en imágenes y texto, frecuentemente suponiendo que el lector “conoce” la historia y debe, por tanto, reponer fragmentos más o menos extensos del texto original. Ejemplo: ¡La auténtica historia de los tres cerditos! de Jon Scieszka y Lane Smith⁴⁰.

4. Textos con alusiones metaliterarias, con cierta autoreferencialidad que remite a la cocina de la escritura, a los trucos del escritor, etc. mostrados tanto desde el texto como desde las imágenes. Ejemplo: Lobos de Emily Gravett⁴¹, Esa historia que nunca pude contarte de Broccha⁴² o Tener un patito es útil de Isol⁴³.

5. Libros con textos e imágenes contradictorias (y no complementarias). Este recurso genera la complicidad del lector. Ejemplo: Mi gatito es el más bestia de Gilles Bachelet.⁴⁴

¿Por qué la referencia en esta exposición sobre estos nuevos libros? Porque su lectura rompe con la lectura lineal, izquierda-derecha, arriba-abajo. Porque la lectura de estos libros se parece a la lectura en pantalla, los ojos van y vienen, suben, bajan, vuelven a subir. El recorrido de los ojos en las novelas decimonónicas es lineal, ordenada, condicionada, previsible. El recorrido de los ojos del lector en estos libros es aleatorio, inesperado, subjetivo. Hay un nuevo lector que toma recursos de los dibujos animados, de los videojuegos, del cine... ¿No deberíamos replantearnos la metodología para la

⁴⁰ SCIESZKA, JON y SMITH, LANE. ¡La auténtica historia de los tres cerditos! Barcelona: Thule, 2007

⁴¹ GRAVETT, EMILY. Lobos. México: Casrtillo, 2008

⁴² MÉDICI, PABLO ANDRÉS (BROCHA), Esa historia que nunca pude contarte. Buenos Aires: Libros del Eclipse, 2009

⁴³ ISOL. Tener un patito es útil. México: FCE, 2007.

⁴⁴ BACHELET, GILLES. Mi gatito es el más bestia. México: RBA Libros / Océano, 2005.

enseñanza de la lectura y escritura?

Alfabetizar con literatura me parece fantástico, básicamente porque son textos que generan apetito de leer. Son textos que dan ganas de leer, que estimulan la curiosidad por saber qué dice ahí. Pero siempre y cuando no diseccionemos el texto. Porque si pasamos el bisturí por entre las líneas, en cada corte el texto va perdiendo significatividad para el potencial lector.

Entiendo, como ya dije, a la literatura como arte. En vez de modelar con arcilla, como el escultor, modelamos con palabras. Creo que la literatura debe conmovernos, es decir, movernos del lugar en que estábamos cuando empezamos a leer un texto determinado. No digo conmovernos como sinónimo de provocarnos llanto. Digo eso pero digo mucho más: conmovernos es entristecernos pero también es pensar, sentir, alegrarnos, sentir tensiones, anticipar.

// Articulaciones de los aportes del ciclo hacia la didáctica de la alfabetización

El Ciclo aportó sólidos argumentos en orden a conceptualizar que la alfabetización inicial, es decir, el dominio básico de la lectura y la escritura, requiere enseñanza explícita, dado que no es natural como el hablar y escuchar; que la alfabetización se concreta leyendo y escribiendo y que supone un proceso metacognitivo de complejidad creciente respecto de la lengua escrita, que se desvela plenamente a través de prácticas culturales sostenidas sobre lecturas y escrituras diversas.

En cuanto a las controversias que caracterizaron los debates en torno de la alfabetización en el siglo pasado, respecto del énfasis en el sistema versus el énfasis en las prácticas o el énfasis en la enseñanza versus el énfasis en la inmersión, la unanimidad de los aportes del Ciclo permite establecer que todas estas instancias son igualmente necesarias para lograr la alfabetización plena y además oportuna, es decir, en los tiempos y las condiciones institucionales comunes en las escuelas.

