
Bahamonde, S. M., Pac, A. B. (junio, 2021). "Representaciones de la lectura literaria y su lector en la literatura infantil contemporánea". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 12 (6), pp. 79 - 98.

Título: Representaciones de la lectura literaria y su lector en la literatura infantil contemporánea

Resumen: La literatura infantil porta complejas representaciones sobre la literatura, el lector y la lectura literaria. Estas representaciones se presentan mediante estrategias metaliterarias que enriquecen la lectura. Una de esas estrategias es la presentación de escenas de lectura. La didáctica de la literatura infantil en el marco de la formación docente se beneficia de la explicitación y análisis de las estrategias y representaciones: por el ejercicio de lectura que implican y por la reflexión sobre qué es ser un lector y sobre la práctica de la lectura literaria.

En este trabajo, analizaremos el modo en que dichas representaciones se vehiculizan en escenas de lectura presentadas y producidas de maneras diversas en libros de literatura infantil. El objetivo es desplegar la riqueza de estrategias y poner de manifiesto las dimensiones múltiples y problemáticas de esas representaciones, cómo interpelan al lector y qué nociones sobre la lectura promueven. El supuesto que lo atraviesa es la relevancia de esta reflexión para la formación docente de nivel inicial y primario.

Palabras clave: Literatura Infantil, Lectura, Práctica social, Representación social, Formación docente

Title: *Representations of literary reading and of the reader in contemporary Children's Literature*

Abstract: *Children's Literature holds complex representations of literature, the reader and literary reading. Such representations are presented by means of metaliterary strategies which enrich the act of reading. A case of these strategies is the depiction of scenes of reading. Children's Literature didactics in the broader frame of teaching training benefits from putting forward and analyzing those strategies and representations because of the reading exercise they imply and because of the reflection on what it is to be a reader and on the practice of literary reading.*

In this paper we shall analyze the ways in which such representations are contained in the scenes of reading depicted and produced in Children's Literature books. The aim is to unfold the productivity of the strategies and to put forward their multiple and problematic dimensions, the ways in which they address the reader and the notions on reading they promote. The assumption that inspires it is the relevance of this kind of reflection for the training of k-12 teachers.

Keywords: Children's Literature, Reading, Social Practice, Social Representation, Teacher Training

Representaciones de la lectura literaria y su lector en la literatura infantil contemporánea

Susana M. Bahamonde¹

Andrea B. Pac²

Introducción

Formar nuevos docentes implica apoyarlos para que entiendan la profesión como práctica de mediación cultural, reflexiva y crítica (Davini, 2010). En tal mediación es indiscutida la relevancia de la literatura y, por lo tanto, en la formación docente inicial, es indispensable la formación de maestros lectores. Entendiendo la literatura como manifestación artística y cultural que puede ser transmitida más que enseñada y que puede ser fuente de apropiaciones diversas, más que del entendimiento unívoco, consideramos que es fundamental el rol del docente y de la escuela (Montes, 2006) en ese juego de transmisión y apropiación. Las tareas de seleccionar obras a transmitir y de diseñar estrategias que favorezcan la apropiación personal de la obra en cada niño, quedan a cargo, entonces, de los maestros mediadores, quienes necesitarán para asumirlas, desarrollar el propio gusto estético y juicio crítico frente a un amplio y heterogéneo campo de la literatura infantil.

En las dos últimas décadas ha habido una evolución en dicho campo, atento a un contexto de producción cultural que tiende a la multiplicidad de sentidos y la confluencia de lenguajes. Los libros se han vuelto objetos cuyo formato, tamaño y apariencia aportan al significado. Las imágenes ya no son accesorias o meras

¹ Susana Bahamonde: Especialista Superior en Alfabetización Inicial (INFOD), Especialista en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO), Profesora en Letras (UNPA) y Profesora en Educación Preescolar (IPES, Río Gallegos). Asistente de Docencia Ordinaria e investigadora en la UNPA-UARG y docente del área didáctica de la lengua y la literatura y alfabetización inicial en el IPES, Río Gallegos, Argentina. Integrante de proyectos de investigación en el área de la literatura infantil desde 2015. Correo electrónico: sbahamonde@uarg.unpa.edu.ar

² Andrea Pac: Doctora en Filosofía (UNC), MEd con concentración en Filosofía para Niños (MSU), Licenciada en Filosofía (UBA). Profesora Asociada Ordinaria e investigadora en la UNPA-UARG, Río Gallegos, Argentina. Directora de proyectos de investigación en el área de la filosofía con niños y la literatura infantil desde 2015. Correo electrónico: apac@uarg.unpa.edu.ar

reproducciones del texto, el lenguaje se aleja de la simplificación y se mueve entre sencillez o complejidad según lo exija la obra en su estilo y totalidad. Los temas se han diversificado y los relatos han dejado de ser lineales y dependientes de una estructura típica. Un aspecto a señalar en esta evolución es la multiplicidad de niveles de lectura que incluye una reflexión metaliteraria y que establece una complicidad especial con sus lectores, niños y adultos. Es verdad que la literatura ‘tradicional’ también interpela a su lector de maneras más o menos explícitas que van de la clara moraleja a los mensajes sugeridos (por ejemplo, los libros en los cuales los protagonistas aprenden a lavarse los dientes, o a aceptar a sus nuevos hermanos, o a no tener miedo a la oscuridad). Esos mensajes construyen también cierta complicidad al esperar una reacción del lector como respuesta al relato.

