

IV JORNADA DE INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS, “Prácticas de lectura y escritura”. ISFD 168 Dolores- Provincia de Buenos Aires. Viernes 25 de septiembre de 2015

Una práctica de lectura dentro y fuera del aula

Eje. Experiencias no convencionales de lectura dentro y fuera de la escuela

Cañón, Mila  
Malacarne, Rocío  
Valdivia, Marianela

#### 1. Lectores, lecturas y libro álbum

Aún hoy, las palabras de Roger Chartier ayudan a pensar la diversidad de prácticas de lectura que instaladas en la sociedad no dejan de mostrarle al investigador que son variadas, complejas, situadas, superadoras de una alfabetización lingüística considerada como un mecanismo finito y terminado:

Contrastes, igualmente, entre normas y convenciones de lectura que definen, para cada comunidad de lectores, usos legítimos del libro, modos de leer, instrumentos y procedimientos de interpretación. Contrastes, en fin, entre las expectativas y los intereses muy diversos que los diferentes grupos de lectores depositan en la práctica de lectura. (1994: 25)

Por el contrario, nuevos soportes de lectura en relación con nuevas subjetividades delinean comunidades lectoras móviles, cambiantes, que a veces responden a los entornos convencionales y otras veces se autogestionan en las redes sociales, en los barrios (Hirschman, 2011), en grupos o talleres cuyos propósitos u objetivos escapan a la homogeneidad que históricamente la escuela legitimó para formar los lectores del futuro (Hermida y Cañón, 2012:36). Y por ello, porque a esta altura ya sabemos que lectores y lecturas se funden y confunden en prácticas más o menos formales, dentro o fuera de la escuela, en papel o en pantalla, los adultos comprometidos verdaderamente en la formación de los lectores reales del futuro, no pueden mirar hacia otro lado (Petit, 1999); nuevas grietas aparecen entre la formación académica y la práctica docente, cuando a las escuelas argentinas llegan las netbook, los libros-álbum, se produce una mutua retroalimentación entre los libros con sagas para público juvenil, el cine y la televisión, y el diseño curricular para la provincia de Buenos Aires pide el trabajo “con otros lenguajes”. Tensiones todas que no confluyen en una receta exitosa pero piden un estado de reflexión y la toma de decisión constantes para atrapar la polifonía inserta en los discursos sociales de los que somos parte, a lo que podríamos responder con la lectura, el análisis y la producción de otras textualidades (A. M. Chartier, 2012).

Entre los soportes merecedores de ser leídos, emerge el libro álbum como objeto estético exigente (Cañón, 2013: 167). Dentro de la escuela o fuera de ella, incluidos en los libros que el Estado Nacional envía a las escuelas públicas<sup>1</sup> o constituidos en objetos de culto de lectores adultos que coleccionan estas preciosas obras de arte en papel. El libro álbum ofrece una compleja relación entre texto e ilustración como objeto estético total, producto de decisiones editoriales, semánticas y artísticas, en el sentido que lo definiera Fanuel Díaz:

El libro álbum auténtico se sostiene en esa interdependencia. Las imágenes no pueden ser entendidas sin los textos y los textos pierden sentido si se leen separadamente. Desde esta perspectiva, se reclama un rol constructivo del

---

<sup>1</sup> Es de destacar que varios llegaron a casi todas las escuelas del país, por el envío del Estado (2011): *El árbol de lilas* de Andruetto; *Cambios, El túnel y Voces en el parque* de Browne; *La sorpresa de Nandi* de Browne, E.; *Lo que hay antes de que haya algo* de Liniers; el clásico *En el desván*: Hiawyn Oram; *El sueño interminable* de Pommaux, Iván. Rivera: *Haiku*; *Donde viven los monstruos* de Maurice Sendak, entre otros.

IV JORNADA DE INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS, “Prácticas de lectura y escritura”. ISFD 168 Dolores- Provincia de Buenos Aires. Viernes 25 de septiembre de 2015

lector, quien debe ser capaz de completar esos eslabones que aseguran una participación activa e inteligente (2007:95)<sup>2</sup>.

Es un soporte que exige a los lectores de cualquier edad un trabajo de exploración y detenimiento propio de un explorador. En esta exposición analizamos dos intervenciones de lectura de un libro álbum, *En el bosque* (2005) de Anthony Browne, uno de los creadores ingleses que han generado una poética desafiante.