Ninguna propuesta aislada satisface estas condiciones de la alfabetización: la práctica sin reflexión no conduce a la metacognición ni al desvelamiento de las reglas sistémicas que aportan autonomía en los procesos de lectura y escritura; la memorización de reglas sin prácticas asiduas de lectura y escritura no deriva en el saber hacer; la inmersión por sí sola no garantiza la comprensión de las estrategias necesarias para leer y escribir; la enseñanza que no procura la inmersión en un ambiente rico en libros y materiales de lectura no provee insumos valiosos y no motiva para seguir leyendo y escribiendo.

La concreción de estos principios didácticos, sin embargo, no ocurre en aquellas aulas de las escuelas primarias de nuestro país que son, justamente, zonas de riesgo de fracaso escolar. Es necesario intensificar el estudio, la reflexión, el modelado y la enseñanza de estrategias alfabetizadoras en los ISFD, de manera que de estas instituciones egresen docentes bien formados para la alfabetización y los ISFD mismos se constituyan en fuentes confiables para la consulta de los docentes en ejercicio.

Proponemos algunas sugerencias finales para la articulación de los aportes del Ciclo, que seguramente serán enriquecidas y ampliadas en los ISFD.

// Actividades sugeridas en relación con la exposición de M. C Davini

1. M.C. Davini expone objetivos y características metodológicas del mapeo del año 2005 realizado en el Ministerio de Educación de la Nación. Recuperar la relación entre ambos aspectos y analizar su pertinencia en una posible transferencia a indagaciones realizadas desde las cátedras de su ISFD.

2. El estudio mencionado arroja una tensión entre la variabilidad de estrategias empleadas en la elaboración de los DC Jurisdiccionales y la homogeneidad de los productos finales. Esta relación suele caracterizar situaciones no deseadas de fracaso en la gestión educativa. Analizar, tomando un período de nuestra historia educativa, la relación entre la redacción de los Diseños Curriculares, la producción editorial, las instancias de capacitación y los planes de formación docente respecto de los resultados de la alfabetización inicial en las aulas.

La exposición se refiere a los campos relacionados con la formación de los docentes. Reunidos en grupos interdisciplinarios:

a. Especificar los aportes que las materias pedagógico-didácticas, brindan a la Alfabetización Inicial como espacio curricular dentro del ISFD. Una vez delimitado el campo disciplinar elaborar un marco teórico consensuado que permita fundamentar líneas de trabajo compartidas para implementar en el aula.

b. Elaborar instrumentos evaluativos que permitan confrontar los marcos teóricos sostenidos por el ISFD con la realidad de las escuelas, dentro de las acciones que proponga el espacio de la práctica profesional.

3. La docencia como trabajo profesional institucionalizado

- a. En el texto se diferencia el trabajo profesional docente del oficio amateur.
- a.1. ¿Qué características se pueden reconocer como propias de cada una de estos perfiles? Ampliar las que señala Davini.
 - a.2. ¿Qué estilos de cultura institucional favorecen la formación de un docente profesional, y cuáles la de un amateur? Recuperar los argumentos de la exposición y añadir otros que en cada comunidad sean considerados relevantes.
- b. En el texto se expresa: "...es importante recuperar la enseñanza y si es necesario recuperar el estudio sobre la didáctica, los métodos y los procesos para enseñar. En esta cuestión tenemos mucha responsabilidad los pedagogos y las modas pedagógicas que impactaron negativamente en la escuela aunque, actualmente, hay intentos de nuevos posicionamientos en este sentido..."
- b.1. Debatar interdisciplinariamente cuál es la línea que se sostiene en su ISFD en relación a la concepción de enseñanza en los primeros años de la escuela primaria en el campo de la alfabetización inicial.
 - b.2. Habiendo acordado este punto, se podrá:
 - analizar los métodos alfabetizadores;
 - seleccionar el o los métodos que se consideren adecuados y establecer los criterios de pertinencia;
 - discutir y seleccionar las formas de andamiaje y los recursos adecuados.

