

Enseñanza de la literatura y prácticas de lectura. La conversación y la escucha en las (con)texturas teórico-críticas y pedagógico-didácticas

POR NATALIA RODRÍGUEZ

Resumen: El presente artículo postula una aproximación a la enseñanza de la literatura y las prácticas de lectura haciendo foco en la conversación literaria y la escucha pedagógica.

Para orientar dicho abordaje, se propone un análisis del planteo de Chambers (2007) en interrelación con el de Bajour (2014) desde los siguientes ejes: el acto de leer, la conversación y la escucha; la lectura literaria en la escuela; la selección de los textos; la intervención docente y las narrativas docentes.

En este punto se incluye la referencia a las contribuciones de Cuesta (2003) que validan la diversidad de los modos de leer literatura. También, las de Carranza (2007) para una resignificación de los procesos de selección atendiendo a los aspectos constitutivos de la especificidad literaria.

Por otra parte, se ensaya un estudio preliminar de Cañón y Hermida (2012) y Malacarne (2016) orientado a configurar las principales líneas de reapropiación de los desarrollos críticos precedentes en proyección pedagógico-didáctica.

Palabras clave: enseñanza de la literatura, prácticas de lectura, conversación literaria, escucha pedagógica, desarrollos críticos y didácticos.

Abstract: *The current article proposes an approach to the teaching of literature as well as the teaching of reading practices, focusing on literary conversation and pedagogical listening.*

In order to attempt this approach, it is hereby postulated an analysis of Chambers' (2007) proposal in interrelation with that of Bajour (2014), from the following axes: the act of

reading; conversation and listening; literary reading in the school setting; text selection; teacher intervention; teacher's narratives.

Reference to Cuesta's (2003) contributions validating the diversity of ways of reading literature is included at this point. Carranza's (2007) significant additions are also incorporated for a resignification of the processes of selection paying attention to the constitutive aspects of literary specificity.

On the other hand, a preliminary study of Cañón and Hermida (2012) and of Malacarne (2016) that shapes the main lines of reappropriation of the former critical developments in pedagogical and didactic projection is herein attempted.

Keywords: *teaching of literature, reading practices, literary conversation, pedagogical listening, critical and didactic developments.*

Travesías: Artículos



Enseñanza de la literatura y prácticas de lectura. La conversación y la escucha en las (con)texturas teórico-críticas y pedagógico-didácticas

Natalia Rodríguez ¹

Introducción

El presente artículo postula una aproximación a la enseñanza de la literatura y las prácticas de lectura haciendo foco en la conversación literaria y la escucha pedagógica. Para orientar dicho abordaje, inicialmente se hace referencia al trabajo de Chambers (2007) en un contrapunto de amalgamas con el de Bajour (2014).

Prosiguiendo, se pretende instalar una mirada proyectada con anclaje en un estudio preliminar de las categorizaciones articuladas en Cañón y Hermida (2012) y Malacarne (2016), en clave de reapropiaciones de las construcciones precedentes.

Desde el posicionamiento que se sostiene, los desarrollos críticos estudiados entran especulaciones teorizantes que despejan zonas del campo configuradoras de una didáctica de la literatura en términos de innovación y transformación.

¹Especialista en Enseñanza de la Lengua y la Literatura (UNC). Docente del Profesorado en Lengua y Literatura (UNRN Sede Andina, Bariloche, Río Negro, Argentina) y del Profesorado de Nivel Inicial (IFDC Bariloche, Río Negro, Argentina). Correo electrónico: rodrigueznat75@hotmail.com

Leer (literatura): conversar y escuchar

Para abrir este apartado en el que se postula una reconceptualización del acto de leer (literatura) en la clave de la conversación y la escucha, hacemos foco en *Dime. Los niños, la lectura y la conversación* de Aidan Chambers.²

La introducción al libro orienta el reconocimiento del eje temático articulador del trabajo, esto es la preocupación teórica y pedagógica por “ayudar a los niños a hablar bien sobre los libros que han leído (...) y no sólo a hablar bien, sino también a escuchar bien” (Chambers, 2007, p. 11).

Además, anuncia las generalidades de “Dime” definido como “un enfoque, no un método” (p. 13) en correlación con su inscripción teórica (en este punto, se mencionan los aportes de la fenomenología de la lectura, la teoría de la recepción, la crítica feminista y las contribuciones de referentes entre los que figuran Iser, Barthes, Culler, Bruner, Meek, Booth).