Sin embargo, el tipo de interpelación que propone la nueva literatura infantil es de otra naturaleza. En primer lugar, establece un juego o complicidad con los lectores que no tiene por fin la transmisión de un mensaje en particular. En segundo lugar, son muchos los textos que proponen una reflexión metaliteraria mediante diversas estrategias: sugieren una concepción de la literatura y de la lectura literaria, ponen al desnudo la ficción, juegan con otros géneros y con el soporte (Bahamonde y Pac, 2017), retratan distintas escenas de lectura en las que el lector y la literatura se ven representados. Lo metaliterario incluso trasciende el texto, y se manifiesta también en la escena ‘real’ de lectura que la obra promueve.

Este trabajo asume el desafío de la pregunta arrojada por Bourdieu en su conferencia de 1981, a saber, “¿Puede leerse un texto sin interrogarse sobre qué es leer?” (2000b, p. 115). Las intervenciones metaliterarias en la literatura infantil indican que no. Con el fin de dar sustento a esta respuesta, se analizan representaciones y escenas de lectura en un corpus, a partir de los conceptos de representación social (Bourdieu, 2000a) y escena de lectura (Di Stéfano, 2013; Linzuain, 2010). Al presentarse en varias de estas obras un fuerte uso de la imagen completando lo discursivo, se analiza también la representación que se da a través de la imagen, que da cuenta tanto de la materialidad de la práctica de la lectura como de su aspecto inmaterial. Los textos seleccionados exponen representaciones de la literatura y del lector: infantil, adulto, ficticio, real. Éstas contribuyen a problematizar las condiciones que producen la práctica de la lectura literaria. Tal

problematización favorece la producción de lectores literarios y aún más, permite pensar cómo se producen los lectores en el presente y cómo ellos construyen a la vez sus propias representaciones sobre la lectura literaria.

Las escenas de lectura como estrategias metaliterarias y vehículo de representaciones

En un interés por la exploración de los procesos de creación y de funcionamiento de la obra literaria, emerge la metaliterariedad. Se trata de una operación llevada a cabo a través de un texto para mostrar los procedimientos de su funcionamiento interno. La inauguración de una nueva dimensión en la representación artística del objeto. Es también la apuesta que hace el escritor por una acción comunicativa que incorpora al lector al acto de construcción textual. En esta acción comunicativa se ponen al descubierto las estructuras que conforman el texto, de modo que el lector se puede volver más activo en la tarea de construcción del sentido, que se completa por el añadido de un conjunto de significaciones que se orientan al develamiento metaliterario. El escritor busca la complicidad o colaboración del destinatario, un lector que construye el texto en un acto de sobreinscripción o metaescritura. Es así, un acto tendiente a la búsqueda del otro, a la subjetividad (Camarero Arribas, 2004). En esta operación de delación de la misma obra literaria, el lector queda implicado. No puede sustraerse ante tal revelación porque el funcionamiento literario no puede pensarse sin el lector, quien se ve enfrentado a una representación de la literatura, de la lectura y del lector.

La noción de representación social remite a la formulación de Moscovici, quien la define “en un nivel superficial” como “un conjunto de proposiciones, de reacciones y de evaluaciones referentes a puntos particulares” (1979, p. 45). Pero estas proposiciones y evaluaciones no se limitan a un contenido cognitivo. Moscovici considera que las representaciones sociales se caracterizan por “la *producción* de comportamientos y de relaciones con el medio, es una acción que modifica a ambos y no una *reproducción* de estos comportamientos o de estas relaciones” (p. 33, énfasis del autor). Esto significa que una representación de la lectura, por ejemplo, no es sólo una imagen de lo que es leer, sino que es una forma de leer, un mapa de la práctica de la lectura.

Siguiendo a Moscovici, Bourdieu (2000a) argumenta que conocemos lo real a través de esquemas de percepción social que a la vez condicionan tal conocimiento. Estos esquemas están constituidos por creencias, ideas, prejuicios, valores, el estado del saber científico. Son estructuras dinámicas, susceptibles de ser transformadas. Ellas orientan el modo en el que nos representamos el mundo, es decir, el modo en que percibimos, pensamos y actuamos en él e impactan en las representaciones de los otros. Según esta teoría no existirían formas invariables de percepción y construcción del mundo. Al contrario, las mismas variarían según la posición en que se ubique el agente y según su *habitus*. El autor utiliza esta noción para referirse al sistema de esquemas de percepción, apreciación y producción de prácticas, que no siempre es consciente para el agente como tampoco comunicable (Bourdieu, 2000a). Tal como lo sugieren estas concepciones de las representaciones sociales, su génesis no es ni enteramente subjetiva, ni enteramente social; se ubica en el nivel de la experiencia vivida (Jodelet, 2008). Esta conexión intrínseca de la representación con la experiencia será crucial en el análisis que aquí se propone.