// Actividades sugeridas en relación con los aportes de los escritores

Un obstáculo por el cual no ingresan los textos de la Literatura en la alfabetización inicial es la idea de que usar el arte para la enseñanza de la lectura y escritura rebaja e instrumentaliza un contenido noble, creado para el placer. Reproducimos aquí algunos fragmentos de las apreciaciones de los escritores, que recomendamos leer completos y en profundidad.

"El caso es que se puede aprender a leer con métodos parecidos al de la natación sin agua... Lo que cuesta aceptar es por qué prescindir de lo que aportan el cuento, la novela o el poema a la experiencia de la lectura... ¿Para que prescindir del mar de la ficción, cuando la idea es nadar en la lectura?" (Ricardo Mariño, Nadar sin agua)

"Si uno ama las palabras, ¿por qué no va a querer verlas escritas? ¿Por qué no va a querer, alguna vez, escribirlas? ¿Verlas tomar otra dimensión en el papel, crecer y multiplicarse...?" (Oche Califa, Las palabras)

"Hubo un vaciamiento en la formación de lectores sustentado en la discusión teórica entre la escolarización de las lecturas, versus, leer por placer. Esta discusión se monta sobre una falacia, porque el placer, el gusto no es algo innato sino que se forma. No puede haber demanda de lectura sin pasar por la experiencia cotidiana de hacerlo. Ahora bien, ¿si no es la escuela donde se da la posibilidad de estas lecturas, dónde sería? ¿Si no es en la escuela, en qué otro lugar? ¿Si no es el maestro, quién? ¿Dónde hallarán lectura los hijos de la pobreza si lo público no existiese?" (Mercedes Pérez Sabbi, Literatura infantil y alfabetización)

Sugerencia para el trabajo en los Institutos de Formación Docente

Elaborar junto con los futuros docentes argumentos a favor de alfabetizar con textos de la Literatura: para ello releer los aportes de T. Colomer y G. Fernández

Algunos escritores convocados manifiestan su recelo respecto de la manipulación escolar de los textos. "Alfabetizar con literatura me parece fantástico, básicamente porque son textos que generan apetito de leer...Pero siempre y cuando no diseccionemos el texto. Porque si pasamos el bisturí por entre las líneas, en cada corte el texto va perdiendo significatividad para el potencial lector." (C. Silveyra)

"Si es tan importante la literatura para la vida de las personas, ¿puede ser subsidiaria de la enseñanza de la lengua o debe acompañar los procesos desde un lugar donde no se pierda su constitución maravillosamente ambigua, seductora, irreverente?" (M. Pérez Sabbi)

Sugerencia para el trabajo en los Institutos de Formación Docente

- Releer junto con los futuros docentes los aportes de G. Ciapuscio y A. Di Tullio, en la Revisión crítica y propuesta para la enseñanza de la gramática en la escuela primaria, en La formación docente en alfabetización inicial 2009 -2010, pp. 185 a 213.
- Recuperar las definiciones de gramática, que en la actualidad no se relaciona con la taxonomía, y todas las menciones a la importancia de la Literatura para la comprensión profunda de la gramática de una lengua.
- Releer y ejercitar con los futuros docentes las actividades y estrategias propuestas por L. Otañi en "La enseñanza de la gramática en la escuela primaria y en la formación docente", ibídem, pp. 217 a 227. A partir de allí, argumentar acerca de un trabajo profundamente vinculado con el saber gramatical que no disecciona el texto y que, por el contrario, permite descubrir sus significados y sentidos.

// Actividades en relación con los aportes de Teresa Colomer y Gloria Fernández

Estos trabajos, complementados con los correspondientes DVD N° 5 y 6, proveen insumos didácticos concretos para articular alfabetización y lectura literaria. Presentamos un punteo de los temas que abordan:

- Reconocer los textos que permiten enseñar a leer a primeros lectores

Es posible que en gran número de casos, los y las docentes no enseñen a leer a partir de la Literatura porque no saben qué textos pueden seleccionar para los primeros lectores y por qué. Este obstáculo puede revertirse, ya que el Ciclo contó con sugerencias didácticas concretas al respecto.