La remisión a aspectos significativos del desarrollo teórico-crítico configurado por *Dime* permite afirmar que la concepción del proceso lector mediante lo que Chambers designa como *el círculo de la lectura* (selección, “lectura”, respuesta) avala la relocalización del acto de la lectura en el acto de la conversación (p. 19).

Para justificar este planteamiento, Chambers se refiere a los intercambios informales sobre libros (una charla entre amigos, por ejemplo).

Siguiendo las expresiones del autor, “en la plática de todos los días, parece que las personas posponen la discusión del sentido (interpretación y significado) hasta que han oído todo lo que sus amigos tengan para decir”. Entonces, “el sentido de una historia para ese grupo de lectores surge de la conversación” (p. 22).

² El volumen se publica por primera vez en Inglaterra, en el año 1993. Por su parte, la edición en español es del 2007, a cargo del Fondo de Cultura Económica, Colección Espacios para la Lectura.

La estructuración general se corresponde con el siguiente detalle: Introducción, Cap. 1 Los inicios de “Dime”, Cap. 2 Tres situaciones compartidas, Cap. 3 Cuatro modos de habla, Cap. 4 ¿Son críticos los niños?, Cap. 5 Los niños como críticos, Cap. 6 Comunicar honorablemente, Cap. 7 ¿Por qué “Dime”?, Cap. 8 ¿Qué significa?, Cap. 9 ¿Cómo lo sabes?, Cap. 10 La elección del texto, Cap. 11 La lectura del texto, Cap. 12 Resaltar, Cap. 13 La estructura de las preguntas de “Dime”: básicas, generales y especiales, Cap. 14 Escenas de “Dime” en acción, Cap. 15 Juegos con “Dime”, Comentario final.

Según el planteo de Chambers, estos amigos comparten en su condición de lectores de libros el entusiasmo por lo que les gustó y lo que disgustó, los desconciertos o dificultades, las conexiones (esto es, los patrones de asociación) y para la construcción de sentidos, siempre múltiples (pp. 22-24).

Si bien el enfoque “Dime” parte del modo conversacional básico del uno a uno, extiende el número de participantes a un adulto facilitador con una comunidad de lectores cuyo mutuo interés está concentrado en un texto compartido diseñando en consecuencia, un tipo de conversación que es individual y al mismo tiempo, comunitaria.

Al igual que las pláticas comunes, la conversación de “Dime” no es ordenada ni lineal, es una manera de dar forma a los pensamientos y emociones excitados por el libro y por los significados que se construyen a partir del texto en el marco de una conversación mutuamente cooperativa (p. 27).

Concretamente, la *conversación literaria* significa desde Chambers una conversación en la cual una comunidad de lectores realiza descubrimientos que van mucho más allá de cualquier cosa que hubieran podido encontrar solos (p. 101).³

En la misma línea, abreva en el concepto de “acto de recreación” (Iser, 1974) en tanto desde su perspectiva, la conversación literaria debería seguir este proceso dinámico de la recreación que involucra avances, retrocesos, decisiones, cambios de las definiciones, cuestionamientos, especulaciones, aceptaciones, rechazos (pp. 62-63).

Por otra parte, Chambers precisa que en una conversación literaria se requiere admitir a los participantes como *escuchas cooperativos* (p. 36).

Estas construcciones son retomadas por investigaciones realizadas en nuestro país.

Es el caso de los desarrollos de Cecilia Bajour, concretamente su trabajo titulado *Oír entre líneas. El valor de la escucha en las prácticas de lectura*.⁴

³ En este punto, Chambers se referencia en Booth (2005) quien acuñó el término *coducción*.

⁴ El libro propone la problematización de ciertas zonas de las prácticas de lectura como la conversación literaria, la selección de textos, la cuestión del canon, la relación entre enseñanza y “promoción” y el lugar simbólico y real de las bibliotecas en las escuelas (Bajour, 2014, p. 5).

Incluye los siguientes textos: “Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura” (conferencia brindada en la V Jornada de Reflexión sobre Lectura y Escritura, Secretaría de Educación del Distrito y Asolectura, Bogotá, 2008); “La conversación literaria como situación de enseñanza” (texto basado en la conferencia presentada en el marco de la VII Jornada de Reflexión sobre Lectura y Escritura organizada por Asolectura, Bogotá, 2010); “Abrir o cerrar mundos: la elección de un canon” (conferencia

A continuación, nos remitimos a “Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura”, uno de los textos que integran la mencionada publicación.