Estas primeras conceptualizaciones teóricas nos permiten empezar a pensar en la práctica de la lectura como una práctica social sobre la que gravitan innumerables percepciones y modos de apreciarla, como también de concretarla en diferentes grupos sociales, en diferentes ámbitos y en diferentes épocas. Como práctica social material, pero también con un lado íntimo, no visible, ofrece un doble desafío al analista que intenta reconstruir los modos en que otros la piensan: por un lado, indagar a partir de su materialidad: quién lee, qué, dónde, cómo y cuándo; por otro lado, adentrarse en el sentido que los lectores construyen, aquello que no se ve, ni suele dejar vestigio. Chartier afirma que la lectura se trata de una práctica que “muy rara vez deja huellas, que se esparce en una infinidad de actos singulares, que se libera gustosa de todas las imposiciones que aspiran a someterla” (Chartier, 2009, p. 23). Aun ante la dificultad que implica tal empresa, diversas representaciones de la lectura, en su doble juego material e inmaterial, pueden ser rastreadas en el discurso literario; se posan allí como intentando conjurar la propia dificultad de la lectura de captarse a sí misma o bien el peligro de capturarse en un concepto.

En la escena de lectura, las representaciones de lector, de la lectura y la literatura se hacen evidentes. Ésta es la escena de la materialidad de la práctica, en

la que se conjugan actores, finalidades, espacios, tiempos, soportes materiales o tecnología de la palabra.

(...) es destacable la emergencia del término 'escena' para señalar ese nivel de actividad involucrado en la práctica lectora (...) indicado por la teoría de la praxis social. El concepto de 'escena' parece resultar operativo, probablemente porque recupera connotaciones teatrales a través de las cuales se destacan varios aspectos: en primer lugar, la espacialidad como elemento contenedor del resto de los componentes; también el rasgo sistémico de todos ellos, que indica que la materialidad de la práctica no se plasma en rasgos erráticos, sino en un sistema de formas; el carácter de construcción de la escena, en tanto reaviva la connotación de esta como espacio de representación; su unidad, que admite ser analizada con relativa autonomía. (Di Stéfano, 2013, p. 150)

A la vez nos referimos a la representación discursiva de esta materialidad, a partir de la cual podemos identificar los sentidos de un modo de representación desde una enunciación particular.

En tanto representación discursiva de la práctica, la escena no provee solo un informe sobre ella, sino, fundamentalmente, del punto de vista del que la enuncia. En esa representación discursiva de la práctica puede leerse 'el deber ser' que su enunciador atribuye a la práctica, la forma modélica de la práctica que ese punto de vista busca instalar. Allí se leen las cualidades que el punto de vista le atribuye. (p. 151)

La dimensión enunciativa del discurso, en este caso, precisa, destaca, atribuye cualidades a los componentes de la escena. Lo que encontraremos en los textos que hemos seleccionado no es una enunciación discursiva de escenas de lectura. Y, creemos, esto es lo que hace a estos textos más interesantes. Las escenas se describen con metáforas o con ilustraciones (que, a su vez, guardan con el texto una relación tal que no puede leerse las unas sin el otro, y viceversa), se sugieren con diálogos y se producen mediante el involucramiento del lector. Discursividad y materialidad de las escenas están imbricadas en un plano simbólico denso. La descripción de estas escenas y el análisis de las dimensiones que abre la lectura permitirá el despliegue de las representaciones contenidas en ellas.

Representaciones de la literatura, el lector y la lectura en escenas propuestas por la literatura infantil

La selección de obras que analizaremos presenta amplitud de estilos literarios desde el formato del ‘cuento’ más tradicional, pasando por el libro álbum, hasta un estilo cercano al de la historieta. En todas ellas es claramente identificable el componente metaliterario, la apuesta estética y la confianza que depositan en el lector, a quien proponen junto con la lectura un desafío: dejar al descubierto el artefacto literario. Los textos son: *La llave de Josefina* (2004) de Iris Rivera, *Lobos* (2013) de Emily Gravett, *Es un libro* (2011), de Lane Smith, *Estamos en un libro* (2016), de Mo Willems y *El libro sin dibujos* (2014) de B.J. Novak.³

La llave de Josefina: una invitación a convertirse en lector

La llave de Josefina presenta un personaje que encuentra una llave con la que va abriendo puertas: la de un árbol, la de una abeja, la de un panal, la de un hombre, un perro, un cartero, un gato, unas gallinas... Incluso Josefina puede abrir la puerta de sí misma. Desde el inicio irrumpe este elemento inverosímil, fantástico que habilita una mirada diferente sobre las cosas del mundo, desde su interior mismo. Esa llave que abre mundos interiores, que permite acceder a ellos y ponerlos en diálogo con la propia interioridad, es una metáfora de la literatura que abre el pensamiento y que nos permite mirar desde otras perspectivas lo que nos rodea.

El relato termina con la posibilidad de construir una llave como esa y regalarla a alguien más:

[[Josefina] se sentó en el banquito petiso y, con la lima para uñas, se puso a hacer otra llave distinta a la primera, pero igual.
Después se quedó sentada en el banquito pensando. Josefina quiere elegir a quién darle la segunda llave.

La nueva llave “es distinta a la primera, pero igual”. El lector que acepte el regalo de Josefina, podrá acceder a los mismos mundos que ella, pero el diálogo con esos mundos tendrá el matiz de su interioridad. En rigor, tendrá el matiz de la fusión entre el mundo interior del lector, los nuevos mundos que abra con su llave y los sentidos que ya son suyos al dialogar con el relato que lee. Así, la lectura ubica al

³ Las primeras ediciones de estos libros son, respectivamente: 1999 (en *Sacá la lengua*); *Wolves*, 2005; *It's a book*, 2010; *We are in a book!*, 2010; *The book with no pictures*, 2014. Salvo *Estamos en un libro*, las ediciones de que disponemos no tienen número de página.

lector frente a un enigma, en un lugar conocido y desconocido a la vez. En esta densa metáfora sobre la lectura literaria, aparecen las ideas de abrir puertas, de conocer íntimamente las cosas y de pasar a otros esta posibilidad. Es una representación cercana a la que plantea Montes (2006). Se presenta una lectura literaria que permite construir sentidos personales e íntimos a partir de un diálogo que involucra al lector, a quien le ofrece la llave, y a aquellos mundos que son abiertos con ella.