El texto de Browne, como mencionamos, se encuentra entre los envíos del Ministerio de la Nación y ha llegado no sólo a Nivel Primario, sino también a Secundario. Es necesario cuestionar los alcances de este tipo de libro que parece trascender fronteras etáreas, proponiendo múltiples niveles de lectura; además de la multiplicidad de códigos, son diversos los niveles de significación a los que se puede enfrentar el lector. Esta historia propone una lectura especial, ya que hace del lector un caminante, al ubicar su mirada en el punto de vista de los personajes principales que se encuentran atravesando dicho lugar (quien lee observa las espaldas de los protagonistas, siempre avanzando). Aquí, se relata el camino de un niño a casa de su abuela, luego de la ausencia de su padre. Pero, este recorrido no hará que el protagonista se acerque sólo a ése sino a otros lugares. En su tránsito por el bosque, se presentan distintos personajes y elementos de cuentos maravillosos clásicos. Siguiendo este itinerario, se encuentra con una caperuza, casualmente, roja.

## 2. Leer sin pizarrón: armar la escena

Uno de los espacios elegidos para armar la escena de lectura fue el “Centro de Atención Integral San Marcelino Champagnat”, proyecto no-formal de protección a niños en riesgo creado entre la Municipalidad y el Centro de ex alumnos de la comunidad Marista de la ciudad que funciona en un quincho de la Villa Marista de Mar del Plata y recibe a niños de escolaridad primaria derivados de las escuelas provinciales N° 75 y N° 22 y de las escuelas municipales N° 11 y N° 17. Atiende a un total de 50 niños y niñas que van desde los 6 hasta los 14 años, a contraturno de la escuela, ofreciendo un espacio de aprendizaje y contención a través de actividades pedagógicas, artísticas y deportivas que apuntan al fortalecimiento de su desarrollo integral, con el apoyo de trabajadores sociales y voluntarios.

El espacio físico es pequeño y modesto y la organización diaria tiene rutinas establecidas donde tienen prioridad el desayuno, el almuerzo, las tareas escolares y los talleres semanales de Educación Física y Arte. En este contexto, el trabajo de los mediadores de lectura constituye un momento de ruptura. Quebrar la disposición habitual de las mesas: desdibujar líneas para conformar un círculo que incluya e iguale. Dejar de pensar en las obligaciones y en lo establecido, y disponerse alrededor de un libro, de una historia que hable y deje hablar.

Para convocar y buscar lugares comunes se decidió comenzar un recorrido a partir de *En el bosque*, ya que, como se mencionara antes, es un texto polisémico que invita al lector a sumergirse y tomar parte en el recorrido propuesto. La complicidad que subyace de los guiños intertextuales se presenta como una oportunidad para emplazar el texto, como dice Larrosa (2003), y comenzar a gestar una comunidad de lectores donde resuenen las voces y también los silencios de quienes se congregan:

En torno al texto como palabra emplazada, cuando el texto es de verdad algo que cabe llamar común, se articula una forma particular de comunidad, una forma particular de estar emplazados por lo común. Y esa forma es una amistad, una *philia*, una unidad que soporta y preserva la diferencia, un

---

<sup>2</sup> Respecto de la definición de LA no existen acuerdos absolutos, pero se puede investigar más en los materiales de: Bajour y Carranza (2003); Colomer (1999- 2011), entre muchos otros.

IV JORNADA DE INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS, “Prácticas de lectura y escritura”. ISFD 168 Dolores- Provincia de Buenos Aires. Viernes 25 de septiembre de 2015

nosotros que no es sino la amistad de singularidades posibles. (Larrosa, 2003: 646)

Una mañana gris y húmeda, la lectura comenzó, casi sin que los niños se dieran cuenta... Se fueron acercando, se dejaron cautivar y poco a poco llegó un clima de silencio y atención (o ensoñación), propio de quienes se dejan llevar. Sin mayores interrupciones por parte de las mediadoras, en la primera lectura aparecieron los primeros descubrimientos:

- Ahí escondido está el lobo.
- Se pone el buzo rojo como Caperucita.
- ¡Mirá se ve el zapatito de Cenicienta!
- ¡Y la trenza de Rapunzel!