El punto de partida de este trabajo es el reconocimiento teórico de que *leer es escuchar*. Para validar dicha constatación, Bajour pone en contacto las aportaciones de Barthes (1994) representadas en la expresión “leer levantando la cabeza” con la idea de “oír entre líneas” encuadrada en el planteo de Steiner (2008).

La potencialidad del cruce conceptual lleva a Bajour a una concepción del lector como autor irreverente del texto que lee en interrelación con la configuración de una escucha que apunta a confiar en la posibilidad creativa y receptiva de los lectores (Bajour, 2014, p. 6).

La *escucha* es para Bajour una postura ideológica que parte del compromiso con los lectores y los textos y del lugar dado a todos quienes participan de la experiencia de leer.

Volviendo explícita la filiación teórica con Chambers (2007), Bajour sostiene que “la democracia de la palabra compartida implica el encuentro intersubjetivo de voluntades que aceptan al otro en su diferencia y están dispuestos a enriquecer su vida, su lectura y su visión de mundo con esa diferencia” (p. 13).

Por ende, pone el acento en los encuentros colectivos de lectura donde todos los participantes tienen la posibilidad de construir y socializar significados.

La autora reivindica a su vez, el intercambio acerca de los sentidos que despliega en nosotros un texto, afirmando que la charla sobre lo leído “no se trata de un agregado aleatorio” (p. 12).

presentada en el Seminario Internacional Leer con los clásicos, celebrado durante la XXV Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil, México, 2005); “La voz nace del silencio” (conferencia presentada en el 15° Encuentro Internacional de Narración Oral, 36° Feria Internacional del Libro de Buenos Aires, 2010); “¿Qué tiene que ver la promoción de la lectura con la escuela?” (texto de la conferencia pronunciada por la autora en el 14° Foro Internacional por el Fomento del Libro y la Lectura, Chaco, Argentina, 2009); “Los ruidos del hacer” (texto basado en la conferencia brindada en el 2° Encuentro de Promotores, Bogotá, 2009); “Cuando la biblioteca en la escuela pasa a ser la biblioteca de la escuela” (conferencia presentada en el marco de la 58° Feria do Livro, Porto Alegre, Brasil, 2012); “La biblioteca escolar: un tema que involucra a todos en la escuela” (artículo publicado en la Revista 12(ntes), Buenos Aires, 2007).

Sintonizando, la especialista se refiere a la vinculación entre lectura, conversación y escucha.

Convalida entonces, una concepción dialógica de la escucha para dimensionar “todo acto de lectura donde se busque abrir significados y expandirlos cooperativamente”.

Advierte sin embargo, que en la lectura de textos artísticos y literarios, específicamente no importa sólo lo que nos sacude de nuestras valoraciones, ideas o experiencias de vida sino *cómo* lo hace (p. 13).

Consecuentemente, expresa que pensar la escucha en escenas de lectura literaria en la escuela o en otros contextos fuera de la escuela implica saberes sobre el *cómo* de la construcción de mundos con palabras e imágenes (p. 14).

En este planteo enfocado en privilegiar la escucha y la construcción de saberes literarios en las discusiones se articula un rasgo complementario de la propuesta de Bajour respecto de Chambers.

Programáticas de la conversación literaria en clave pedagógica

Lectura literaria en la escuela o la conversación que dice sentidos y saberes compartidos

Según lo referido anteriormente, para Chambers los miembros de una comunidad de lectores se abocan a una actividad cooperativa de discusión con el objetivo de descubrir más sobre el texto de lo que podría haberse logrado desde los entendimientos individuales (pp. 34-35).

Leer literatura en la escuela desde esta perspectiva, representa un proceso cooperativo en cuanto a la construcción de significado. No es una lectura única (la monocordia del sentido) que se impone sino que se valida la lectura del grupo compuesta cooperativamente.

En correlación, Chambers sostiene que la multiplicidad de sentidos de lectura que se deriva de las discusiones contextualizadas en grupos de lectores de literatura en el

ámbito escolar opera como conceptualización un desplazamiento de la noción de una lectura correcta (p. 24).

El autor se enmarca en la línea de un distanciamiento de posturas pedagógicas justificadas desde el menosprecio por parte del maestro de lo que los niños sienten y piensan sobre las lecturas y desde la legitimación de la lectura del maestro como la única posible (y del sentido de lectura del profesor como unívoco).