El texto de Rivera también propone una representación de ese lector a quien ubica en una escena de lectura. En ella, se lo interpela invitándolo a la lectura literaria, al cederle la llave que fabrica Josefina. Pero, cuando extendemos la mano para recibirla, encontramos la advertencia de que esa llave no es para cualquiera:

Porque no es cuestión de entregársela a cualquiera. Hay gente que no tiene paciencia para leer historias (...). Hay gente que en esta parte ya se aburríó y prende la tele (...). Hay gente que, a esta altura, ya se fue a tomar la leche (...). Pero si vos estás ahí, si no prendiste la tele y no te fuiste a tomar la leche... acá la tenés, tomala. Porque dice Josefina que la llave es tuya.

Esta descripción de pequeñas escenas de distancia o acercamiento entre un público (“gente”) y el texto literario, irrumpe en el relato y establece un modelo de lector ideal que persiste en el esfuerzo de leer y sostiene el diálogo con esos otros mundos a los que da acceso la llave. Interpela al lector *del* texto y le propone este modelo como desafío o como complicidad.

De aquí se concluye que la lectura literaria, presentada como posibilidad de conocer y comprender el mundo profundamente, no es para cualquiera. En esta representación, ser lector literario se trata de esfuerzo, de persistencia, de dejarse cautivar, de abrir caminos de pensamiento a partir de lo que se lee, de llegar a habitar los textos de forma personal. La llave es como un símbolo en perspectiva, es la literatura que abre puertas, pero para llegar a ella es necesaria también una llave distinta a la primera pero igual: tener la actitud del lector ideal.

Se trata de una representación sobre el lector que pareciera excluyente. En primer lugar, es necesario ser paciente, como una característica de la personalidad que lo habilita específicamente para ser tal. En segundo lugar, no habría posibilidad de continuidad entre formas de producción cultural distintas como la literatura y la televisión. El público que consume programas de televisión sería incompatible con

la literatura. Por último, las distracciones u otras necesidades como “tomar la leche” para satisfacer el hambre, no son características del lector literario. Sólo el que persiste en la lectura, demostrando paciencia, entrega al texto y resignación de otros intereses puede ser lector literario.

Podemos hipotetizar que, a pesar de esa conclusión, el relato no necesariamente pretende moralizar ni excluir a un grupo específico de personas del universo de los lectores literarios. El regalo de la llave que es entregada al final del cuento, en rigor, se hizo en su inicio mismo, cuando empezamos a leerlo. El lector usó la llave para entrar en el mundo de Josefina y el don del final sólo explicita lo que el lector tiene en sus manos desde un principio. Sin embargo, el carácter problemático de la representación categórica del lector ideal se mantiene en primer plano. En primer lugar, porque ser lector no es una característica innata sino que se construye mediante los gestos mismos de la lectura. No se trata de una condición previa a la lectura, a que recibamos la llave de Josefina. Lo importante es tener la oportunidad de construirse como lector. Esa oportunidad es social. La persona que ha regalado el libro al niño o la niña, que incluso se ha sentado a leerlo con él o con ella es quien pone en práctica ese gesto compartido que lo construye cada vez para sí mismo y para el otro.

En segundo lugar, es problemática porque a fines del siglo XX, se hace evidente un avance significativo de producciones culturales de recepción masiva sobre la literatura. Esta oposición se filtra en las representaciones analizadas. Hoy, a dos décadas de la publicación del cuento de Iris Rivera, los límites del discurso literario se hacen más difusos y su inserción en una red amplia de discursos y de productos culturales que incluyen lo audiovisual y digital van deconstruyendo este tipo de oposiciones y generando representaciones diferentes sobre la literatura y el lector.

Lobos: la lectura hecha avidez

Lobos presenta una sucesión de escenas de lectura en las que un conejo lee un libro informativo sobre lobos. Si nos concentramos en lo discursivo, el lector lee el texto que el personaje lee: un libro que describe los rasgos y el estilo de vida de los lobos. Centrándonos ahora en las ilustraciones, que complementan el sentido del texto,

veremos que es en ellas en donde se juegan las representaciones del lector y las escenas de lectura (al menos, hasta el epílogo). Por un lado, las ilustraciones ofrecen variados indicios de la representación de la materialidad de la práctica de la lectura. Encontramos viejas tarjetas de préstamo de libros⁴ que dan cuenta de un lector asiduo, que concurre a la biblioteca con naturalidad, toma el libro elegido y lo lee sin parar. La sonrisa del conejo, la posición de sus orejas, su mirada son signo de su interés. También lo son sus posturas: lee inclinado sobre el libro, sentado en la plaza, caminando. Todos sus gestos lo hacen ver desde muy interesado hasta invadido totalmente por la lectura.