A medida que se avanzaba en la lectura, quedaban al descubierto el asombro y las expectativas. Así, la lectura se fue completando entre todos y como necesidad del grupo se volvió atrás una y otra vez para revisar y completar lecturas. Las mediadoras llevaron algunas de las imágenes del libro impresas para que cada uno pudiera contemplar según sus ganas y sus tiempos. Hubo quienes atropelladamente querían demostrar descubrimientos y conocimientos, también estuvieron los que descubrieron que había cuentos que aún no conocían y pidieron noticias sobre ciertos personajes y sus historias... Algunos se quedaron en silencio, mirando y tímidamente comentaron sus impresiones al oído de alguna de las mediadoras. Cada vez que sucedía algo, como la llegada a la casa de la abuela, realizaban sus comentarios de anticipación del desenlace, esperando la aparición explícita del lobo, por ejemplo.

Las mediadoras no dieron respuestas finales a los interrogantes planteados. Intentaron dejar puertas abiertas y cabos sueltos de donde tomarse en otros encuentros para continuar tejiendo. Así, el lobo, personaje tan temido y esperado por los niños en el desenlace de la historia, fue motivo para iniciar otro recorrido. Un camino que – como el de las Caperucitas- deparó sorpresas y otra vez múltiples lecturas, abriendo la posibilidad de resignificación. La fiera y la nena vestida de rojo, en sus diversas versiones, habilitaron espacios para pensar diferencias, coyunturas, grietas por las cuales colarse, espiar y tomar partido, “para evitar ser rehenes de una representación estereotipada de la cultura” (Petit, 2000: 116).

La escena de lectura fue tomando forma propia. La elección de un libro álbum, donde las imágenes exigen al lector al mismo tiempo que lo ayudan a deshilvanar una trama compleja constituyó un recurso sumamente valioso ya que cumplió la doble función de atraer y exigir. Convocó a lectores de diversas edades e intereses y en cada uno provocó una respuesta diferente. Y todos pudieron leer. Leer con otros, partiendo de las diferencias para encontrarse en puntos comunes. Leer desde los saberes propios para compartirlos. Leer aunque no se pueda descifrar el código escrito. Leer imágenes. Leer el mundo. Leer para ser parte.

### 3. Rearmar la escena de lectura en la escuela

La lectura de este libro de Browne se propone en dos cursos de 2° y 3° de Secundaria (en este caso, alumnos entre 13 y 17 años), de una Escuela Municipal de la ciudad de Mar del Plata (Buenos Aires). La docente de Prácticas del Lenguaje sugiere un texto que se encuentra fuera del programa de contenidos y no se vincula directamente con las clases anteriores; así, se genera una escena que sorprende y admite nuevas pautas: una vez presentado el libro, la mediadora sugiere que se ubiquen en ronda, algunos adolescente parados, otros sentados sobre los bancos, en el piso, en las sillas.

El eje vinculante parece ser la pregunta: tanto la mediadora como los lectores van construyendo el encuentro a partir del *qué será*. Es decir que ambos participantes se saben

IV JORNADA DE INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS, “Prácticas de lectura y escritura”. ISFD 168 Dolores- Provincia de Buenos Aires. Viernes 25 de septiembre de 2015

cercanos; la interrogación, la respuesta y el descubrimiento son comunes y servirán de hilo articulador de la conversación. Porque, justamente, aún antes de haber mostrado una página del libro, quien coordina la actividad instala la práctica del no saber y del *¿sabrán?* como motor de búsqueda y construcción de sentidos posibles.

Algunas concepciones de la tarea áulica de lectura suelen valorarla en tanto contenido a decodificar, comprender, y, en casos extremos, a estudiar vaciado de rasgos propios de este tipo particular del discurso literario. Incorporar la pregunta como forma de lectura supondría una valoración de la voz y la palabra que, también, podría instalarse no como propia de determinada edad, sino como constante en la mediación literaria.

Cuando el mediador presenta el libro, sólo mostrando la tapa, algunos chicos mencionan, en voz baja, “Caperucita Roja”. Se observan miradas cómplices y algunos cuestionan la pertinencia de ese tipo de libro en un aula de adolescentes. Cuando comienza a observarse el libro, los alumnos se congregan alrededor de él, observando atentamente cada imagen y reconociendo elementos ocultos a lo largo del camino del niño protagonista.