Teresa Colomer, en el DVD N° 5, propone poner los libros a trabajar con los docentes. Allí expone las características generales que tienen los textos que permiten enseñar a leer, es decir, alfabetizarse con textos literarios:

1. Deben presentar condiciones simples de enunciación.
2. El texto debe presentar secuencias bien organizadas.
3. El texto debe presentar repeticiones, rimas internas para que los pequeños lectores, una vez hecho el esfuerzo de haberlas leído por primera vez, puedan reconocerlas de un vistazo cada vez que vuelven a aparecer.
4. Debe haber ahorro de texto explicativo y uso de diálogos directos.
5. La imagen debe colaborar para aclarar y completar sentidos.

Sugerencia para el trabajo en los Institutos de Formación Docente

- Observar en el DVD N° 5 el ejemplo de libro para primeros lectores de Rosemary Wells, "¡Julietta estate quieta!".
- Observar en el DVD N° 6 el ejemplo de Ariel Abadi, "Un rey de quién sabe dónde"
- Buscar otros ejemplos de cuentos para primeros lectores.

Después de los libros para primeros lectores, el paso siguiente es la lectura de narraciones simples, lo cual plantea el siguiente problema:

- Reconocer las características que identifican una narración simple para aprender a leer

En su ponencia “La literatura infantil en la escuela”, T. Colomer expone las características de dicha narración.

Sugerencia para el trabajo en los Institutos de Formación Docente

Analizar con los futuros docentes, según el esquema que propone Colomer, cuentos tradicionales y de autor. Elaborar un corpus de narraciones simples.

- Resolver la discrepancia entre la capacidad de comprensión y la capacidad de lectura autónoma de los niños y niñas en su alfabetización inicial

¿Qué hacer para alfabetizar mediante la lectura de textos culturalmente valiosos como son los de la Literatura infantil cuando la capacidad de comprensión de los niños y niñas es superior a su capacidad de lectura autónoma?

Sugerimos analizar las siguientes propuestas en la conferencia de T. Colomer (Ver el DVD N°5)

1. Dividir el texto literario en secuencias cortas, lo cual lo convierte en un texto manejable. (Ver en el DVD N° 5 el ejemplo del cuento “Osito”).

2. Recorrer y comentar con los niños las imágenes de los libros de cuentos. Colomer explica que hay distintos tipos de imágenes en los libros destinados a los niños pequeños:

2.1. Imágenes que facilitan la lectura porque aclaran sentidos. Ver en el DVD N° 5 el ejemplo del niño que juega a ser pirata con su papá, donde la segunda imagen hace ver lo que imagina el niño.

2.2. Imágenes que complican y enriquecen la lectura porque obligan a pensar nuevos sentidos. Ver en el DVD N° 5 el ejemplo del niño que tiene una mamá bruja. Observar que este cuento emplea el recurso literario del narrador que sabe menos que el lector.

2.3. Lectura de la imagen misma. Ver en el DVD N° 5 el ejemplo del erizo que evoca un gorro, un volcán, etc. Observar cómo ese texto reclama un vocabulario ampliado para nombrar las sucesivas transformaciones del erizo.

3. Adoptar una perspectiva externa, a la manera del espectador que asiste al teatro, dado que el cuento está enteramente dialogado. Ver en el DVD N° 5 el ejemplo de “Ahora no, Fernando”.

4. Interponer un personaje en el cuento, tener un amigo que se identifica con lo que pueden pensar o sentir los pequeños lectores.

Gloria Fernández describe de qué manera los libros-álbum promueven la lectura mediante el interjuego de las herramientas semióticas del texto, el diseño y la imagen y aporta numerosos ejemplos de interpretaciones infantiles en su trabajo y en el DVD N° 6. Ver también las observaciones de C. Silveyra sobre el tema.

Sugerencia para el trabajo en los Institutos de Formación Docente

Elaborar un corpus de cuentos con imágenes y textos y libros álbum que desafíen a los niños y niñas en los sentidos que proponen Colomer, Fernández y Silveyra.