Por el otro, el sentido que el conejo va construyendo se acerca más a lo literario que a lo informativo a medida que avanza en la lectura. Así, las ilustraciones muestran cómo el lobo referido en el texto adquiere características ficcionales: aparece como el estereotipo del lobo feroz, vestido cuando se describe su aparición en las ciudades, sus patas son troncos de árboles cuando se describe que vive en los bosques, sostiene cuchillo y tenedor cuando se describe lo que come. Mientras el conejo lee, la imagen del lobo va ocupando cada vez mayores dimensiones en las páginas y el tamaño del conejo disminuye. En un momento dado, la información lo trastoca particularmente ya que, aun antes de leerlo, se le revela que su especie es uno de los alimentos de los lobos. Lectura del conejo se interrumpe, y la palabra ‘conejos’ escrita en un trozo de hoja rasgado del libro señala que el o los lobos han devorado literalmente al conejo lector. En todo este proceso, el lobo ‘sale’ del libro informativo que está leyendo el conejo y se convierte en un personaje del libro literario que estamos leyendo nosotros, al mismo tiempo que convierte al libro informativo en ‘hiperrealista’. Al mismo tiempo, mediante su concentración en la

⁴ Se trata de un recurso que aparece enmarcando las escenas de lectura: la inclusión en el libro de imágenes que simulan una tarjeta postal, una ficha de préstamos de biblioteca, una tarjeta de biblioteca con la ubicación del libro “Lobos”, un aviso de multa por la no devolución del libro “Lobos” a la biblioteca, sobres de cartas, catálogo sobre hortalizas, volante sobre casa de comidas vegetarianas, tarjeta de visita del lobo Feroz. Estos soportes textuales, con funciones de difusión, de salutación, de registro, de notificación, entre otras, aparecen al inicio, en el medio y al final del libro. En todos los casos la información que puede leerse en ellos está vinculada a datos de la autora, el libro o sus personajes. Esta inclusión aparece como un collage de textos informativos o expresivos que acompañan y se superponen con lo literario. Nuevamente un desafío de límites, donde lo real, la autora y su libro, se mezclan con la ficción, los personajes y lo que ellos hacen, aportando alguna especie de prueba escrita que sugiere la veracidad de aquello que se relata.

lectura, el conejo 'entra' en el texto informativo que está leyendo y se convierte en presa del lobo.

La densidad de la representación no acaba aquí, sino que se intensifica mediante dos epílogos. En primer lugar, una advertencia sobre la elaboración del libro que dialoga con el cine o la publicidad, y resalta por contraste su carácter ficcional. En segundo lugar, un final alternativo para no herir la susceptibilidad de lectores supuestamente menos aptos para el pacto ficcional. La advertencia reza: "La autora desea señalar que ningún conejo fue devorado durante la elaboración de este libro. Esta es una obra de ficción, así que, para los lectores más sensibles, aquí hay un final alternativo".

En el nuevo final, el lobo convertido en personaje literario es parte de un final feliz, predecible y absurdo, donde lo único que resulta devorado es el carácter literario del texto mediante una reconstrucción amable del final con retazos del texto original: "Por suerte, este lobo era vegetariano y decidió compartir su sándwich de mermelada con el conejo. Entonces se hicieron mejores amigos y vivieron felices para siempre". Ambos pasajes constituyen una unidad que interpela al lector real y lo sitúa en su propia escena de lectura. Lo hacen consciente de que es un lector con valores éticos, con un grado determinado de sensibilidad y, ya en otro plano, con una capacidad interpretativa que le permite reconocer en este epílogo un guiño y reconocerse a sí mismo como perteneciendo a un grupo especial de lectores.

La representación sobre la lectura literaria y el lector que encontramos en este texto acude a la metáfora de la voracidad para representar las posibilidades del lector frente al texto y del texto ante el lector. El texto es devorado por un lector hambriento de literatura. El lector, a su vez, puede ser invadido por el texto hasta ser devorado. O bien el carácter literario puede ser devorado, por un final cerrado y limitante. En este texto parece haber una alusión a lectores que, por diversos motivos, pueden estar menos entregados que otros a los juegos que propone la literatura: aquéllos que no toleran los finales abiertos o problematizadores, aquéllos que por primera vez se cruzan con un relato que no reitera el esquema del final feliz. Sin embargo, la crítica se centra en el escritor que produce obras que alimentan o crean ese tipo de lectores. El recurso de esos epílogos, hace explícita ahora la escena en la que el lector está leyendo el libro, de manera similar al texto de Rivera. No

obstante, al buscar su complicidad en la crítica a las narraciones de corte más tradicional, es diferente. En este caso, la alusión metaliteraria que desnuda algún aspecto de la producción se presenta de manera crítica.

En este texto, el lector representado no permanece estático: siguiendo las imágenes, se observa un lector que se desplaza, lee en diferentes lugares, en diferentes posturas, incluso parado o caminando. El detalle sugiere que, para él, la lectura no admite interrupciones y puede desplazarse sin dejar de leer, sin que la atracción que genera la obra en él sea alterada. El desplazamiento no es solamente espacial sino simbólico. Aparecen en primer lugar espacios tradicionales de lectura: la biblioteca, el banco de una plaza; y luego aquello que se lee se convierte en el espacio habitado por el lector. De este recorrido se desprende que la representación de la lectura literaria como práctica que atraviesa a quien lee es la que se sostiene más fuertemente en este texto. Mientras la representación del lector muestra una clara voluntad de leer, plena entrega al texto, y el poder de construir un sentido totalmente personal sobre el mismo, desafiando incluso los límites genéricos y funcionales impuestos por la teoría. También se problematiza la categoría de lo literario, desestabilizándola. Aquí el lector, por decisión o imposibilidad, lee como literario aquello que es literal y se sitúa en una frontera borrosa propia de una época en que las migraciones de un género a otro, de un medio a otro, o de un soporte a otro comienzan a hacerse frecuentes. Pero, ¿hay un límite para esta fluctuación?