Avanzada la lectura, en el momento en que el personaje principal se encuentra atravesando el bosque, surge este diálogo:

Alumno 1: Yo nunca vi un camino en un bosque. Yo nunca vi un camino, siempre me perdía.

Mediadora: Siempre hay alguien que camina antes que yo, ¿pero nadie te dice por dónde caminar?

Alumno 2: En Miramar (en el Bosque Energético y en el Vivero Municipal) también nos perdimos...

Mediadora: ¿Por qué no habrá caminos trazados?

Alumno 3: Porque hay muchos atajos.

Alumno 1: Siempre va a haber algo, algún lugar. No siempre es el mismo.

Alumno 4: Cuando uno camina deja rastro.

Ante la multiplicidad de interrogantes, también pueden ser muchas las respuestas. El movimiento de pregunta-respuesta conduce a los lectores del libro específico a otros tipos de textos relacionados íntimamente con cada uno, caminos de lectura propios que dan cuenta de que sus lecturas responden a construcciones simbólicas que los atraviesan constantemente (Devetach, 2005), a experiencias personales. Así, los chicos tejen vínculos entre el personaje del cuento y otros por ellos conocidos; *ser como, parecerse a* dan cuenta de movimientos de entretejido que acercan la historia particular a otros textos literarios y a experiencias cotidianas propias. Dichas relaciones podrían hacer que el nuevo texto se sostenga en una red, la de la comparación, la sinonimia y distintos tipos de similitudes que parecen responder a lo nuevo a través de lo conocido. Ante la pregunta acerca de uno de los personajes, se despliegan asociaciones como las mencionadas:

La historia de *En el bosque* y la experiencia personal de un adolescente emergen casi simultáneamente en la conversación y parecen servir de sostén de este nuevo discurso: la lectura se apropia, se va construyendo y reescribiendo la historia a partir de una palabra que suena y, como tal, se replica en ecos.

Este acto de los chicos de dar palabras propias al texto los reubica en el lugar de mediadores de su propia lectura; el rol que ocupa la docente se desliza y permite que uno de los lectores pueda guiar hacia nuevas formas de leer, realizando operaciones lógico-simbólico-afectivas que le permitan anticiparse a determinadas cuestiones, pida corroboración y espere que su guía lector dé cuenta del sentido por él sugerido.

La historia parece ser apropiada por el mismo lector, que toma la nueva lectura y la compara con una actividad de su experiencia en el mundo cotidiano, la hace ingresar en su universo simbólico: los bosques se amplían y llegan hasta la ciudad de Miramar, a un día concreto de su vida o, en otros casos, parecen servir de metáforas de lo cotidiano. Esta forma particular de

IV JORNADA DE INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS, “Prácticas de lectura y escritura”. ISFD 168 Dolores- Provincia de Buenos Aires. Viernes 25 de septiembre de 2015

leer no es anulada por el mediador sino que sirve de *trampolín*, es recuperada por medio de una pregunta que invita a narrar dicha experiencia y, de este modo, a compartir con el resto de la comunidad de lectura esta forma densa de leer, una mirada que entrelaza, liga, es consistente y parece estar organizada por capas, distintos niveles de percepción que oscilan de lo cercano y familiar a zonas nuevas.

En el momento de la escucha, ante los oyentes, el mediador instaura una “práctica del yo no sé”, del uso de los condicionales (*podría ser, tal vez, sería posible...*), que provoca, o al menos intenta, la utilización de la palabra del chico como una alternativa posible, como una pieza única en la construcción de sentidos, lugares íntimos, y a la vez compartidos, de sentido. Continúa la lectura y el diálogo. Al finalizar, la mediadora pregunta si éste podría catalogarse como un libro para chicos, casi todos responden automáticamente que no. Se pregunta por qué y responden cosas como: “No van a encontrar todas las cosas ocultas”, “No van a entender”... Aquí, surge una pregunta que da cuenta de un cambio ¿Por qué catalogan el libro de una manera distinta a la inicial? ¿Es un texto que sugiera lecturas y lectores de determinada edad? Ello da cuenta de una apropiación constante del texto, de ocasiones para que cada lector construya sentido a partir de él. Por eso, no podría resultar contradictorio el cuestionamiento acerca de la existencia de los caminos en los bosques, tal vez, en el bosque de ese lector apenas si haya algún atajo.