En la propuesta de Chambers, el docente no ofrece su lectura del texto hasta muy avanzada la discusión, de modo que su punto de vista no sea privilegiado ni determine la agenda y señale los temas a discutir. “La maestra se reserva la historia de su propia lectura hasta que cada uno [de los alumnos] ha dicho lo que tenía que decir” (p. 70).

Estos reconocimientos quedan emparentados a los fundamentos de Bajour en “La conversación literaria como situación de enseñanza”.

La autora proclama que “uno de los caminos fundamentales para que los lectores aprendan a discutir sobre literatura es la confianza en que sus intervenciones van a ser tenidas en cuenta y que el maestro que coordina la charla no es el depositario de ninguna verdad ni saber absoluto sobre los textos elegidos” (p. 38).

Aclara que las líneas de interpretación que sigue la conversación pueden ser las previstas por el maestro u otras propuestas por los alumnos (...) la línea imaginada por el maestro, cuando es presentada con permeabilidad a las ideas que van surgiendo en la conversación, se vuelve dialógica y tiende a la construcción colectiva de sentidos (p. 38).

Interesa destacar a la especialista la predisposición a la sorpresa por parte del maestro mediador ya que supone partir de la base de que las significaciones o los modos de entrar a los textos no están dados de antemano o que hay alguien (el docente) que tiene la llave de la verdad (p. 34).⁵

⁵ Pese a admitir que la lectura interrumpida por comentarios, tanto de los alumnos como del docente, acerca de los textos significa un comienzo muy alentador por poner en juego la valoración de la construcción social de los significados en una comunidad de lectores, reconoce que las prácticas más usuales de la lectura literaria en la escuela siguen siendo monológicas, en las que los alumnos esperan que el docente dé su lectura y el grado de participación de los lectores está reducido a una escucha muchas veces pasiva o excesivamente pautada por sentidos previstos de antemano (p. 35).

Desde esta perspectiva que es teórica y pedagógica, las conversaciones sobre literatura encarnan a la vez, la oportunidad de encuentro de saberes literarios entre docentes y alumnos. Se profundiza así, un eje conceptual con fundamento en los lugares de la teoría en las situaciones de lectura literaria.

Para Bajour, las teorías no existen para ser aplicadas sino que constituyen visiones de mundo que vale la pena conocer de modo crítico para encontrar algunas posibles claves de lectura y construir otras nuevas (pp. 30-31).

Esto se refuerza al sostener que en la valoración de los hallazgos constructivos de los lectores es factible para los mediadores dar intervención a algunas denominaciones técnicas con anclaje en saberes disciplinares específicos (p. 20).

No obstante, anota: “la teoría se pone en juego a partir de lo que los lectores dicen sobre los textos y no al revés: cuando precede a la lectura condiciona y cierra sentidos” (p. 21).

El intercambio asociado a la construcción de conocimientos literarios es como ya señalamos, marca singular del desarrollo teorizante de Bajour.

Escuela, prácticas de lectura literaria y la diversidad de los modos de leer literatura

Proponemos en este punto, la remisión a Cuesta (2003) para una reinscripción de las construcciones de Chambers (2007) y Bajour (2014) vinculada a aspectos significativos de la propuesta de la especialista con eje en la indagación de las relaciones entre los lectores, la literatura y la enseñanza.

Para un abordaje de las prácticas de lectura de textos literarios efectivas de sujetos que se encuentran transitando la escolaridad, la autora postula como hipótesis de base la existencia de diversos *modos de leer literatura* con los que diversos sujetos operan con distintos textos literarios.

Este trabajo plantea concretamente, la existencia de dos modos de leer: los *modos de leer institucionalizados* y los *modos de leer epistémicos*.⁶

Al decir de Cuesta, los modos de leer institucionalizados ponen en escena saberes históricamente constituidos y consensuados socialmente, instituidos como axiomas del sentido común acerca de lo que la literatura es y de cómo debe ser leída (p. 88).

Cuesta sostiene que ese modo de leer institucionalizado da cuenta de los significados y continuidades de significados convertidos en los saberes legítimos que persisten en la actualidad, en la escuela.

Por su parte, los modos de leer epistémicos se definen como las lecturas propias que realizan los sujetos con los textos literarios, los particulares modos de leer literatura de los distintos sujetos.