- Reconocer los diferentes aportes que proveen la oralidad, la poesía y la narrativa a la formación del lector

Gloria Fernández expone las razones por las cuales el multiculturalismo exige la incorporación

de los relatos orales de la comunidad al proyecto pedagógico y Teresa Colomer desarrolla las aportaciones que las tradiciones orales, la poesía y la narrativa brindan a los lectores principiantes.

Sugerencia para el trabajo en los Institutos de Formación Docente

- Sistematizar los distintos aportes, según las dos autoras.
- Analizar con los estudiantes, futuros docentes, la polifonía, el multiculturalismo y el respeto por la apropiación literaria en las escuelas asociadas al ISFD.
- Seleccionar junto con los futuros docentes narraciones orales, poesías y cuentos que permitan estas actividades con los alumnos que recién inician la escuela. Justificar sus elecciones.

- Integrar a la lectura el trabajo alfabetizador con el sistema

V. Jaichenco⁴⁵, L. Giussani⁴⁶ y M.C. Linuesa⁴⁷ explican el modelo de doble vía según el cual, cuando los niños aprenden a leer utilizan dos rutas de procesamiento distintas para interpretar los signos escritos:

- Ruta léxica, directa o global: basada en el acceso a los patrones ortográficos completos de las palabras que se almacenan en el léxico ortográfico/ visual y que se va estructurando a medida que se incrementa la habilidad lectora.

- Ruta indirecta, fonológica o perilexical: que consiste en la transformación de cada uno de los grafemas de las palabras en sus correspondientes sonidos.

Las especialistas coinciden en que las investigaciones actuales acerca de la lectura muestran que cuando un niño está aprendiendo a leer utiliza los dos procesos para interpretar los signos escritos. Señalan también que la variable determinante de una buena lectura léxica –en la que los niños van adquiriendo “maestría” a través de los distintos grados – es la familiaridad o frecuencia de uso de las palabras, mientras que la de la lectura no léxica (o fonológica) es la regularidad.

Sugerencia para el trabajo en los Institutos de Formación Docente

- Releer los textos de estas tres autoras y debatir junto con los futuros docentes: ¿De qué manera las características de los textos para primeros lectores ayudan a los alumnos que están aprendiendo a leer a construir esas dos rutas?
- Justificar la respuesta mediante la lectura de los aportes de la Psicolingüística a la alfabetización inicial y dar ejemplos a partir de los cuentos expuestos en los DVD y los que hayan buscado en el ISFD.

En su exposición, T. Colomer leyó este texto, que no figura en su ponencia. Consideró que explota los recursos lingüísticos para enseñar a leer.
Manuela tiene la piel color abeja, color ardilla, color alondra. Todos los días toma sol porque le gusta verse color caramelo, color cacao, color canela.
Alguien le dijo que los rayos del sol vuelven a la Manueles color dorado, color dulce, color dátil y como ella lo que más desea es lucir color chinchilla, color chocolate, color chirimía; toma y toma sol.
¿Qué recursos lingüísticos permite trabajar este texto en una clase donde los niños están aprendiendo a leer y escribir?
Buscar ejemplos similares en textos de la literatura argentina.

- Planificar y organizar la lectura y la alfabetización en el aula

La indagación sobre cuadernos de primer grado manifestó dificultades de los docentes en la integración de la lectura y la alfabetización y en la secuenciación de contenidos. Sugerimos que docentes y estudiantes futuros docentes compartan el DVD N° 5 donde T. Colomer propone:

⁴⁵ Aprender a leer y escribir desde una perspectiva psicolingüística” en La formación docente en alfabetización inicial 2009 2010.

⁴⁶ “Algunas consideraciones sobre el papel de la morfología en la lectura”, ibídem.

⁴⁷ “La enseñanza inicial de la lengua escrita”, ibídem.

1. Tener un plan lector:

1.1. Narración/lectura de cuentos por parte del docente una o más veces por semana con material de apoyo, como por ejemplo, marionetas y posibles actividades anteriores y posteriores.