#### 4. Mediadores que piensan que es posible

Hoy es sabido a partir de trabajos como los de Roger Chartier (1993; 1994; 1995, 1999) y Anne-Marie Chartier y Jean Hebrard (1994) que existe una fuerte relación entre la conformación de públicos lectores y subjetividades políticas.

La selección de textos tanto como la mediación que se realiza –o no- a partir de ellos responden a diversas variables profesionales, personales, ideológicas. Como se desprende de las experiencias compartidas, los mediadores tienen ante sí la posibilidad de abrir espacios y ofrecer objetos culturales que permitan a los niños, niñas y adolescentes descubrir su subjetividad, apropiarse de las palabras, pensar y pensar-se desde diferentes perspectivas.

Incluir en la distribución de libros materiales como el que se ha referido, elegirlo para “emplazarlo” y dar la palabra para que los lectores hagan su lectura y la tejan con la propia historia habla de mediadores – en los diferentes niveles de la toma de decisiones- que creen en la poder de la lectura como oportunidad para desarrollar

una mayor capacidad de acoger, discernir, nombrar, sentir, pensar, compartir lo que le pasa a él {al lector} y lo que encuentra. Una mayor capacidad de asombro. Esa lectura va con el movimiento del deseo, con la búsqueda de otra cosa, con una espera. Ayuda a abrir en sí espacio para el Otro. El Otro que está alrededor de nosotros, cada mañana, bajo la forma de ese mundo que se nos permite ver y que no vemos más. El Otro bajo la forma de todos esos rostros que cruzamos, aquí o allá. El Otro, con las posibilidades y los riesgos que todo encuentro implica. (Petit, 2006)

El libro álbum que trasciende fronteras, áulicas y etáreas, presenta formas de leer variadas. Como una nueva versión del “apocalípticos e integrados” de Eco, A. M. Chartier nos interpela: “...podemos insistir en la ruptura o ver cómo lo nuevo se combina con lo antiguo.” (2012: 68)

## Bibliografía

- Bourdieu Pierre (1983): *Campo intelectual, campo de poder y habitus de clase*. Buenos Aires: Folios.
- Brito, Andrea y Finocchio, Silvia (2012): “(Enseñar a) leer y escribir, en presente y a futuro. Entrevista a Anne Marie Chartier”. Trad. Sabina Regueiro. En: *Revista Propuesta Educativa*. N° 32, Año 21. FLACSO
- Browne, Anthony, *En el bosque* (2005). México, Fondo de Cultura Económica.
- Cañón, Mila, “Buscadores de sentido. El libro álbum como objeto exigente”. En: Rabasa, Mariel y Ramírez, María Marcela (comp) (2013) *Desbordes 2. Las voces sobre el libro-álbum*. Bahía Blanca: EDIUNS.
- Cañón, Mila y Hermida, Carola (2012): *La enseñanza de la literatura en la escuela primaria. Más allá de las tareas*. Buenos Aires – México: Novedades Educativas.
- Cañón, Mila; Hermida, Carola; Stapich, Elena (2006): “Leer literatura en la escuela. Una cartografía de las prácticas”. *Aristas. Revista de Estudios e Investigaciones*. Facultad de Humanidades. UNMdP. N° 4
- Chambers, Aidan (2007): *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México, F.C.E
- Chartier, Roger (1994): *El orden de los libros*. Barcelona, Gedisa
- De Certeau, Michel (1988) : *L'invention du quotidien. I. Arts de faire*. Paris, Gallimard.
- Devetach, Laura (2005). *La construcción del camino lector*. Córdoba, Comunicarte.
- Díaz, Fanuel. (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* Colombia, Norma.
- Hirschman Sarah (2011) *Gente y cuentos ¿A quién pertenece la literatura? Las comunidades encuentran su voz a través de los cuentos*. México, F.C.E.
- Larrosa, Jorge. (2003): *La experiencia de la lectura*. México, F.C.E.
- Montes, Graciela (2007): *La gran ocasión: la escuela como sociedad de lectura*. Argentina, Ministerio de Educación, Plan Nacional de Lectura.
- Petit, Michèle (1999): *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México, F.C.E.