Así, se refuerza la idea de que leer está suponiendo, entre otros aspectos, una puesta en juego de saberes de distintos órdenes y de producción de nuevos saberes en torno a la literatura (p. 88).

En el marco de la investigación desarrollada, Cuesta constata la tensión entre un modo de leer institucionalizado y una lectura epistémica por parte de los alumnos; también, un modo de leer literatura desde la resistencia a los modos de leer institucionalizados escolares.

Los comentarios que los alumnos realizan a partir de la lectura de los textos literarios, o los comentarios previos a esa lectura, se presentan para Cuesta como modalidad de acceso a las propias voces de los sujetos, a sus lecturas de literatura epistémicas, en definitiva a sus subjetividades (p. 44).

Conversación y selección

En cuanto a la selección de los textos dice Chambers (2007)

Antes de que podamos conversar sobre un libro necesitamos haberlo leído; antes de que podamos leerlo, necesitamos elegir un libro que leer. Y porque el

⁶ La elección de “modos de leer” no es ingenua en tanto que busca afiliarse con la manera en que Gustavo Bombini, a partir de Josefina Ludmer, ha explicado este concepto para la enseñanza de la literatura (Cuesta, 2003, p. 88).

libro que elijamos contendrá las potencialidades de nuestra conversación - temas a tratar, ideas, lenguaje e imagen, incitadores de la memoria, etc.-, su elección es una actividad de mucho valor (p. 81).

Enfocado en la elección del maestro, asegura que ésta debe tener un fundamento, no ser arbitraria, no debe apoyarse en el impulso del momento y necesita revisarse y actualizarse regularmente, así como los conocimientos sobre los libros necesitan incrementarse todo el tiempo, lo que significa mantenerse en contacto con lo que se está publicando como con otros adultos facilitadores que comparten sus lecturas (p. 93).⁷

En consonancia, observamos que una arista del andamiaje teórico que articula Bajour remite a la conversación, la escucha y la selección.

En palabras de la autora: “la elección de textos potentes, abiertos, desafiantes, que no se queden en la seducción facilista y demagógica, que provoquen preguntas, silencios, imágenes, gestos, rechazos, atracciones, es la antesala de la escucha”.

Agrega: “Mientras elegimos qué leer con otros estamos imaginando por dónde podríamos entrar a los textos en las conversaciones literarias” (p. 14).

Siguiendo a la especialista, pensar con antelación en los textos es imaginar preguntas, modos de presentar y entrar a los libros, tácticas de lectura y también de escritura ficcional (p. 34). Resaltamos que la inclusión de la escritura de ficción como eje representa un rasgo diferencial del desarrollo de Bajour.

En cuanto al abordaje de la selección de textos como asunto teórico, destacamos el gesto crítico de volver operativa una categoría como es la *escucha de la zozobra* referida a las ausencias, la ambigüedad, la indefinición propias de los géneros literarios y lo que presupone en términos de mediación. Dicha articulación conceptual deriva en la inscripción incipiente de la noción de *silencio*.⁸

En “Abrir o cerrar mundos: la elección de un canon” la autora retoma el tema de la elección vinculado a la cuestión del canon.

⁷ En sintonía, menciona los *registros de lectura* por entender que “un adulto facilitador necesita saber qué es lo que un niño ya ha leído y oído leer en voz alta, para poder tomar decisiones informadas en lo que ofrecerá” (p. 93). Recomienda por lo tanto, un registro libro por libro de las lecturas del niño.

⁸ El concepto de *silencio* será retomado para su profundización en un trabajo posterior de Bajour titulado *La orfebrería del silencio. La construcción de lo no dicho en los libros-álbum* (Comunicarte, 2016).

Postula una aproximación teórica al acto de elegir desde problematizar el canon y los procesos de canonización en la literatura infantil.

Plantea la necesidad de una apertura del canon literario infantil a zonas de experimentación, de búsquedas estéticas innovadoras (p. 46) de modo de repensar y abrir la idea de canon, *un canon que escucha, que se ofrece al diálogo*, que se abre a la cultura que corre por fuera de las instituciones consagratorias de los textos y que definen su circulación (p. 47); un canon permeable a los lectores, en diálogo con ellos (pp. 47-48).

La relación entre selección y conversación también se constituye como tema teórico- crítico en “La conversación literaria...”.