1.2. Narración de un capítulo semanal de una narración larga.

1.3. Lectura en voz alta por parte del maestro dos o tres veces por día.

1.4. Lectura colectiva de los alumnos (textos grandes en carteles o proyectados) con atención al aprendizaje de la lectura y a la interpretación de la obra.

1.5. Exploración/lectura por parejas e individual en tiempo creciente (de cinco minutos iniciales a media hora).

1.6. Un tiempo reservado a compartir libros en el que los alumnos y alumnas presenten sus argumentaciones o lean fragmentos de los libros que leyeron solos.

1.7. Entrevistas quincenales de pocos minutos sobre los libros que ha mirado o leído individualmente.

1.8. Edición de las propias producciones de los niños: dictadas al docente, escritas por ellos, ilustradas.

Sugerencia para el trabajo en los Institutos de Formación Docente

Para realizar en Alfabetización y en el espacio de Práctica:

- A partir de las pautas para aprender a leer que presenta T. Colomer y las recomendaciones didácticas de M.C.Linuesa,⁴⁸ organizar secuencias alfabetizadoras que se desarrollen durante un mes de trabajo, en el primer grado, tanto en el primer período como en el segundo. Para ello consultar la carga horaria correspondiente al espacio curricular de Lengua y distribuir las actividades debidamente secuenciadas en cada período establecido.

- MC Linuesa⁴⁹ en su exposición elabora una propuesta para la enseñanza integral de la lengua escrita, que sintetiza en esquemas.

- Releer la ponencia correspondiente y recuperar las posibilidades de integración de las propuestas de T. Colomer y los esquemas "Propuesta para trabajar la comprensión lectora" y "Propuesta para trabajar el código alfabético" de MC Linuesa.

- Ver de qué forma la integración de ambas posibilita implementar la "Propuesta de Pressley, Rankin y Yokoy (1996)" y los Principios contextuales expuestos por Linuesa.

- Graduar los contenidos de la lectura

En la conferencia de Colomer se afirma que la enseñanza de la literatura se debe complejizar y presentar en pasos graduados, año por año, dentro del primer ciclo. En la indagación sobre cuadernos, en cambio, se observó la enorme dificultad de los y las docentes para la gradación de contenidos.

⁴⁸ Clemente Linuesa, M. La enseñanza inicial de la lengua escrita en La formación docente en alfabetización inicial 2009 2010, pp 35 a 62.

⁴⁹ Ibidem

Sugerencia para el trabajo en los Institutos de Formación Docente

Sistematizar, siguiendo a Colomer, qué categorías literarias referidas a la narrativa se pueden graduar año por año. Seleccionar tres categorías fundamentales y proponer cuentos para que los maestros los puedan utilizar en el aula. Estos textos deberían posibilitar que las categorías seleccionadas puedan trabajarse según complejidad creciente de primero a tercer grado y luego de tercero a sexto.

- Enseñar a escribir opiniones fundamentadas a partir de la lectura literaria

En la indagación sobre los cuadernos escolares, se observó que la tarea casi exclusiva que se propone a los alumnos después de leer un cuento consiste en ilustrar.

En cambio, T. Colomer, en el DVD N°5, sugiere proponer a los niños una comunicación reflexiva, con un metalenguaje apropiado para hablar sobre los libros. Respecto de este punto, recomienda evitar los juicios simplistas sobre la lectura, del tipo "Me gusta, no me gusta" y en cambio enseñar a los niños a desarrollar breves argumentaciones para justificar sus preferencias o desagrados.

Asimismo, para el fomento del juicio crítico sobre los libros sugiere cambiar las clasificaciones y reorganizar periódicamente los libros con distintos criterios: por autor; por género; por temas.

Sugerencia para el trabajo en los Institutos de Formación Docente

- Ver en el DVD N° 5 la explicación de las tres razones por las cuales un libro gusta o no gusta y analizar especialmente la justificación del niño que dice:

El libro no me gusta porque es de pequeños. Porque no pasan muchas cosas, es de animalitos y es muy sentimental.