Es un libro: el lector es el soporte

Este libro álbum es enteramente la representación de una escena de lectura. Las imágenes son sencillas y apenas contextualizan la acción de los personajes en el espacio; sólo sugieren un espacio cerrado. Un asno y un mono están sentados uno frente al otro: con una notebook el primero, con un libro el segundo. El asno pregunta: “¿Qué tienes ahí?”, y el mono responde con la frase del título “Es un libro”. Se trata de una afirmación que acompaña casi todas las respuestas a las preguntas que formula el asno: no tiene contraseña, no tiene wifi, no puede enviar mensajes ni twittear, no es necesario recargar la batería... Es un libro.

El mono apenas levanta la mirada de la página y parece molesto por las interrupciones. En un momento dado, el asno le saca el libro de las manos y queda

atrapado en la lectura al punto tal que se niega a devolverlo (pero promete que lo recargará antes de hacerlo). La escena muestra, en síntesis, que ambos lectores comparten el interés por la lectura, más allá del efecto cómico que provoca el equívoco con respecto al soporte.

Al igual que los otros textos analizados, se hace explícito lo que en otras situaciones queda tácito: nuestro rol de lectores y de usuarios de soportes diversos. Y obliga a preguntarse qué clase de lectores somos según sea el soporte que usemos. Es indudable que, de alguna manera, el soporte hace al lector. Los gestos, el contacto con el aspecto material del libro o del dispositivo electrónico, la forma de sostenerlo, también esos son rasgos que constituyen al lector. Por un lado, la lectura es siempre encarnada (Varela Villegas, 2006). La lectura no es sólo un encuentro ‘espiritual’ sino un encuentro entre dos cuerpos, el propio y el soporte. Ese encuentro, como todos los encuentros con otros cuerpos, no es secundario ni para el desarrollo de la actividad, ni para el conocimiento de sí mismo, ni para el conocimiento del mundo.⁵ Por otro lado, la impaciencia del asno trae a la mente la forma simultánea y fragmentada de la lectura que se atribuye comúnmente (con o sin fundamento) a los soportes digitales. En cambio, la paciencia del mono (que es paciente a pesar de su evidente fastidio) se relaciona en nuestro universo habitual de sentidos con la de quien disfruta cada línea, cada página, y se sumerge en la lectura del principio al final sin importar de cuántas páginas se trate.

Hay que reconocer que los modelos de lector que representan el asno y el mono inclinan el juicio a favor del libro, por diversos motivos. En primer lugar, por la elección de los personajes. El asno ha sido asociado en nuestra cultura a la falta de saber, a la tozudez. El mono, en cambio, es el animal más cercano a la especie humana y por tanto el libro, en sus manos, resulta asociado a la racionalidad y el conocimiento. En segundo lugar, el hecho de que el mono no tome la notebook para reemplazar el libro mientras el asno lee, sugiere que el soporte libro es irremplazable. Cuando éste se niega a devolverlo, el mono anuncia que irá a la biblioteca. Esta actitud coincidiría de alguna manera con la de Iris Rivera: el libro es

⁵ Suponemos aquí la filosofía del cuerpo que Spinoza desarrolla en su Ética pero que no tenemos espacio para desarrollar.

más interesante que la televisión, twitter, los sonidos que puede emitir un dispositivo, los blogs o los mensajes que pueda enviar.

Por último, hay una referencia bastante explícita al contraste entre la riqueza del lenguaje literario y la pobreza del lenguaje de los mensajes de texto. La página del libro que lee el mono describe una escena de tensión dramática:⁶ “Jim estaba petrificado. El fin estaba cerca. De repente, divisó un barco en la lejanía. Una sonrisa se dibujó en el rostro del muchacho”. Este fragmento es convertido diligentemente por el asno, que sentencia: “Demasiadas letras. Déjame arreglarlo” y teclea en su notebook: “:-(¡! :-)”. La propuesta de traducción parodia el estilo de la escritura que se impone en los dispositivos electrónicos, en particular, los mensajes de texto o SMS. Ese código icónico es propio de los mensajes de texto, reemplazable también por emoticones, y ajeno a la lengua escrita en que se desarrolla el relato del libro. El mensaje codificado podría referir a cualquier situación en la que de la tristeza, el enojo, la angustia se pasa, mediante una sorpresa, a la alegría. Pero lo específico de las emociones y de la situación que describen las palabras, se pierde. La escritura modificada por el estilo de esta forma de comunicación es objeto de una polémica de la que dan cuenta estudios lingüísticos y de educación (Pérez Cruz & Suárez Monzón, 2017; Más Álvarez & Zas Varela, 2012). Lamentablemente, no podemos desarrollarla en este trabajo. Sólo señalaremos que, en el marco del texto que analizamos, produce un efecto humorístico y una complicidad favorable al soporte libro.

Con todo, se puede decir que estos rasgos no hacen de uno u otro mejor o peor lector. Tampoco sugiere que el libro sea una forma de explorar el mundo mejor o peor que twitter o un blog u otras formas de comunicación mediadas por tecnología. El humor que atraviesa todo el texto y la inmersión del asno en la lectura del libro permiten pensar que un lector puede migrar de un soporte a otro. Más aún, si se juzga sólo por lo que se ve, el lector digital parece el más apto para la hibridez y, por tanto, para obtener lo mejor de ambos mundos.