Partiendo de confirmar la selección de los textos en condición de componente vital para definir el qué y el cómo de las conversaciones entre lectores, se hace énfasis en no partir de “criterios de selección”⁹ fijos y previos, que muchas veces desestiman la centralidad de lo estético y por ende, la incertidumbre, las zonas híbridas, los límites difusos.

Dice Bajour que la “personalidad propia” de los textos literarios, su singularidad, su capacidad de interpelarnos en oportunidades queda desbaratada por la “aplanadora clasificatoria que tiende a homogeneizar todo” (p. 30).

El argumento de Chambers que pivotea en la idea de la selección como un momento clave en la transmisión dialógica de saberes habilita la argumentación de Bajour justificada desde la importancia de un conocimiento de los textos por parte del maestro para una *escucha fina* de lo que suceda en la puesta en escena de la lectura de esos textos, en la conversación (p. 32).

Libros “difíciles” y lecturas “herejes” para hacer visible a la literatura

La selección de los textos en relación con las prácticas de lectura literaria en la escuela también se aborda en Carranza (2007).

⁹ Bajour cuestiona la noción de “criterio” al decir que muchas veces esta idea se confunde con la de “receta”, como si hubiera un conjunto cerrado y único de conceptos o razones para tener en cuenta a la hora de elegir textos literarios (p. 30).

El programa de la autora reivindica los libros “difíciles”, “extraños” como oportunidad pedagógico-didáctica para habilitar las múltiples lecturas desde una activa participación de los lectores en la construcción personal de significados (Carranza, 2007, p. 1).

Sintonizando, esta perspectiva valoriza las interpretaciones "herejes", contrapuestas a la lectura oficial, “correcta”, la del adulto.

Los criterios para seleccionar libros y lecturas en el ámbito escolar, en situaciones de enseñanza literaria se corresponden según Carranza, con la plurisignificatividad, la apertura desde lo ambiguo, la posibilidad de *ser el lector un segundo autor*.

Acerca de la selección de los textos en la escuela, la autora agrega que la mirada del docente debe detenerse en los aspectos constructivos de la obra, "escuchar" al texto, descubrir qué está proponiendo, cuál es su retórica (...) indagar cómo determinado contenido surge del entramado de procedimientos artísticos-literarios.

Para Carranza, esta mirada requiere la consideración de aspectos constitutivos de la especificidad literaria esto es, hacer visible a la literatura (p. 5).

La intervención docente *entre la conversación y la escucha*

En virtud de proponer la figuración de la intervención docente en una zona intersticial, *entre la conversación y la escucha*, retomamos los desarrollos de Chambers para quien el papel del maestro es el de facilitador, un moderador de una discusión.

Desde la perspectiva del autor, el maestro estimula a los lectores a que comiencen con lo que es obvio, a que digan lo que piensan que saben sobre un texto, con el fin de descubrir lo que no saben que sabían (p. 69); lleva a los lectores de regreso al texto y a los aspectos de su lectura que les interesan individualmente y como grupo (p. 71); está listo para hacer preguntas que pueden ayudar a que progrese la conversación.

En ocasiones, el maestro sintetiza lo dicho de modo que cada quien tenga la oportunidad de recordar, de encontrar alguna coherencia en la conversación (p. 109).

En relación de complementación, Bajour afirma que los mediadores tienen que aprender a escuchar los silencios de los textos y ponerlos en juego en las experiencias

de lectura enmarcadas en la formación de lectores configurando una modalidad de resolución de la zozobra provocada por la incertidumbre (p. 20).¹⁰

Asevera que los docentes que en experiencias de lectura compartida aprenden a *oír entre líneas legalizan la escucha como práctica pedagógica*.

Según Bajour, si la lectura es una práctica que se realiza socialmente, para que el diálogo ocurra hay que prestar oído fino a las particulares maneras en que los lectores entran a los textos y generan sociabilidades de diverso tipo con otros lectores (p. 83).

La autora declara que compartir lecturas con otros, conversar sobre libros, aprender a partir de esas discusiones se sostiene en la medida en que los mediadores crezcan ideológica y metodológicamente en la disposición a escuchar lo que tienen para decir los lectores sobre los textos. Una escucha que implica no sólo prestar oído sino propiciar un encuentro sensible de saberes, los propios del mediador y los que ponen en juego los lectores cuando dan su voz, sus gestos y sus silencios a las lecturas (p. 104).