- Ejercitar a los futuros docentes en la explicación de tres razones por las cuales les gustan o no diversos libros leídos por ellos.

- Identificar las condiciones institucionales que permiten alfabetizar con libros de literatura

Colomer propone las siguientes condiciones institucionales:

1. Crear un mundo poblado de libros y brindar espacio y tiempo para leer.

- Implementar la biblioteca del aula y prestar los libros.

- Visitar bibliotecas públicas.

- Narrar, leer, recitar, recomendarse los libros.

2. Leer con los demás: tender puentes y la oportunidad de cruzarlos.

- Crear una comunidad de lectores escolares y sociales en cada aula.

3. Leer con expertos: llevar la interpretación más lejos, incorporar niveles de lectura, información contextual y enlaces con el mundo actual.

Sugerencia para el trabajo en los Institutos de Formación Docente

- Relevar la existencia/ existencia débil/ inexistencia de estas condiciones en escuelas primarias.

- Crear las condiciones institucionales para leer deseables en los ISFD, haciendo las adaptaciones correspondientes.

- Superar el prejuicio de la incapacidad

Señala Davini: "Revisemos el discurso del "prejuicio de la incapacidad", recordemos el "efecto Pigmalión". Esta cuestión es fundamental en cualquier enfoque pedagógico que se base en la confianza en que el otro puede." Esta advertencia pedagógica y ética vale para todo estudiante: el niño de la escuela primaria, el adolescente y el futuro docente.

En coincidencia, la experiencia de Fernández con los adolescentes en situación de encierro aporta una práctica concreta de lectura literaria en contexto de gran vulnerabilidad y permite a la vez una relectura situada de las aportaciones de la Sociolingüística expuestas en el Ciclo.

Sugerencia para el trabajo en los Institutos de Formación Docente

- Releer García P. y Szretter Noste, M. Aproximaciones a la Sociolingüística en La formación docente en alfabetización inicial 2009-2010
- Revisar con los futuros docentes el planteo de Voloshinov (1929), para quien los signos reflejan y refractan otros lugares sociales y otros signos. Analizar esta reflexión y refracción en las producciones de los adolescentes. Ver las explicaciones de Fernández en el DVD N° 6.
- Releer las nociones de comunidad de habla de D. Hymes y J. Gumperz, especialmente el concepto de lealtad lingüística y describir cómo se manifiestan en esos ejemplos.
- Revisar las nociones de código restringido, restringido estructuralmente y código amplio de B. Bernstein. Caracterizar en esos términos las producciones de los adolescentes. Vincular con el enfoque de J. P. Gee que retoma la idea de competencias comunicativas como habilidades que se aprenden socialmente.

El prejuicio suele manifestarse en la afirmación de que ciertos colectivos sociales “hablan mal” y que eso obstaculiza su alfabetización y su apreciación de textos complejos.

Sugerencia para el trabajo en los Institutos de Formación Docente

- Releer D. Lieberman, Gramática del español como segunda lengua, en La formación docente en alfabetización inicial 2009-2010, especialmente “¿Cuáles son los segmentos idiosincrásicos del español?” y “El análisis de errores” y analizar con esos instrumentos las producciones adolescentes.
- Justificar, a través de la experiencia de Fernández, la siguiente afirmación de Lieberman: Dado su carácter de lengua hablada en más de veinte países, el español constituye, en realidad, un conjunto de normas diversas. Sin embargo, en lo que a la escritura se refiere, la situación es diferente. Es posible postular la existencia de una panlengua escrita, gracias a la labor unificadora de las diversas academias de la lengua. En efecto, la escritura es homogénea, con variaciones mínimas que sólo se dan en el plano léxico. Por ello, este registro, es considerado el español estándar: la lengua de la escolarización. La lengua de los libros. Es, en definitiva, “la que configura la norma, el código compartido que hace posible que hispanohablantes de muy distintas procedencias se entiendan sin dificultad y se reconozcan miembros de una misma comunidad lingüística”.

Imprimió IPESA
en el mes de Agosto de 2010
Ciudad de Buenos Aires
Argentina