⁶ Reproducimos aquí sólo parte del texto, para ilustrar la situación. La página del libro es más extensa y también lo es la traducción que propone el asno.

Estamos en un libro y El libro sin dibujos: el lector burlado

Estamos en un libro y El libro sin dibujos son también escenas de lectura. Pero, en este caso, introducen al lector en la obra y lo convierten en un personaje más. En el primero, los dos personajes (Geraldo, el elefante y Cerdita) se sienten observados. Empiezan a dirigir su propia mirada afuera del libro hasta que descubren que “¡Un lector! ¡Nos están leyendo!” (2014, pp. 16-17, cursivas del texto). Cerdita explica a Geraldo el lector lee “estas burbujas con palabras” (p. 19), y así es como concluyen alborozados que están en un libro. A partir de ese momento, entienden también que pueden “hacer que los lectores digan una palabra” (p. 27) y lo obligan a decir “Banana” (p. 33) más de una vez, lo que les causa mucha gracia. En la página 44, caen en la cuenta de que el libro terminará pronto. Ante la angustia de Geraldo, Cerdita tiene una idea: en la anteúltima página del libro, Geraldo pregunta “Hola. Por favor, ¿nos lees otra vez?” (p. 60).

De esta manera, los personajes dan cuenta de lo que hace un lector: lee las palabras, incluso en voz alta, las repite si el texto las repite, pasa las páginas, vuelve a leer el mismo libro desde el comienzo. El lector, por otra parte, es arrancado de su sitio de *voyeur* y convertido a la fuerza en un personaje más.⁷ A partir de esa transformación, se devela lo que generalmente permanece implícito: que el lector no sólo leerá sino que *hará* lo que los personajes le indiquen. De alguna manera, Geraldo y Cerdita disponen la escena de lectura real del personaje/lector. Hacen explícito que están en un libro y, por eso mismo, su enunciación es performativa, produce la escena de lectura del lector de carne y hueso. En lugar de ofrecer una metáfora sobre ella, como en el texto de Rivera, o representarla en las ilustraciones, como en *Lobos*, la materializan.

Al hacerlo, ponen en tensión también la idea de la literatura. El libro no narra un relato, no ofrece un poema, no describe una escena; el libro *actúa* la escena de lectura. Para ello, necesita -y hace- que el lector acepte esa complicidad y juegue con él. Tal aceptación funciona en un desdoblamiento del lector, en una metacompreensión de lo que está sucediendo, esto es, de la tensión en que lo pone el

⁷ Se trata de un recurso que también usa Willems en otros textos como *No dejes que la paloma conduzca el autobús*, o *No dejes que la paloma se acueste tarde*.

libro al actuar la escena de lectura. El efecto humorístico que provoca es, justamente, índice de la metacompreensión.⁸

En *El libro sin dibujos*, el texto supone que es un adulto quien lo lee. Desde la primera página declara que “Este es un libro sin dibujos” y advierte que un libro sin dibujos puede ser muy aburrido, “a menos que...”. De manera similar al texto de Willems, en la página siguiente se establece una especie de descripción de la conducta del lector que es, al mismo tiempo, una regla, un pacto y una trampa: “Todo lo que está escrito en un libro, la persona que lo lee tiene que decirlo en voz alta. Sea lo que sea. Ése es el pacto. Ésa es la regla”. A partir de allí, el texto interpela al lector con onomatopeyas, palabras sin sentido, frases como “Yo soy un mono peludo (...) Y ahora mismo te estoy leyendo este libro con mi boca de mono peludo y mi voz de mono peludo”. En tipografía distinta, aparecen las quejas del lector adulto: “¿Qué? ¡No quiero decir estas palabras! ¿Qué clase de libro es este?”; “¿Puedo dejar de leer? ¿NO? ¡¿Hay más páginas?!”.

De manera similar a *Estamos en un libro*, en *El libro sin dibujos* interactúan tres personajes: el adulto, el niño y el libro. Asimismo, el libro no describe ni representa una escena de lectura, sino que la *actúa*. El texto obliga al lector a hacer lo que a un tiempo quiere pero no quiere hacer: leer las palabras que están escritas. El contrato está explicitado en el texto, y el lector no puede sustraerse a él. Como dijimos, con ese contrato el libro entrampa al lector. Éste se entrega a la trampa y comprende, por ello, que está haciendo una metalectura.

Cabe resaltar, por último, que el libro juega también con el prejuicio sobre las ilustraciones en los libros destinados a un público infantil. Se da por supuesto que éstos deben tener ilustraciones y que, a medida que el público crece, las ilustraciones deben ceder espacio al texto. Se da por supuesto que esa lectura es más ‘seria’. Novak desafía estos prejuicios sobre la lectura con el texto mismo, y también con la frase final: “La próxima vez, leamos un libro con dibujos”.

⁸ Cabe resaltar que desafía a la literatura dado que también juega en las fronteras de los géneros literarios. En efecto, la gráfica de este libro es casi la de un *comic*. Las “burbujas” que encierran los diálogos, el estilo de las ilustraciones... perfectamente podrían disponerse las páginas de este texto en viñetas. Cabe señalar que su autor, Mo Willems, se dedica también a la animación. Sus textos literarios comparten, pues, el diálogo de frontera con sus trabajos como animador.

Así pues, a diferencia de los dos textos que analizamos arriba, en éstos no encontramos una representación del lector sino la puesta en escena de una escena de lectura. Esta materialización pone en tensión a la idea de literatura tanto como al lugar del lector. Esta problematización hace posible una metacognición en el lector sobre su lugar en la relación con el libro y, de este modo, lo invita a reflexionar sobre su experiencia como lector desde una nueva perspectiva. En la construcción de lectores, estas experiencias vividas y hechas consciente, son fundamentales.

Reflexiones finales

El concepto de representación social implica la producción de *habitus* y conductas. Desde luego, no es una relación de causa y efecto. Pero podemos decir que la exposición a estas representaciones junto con las escenas en las que se desarrollan ofrecen un modelo de la práctica lectora para las/os futuras/os docentes tanto como para las/os niñas/os lectores. Los textos analizados ofrecen un amplio espectro de representaciones: un lector ideal, un lector que invita a otros lectores, un lector que se sumerge en la lectura al punto de ser devorado por ella, un lector capaz de migrar de un soporte a otro (o tal vez no), un lector que sabe cuáles son las reglas de la lectura y se somete a un juego ridículo por el disfrute de la práctica, un lector que conoce códigos lingüísticos diversos, que entiende la complicidad que proponen las obras y potencia así su productividad literaria.

Encontramos también una valoración del lector como intención estética. No importa si es un adulto o niño, siempre está su potencialidad y su capacidad de moverse entre la libertad y la tensión que la obra literaria ofrece. Las escenas de lectura revisadas, constituyen estrategias metaliterarias que, por un lado, simplemente provocan un goce que proviene del entramado, lleno de sutilezas y de elementos inesperados. Por otro lado, problematizan el lugar del lector, el estatus de la literatura y la concepción de la lectura. Cuando se trata de compartir estos textos con los niños y disfrutarlos, no es necesario que esta problematización se haga explícita. Cada lector arribará al sentido, que se complejiza en capas, según sus posibilidades lectoras. Sin embargo, es ineludible cuando se trata de la formación de docentes como mediadores culturales, poder recorrer esas múltiples capas.

La explicitación de las representaciones del lector, la lectura y la literatura, el análisis de las escenas de lectura y de las múltiples dimensiones en las que se despliegan en estos textos, la reflexión sobre el uso del lenguaje, los soportes, la hibridación de géneros... Todos estos modos de deshilvanar la obra literaria son recorridos valiosos a considerar en la formación de maestros mediadores.

Referencias bibliográficas

- Bahamonde, S. y Pac, A. Literatura infantil: el juego con el soporte. En Domínguez, P. (Comp.) *Diálogos entre mediadores de lectura. Algunas reflexiones sobre literatura infantil y juvenil*. (pp. 168-167). Comodoro Rivadavia: EDUPA.
- Bourdieu, P. (2000a). Espacio Social y poder simbólico. En *Cosas Dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (2000b). Lectura, lectores, letrados, literatura. En *Cosas Dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Camarero Arribas J. (2004) Las estructuras formales de la metaliteratura. En *El texto como encrucijada: estudios franceses y francófonos*. Vol 1, pp. 457-472. Universidad de La Rioja.
- Chartier, R. (2009). Comunidades de lectores. *El orden de los libros*. Barcelona: Gedisa.
- Davini M. C. (2010). Aportes de la Didáctica para la formación docente. Reflexiones para la formación en Alfabetización inicial. *La formación docente en Alfabetización Inicial. Literatura infantil y didáctica*. Buenos Aires: INFOD.
- Di Stéfano, M. (2013). *El lector libertario: Prácticas e ideologías lectoras del anarquismo argentino (1898-1915)*. Buenos Aires: Eudeba.
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. En *Cultura y representaciones sociales*. Año 3 Número 5, pp. 32-63. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v3n5/v3n5a2.pdf>.
- Linzuain, L. (diciembre, 2015). Escenas de lectura y escritura en textos literarios argentinos para niños, en el período 1983-1989. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*. Vol. 2 (4), pp. 124-152.
- Mas Álvarez, I., & Zas Varela, M. L. (2012). De lo necesario a lo inevitable. Casi dos décadas de código SMS. *Cum corde et in nova grammatica* Recuperado de: <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/12238>.
- Montes, G. (2006). *La gran ocasión*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

Pérez Cruz, I. y Suárez Monzón, N. (marzo, 2017). ¿SMS vs ortografía en jóvenes de edad escolar? *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Recuperado de: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2017/03/ortografia.html>.

Villegas, G. V. (2006). La lectura interior: lector y cuerpo. *Pilquen-Sección Psicopedagogía*. Vol. 3, pp. 6-14. Recuperado de: Dialnet-LaLecturaInterior-2705893%20(2).pdf.

Corpus

Gravett, E. (2013) *Lobos*. Buenos Aires: MacMillan.

Novak, B.J. (2016). *El libro sin dibujos*. Buenos Aires: Destino.

Rivera, I. (2004). La llave de Josefina. *Revista Imaginaria* N° 124. Recuperado de: <https://www.imaginaria.com.ar/12/4/cuentos.htm>.

Smith, L. (2011). *¡Es un libro!* Madrid/México: Océano.

Willmes, M. (2014). *¡Estamos en un libro!* México: Editorial Altea.