Importa a la especialista destacar que no basta con dar lugar a las voces de los lectores para que sean escuchadas sin otra intervención del docente más que organizar la manifestación más o menos ordenada de esas voces. Es decir, “no se trata de una celebración acrítica de la escucha” (p. 34).

Las preguntas del diálogo conversacional

Partiendo de reconocer que los maestros necesitan un repertorio de preguntas que ayuden a los lectores a hablar de sus lecturas, Chambers desarrolla aspectos específicos referentes a la estructura de las preguntas de “Dime”.

Así, menciona las *preguntas básicas* (qué les gustó, qué no les gustó, qué los desconcertó, los patrones); las *preguntas generales* que ensanchan el ámbito del lenguaje y las referencias, proporcionan comparaciones y ayudan a traer a la conversación ideas, información y opiniones que apoyan la comprensión (p. 111); las

¹⁰ En “La voz nace del silencio” Bajour profundiza el abordaje crítico de la tríada conceptual conversación/escucha/silencio al disponer una consideración de las prácticas de narración oral con anclaje en una mirada microscópica sobre cómo se instala el diálogo entre la palabra y el silencio en el fluir de una conversación. La referencia al interjuego entre hablar y callar posibilita la operación crítica que lleva a la autora a “develar el espesor, la carnadura del silencio” (p. 61).

preguntas especiales que favorecen a dirigir la conversación hacia el descubrimiento de peculiaridades aún no observadas (p. 114).¹¹

Además, hay preguntas que ayudan a redondear una conversación y sacar conclusiones (p. 112).

Algunos recaudos metodológicos que especifica se vinculan por una parte, a que “no se trata simplemente de que la maestra tenga las preguntas listas en su cabeza, sino que también tiene que estar en sintonía con la conversación, saber usar las preguntas, 'generales' o 'especiales', cuando siente que van a servir para sacar algo que está a punto de ser dicho o para ayudar a un niño a expresar algo que sólo intuye vagamente” (p. 113).

Propone evitar el planteo de las preguntas “¿por qué?” y “¿qué creen que significa esto?” (y sus variaciones como “¿de qué trata realmente?” y “¿qué creen que está tratando de decir el autor?”), entroncadas en “el viejo estilo interrogativo de los maestros” (p. 67).

Sugiere hacer preguntas cuyas respuestas el docente no conoce. Propone al maestro: “Nunca trate de agotar todo el libro o a los lectores o lo que quieren decir, deje algo para otra ocasión, deje algunas preguntas sin resolver” (p. 71).

Precisa por otra parte, que el interés del enfoque “Dime” no es que los lectores reciban listas de preguntas para que las respondan unas tras otras (p. 116). Enfatiza la necesidad de escuchar el docente las preguntas que los propios niños generan y usarlas como trampolines (p. 122).

La conversación y su configuración didáctica

En cuanto a configurar didácticamente la conversación, el enfoque “Dime” establece que el maestro (o quien conduce la conversación) hace por turnos las cuatro preguntas básicas de la conversación literaria (¿hubo algo que te gustara en este libro?, ¿hubo algo

¹¹ Siguiendo a Chambers, las básicas y las generales pueden usarse en cualquier texto. Por el contrario, las preguntas especiales no aplican para todos los textos: “la maestra necesita prepararse de antemano y pensar qué preguntas especiales son relevantes; tratar de contestar preguntas inapropiadas puede desalentar a los lectores por completo” (p. 116).

que te disgustara?, ¿hubo algo que te desconcertara?, ¿notaste que hubiera algún patrón, alguna conexión?) (p. 102).

Seguidamente, se ponen las listas por escrito (como lista de supermercado, en forma de diagrama), lo ideal es usar las palabras de los lectores, deben quedar registradas de modo que se puedan consultar más tarde (p. 103).

Una vez que se han compilado las listas, los lectores identifican los elementos incluidos en más de una columna o mencionados más de una vez, a éstos se los une mediante líneas (p. 103).

Cuando se han hecho las combinaciones, se identifica qué entrada tiene más líneas que lleven a ella y se la elige como el primer asunto para la discusión (p. 107). A esta acción didáctica se la designa como “resaltar”. Todas las conversaciones literarias comienzan al resaltar, seleccionar de qué se va a hablar.

El enlace con Bajour envía, por un lado, a un recaudo metodológico especificado por la especialista: “al no tener en cuenta la singularidad de los encuentros entre los lectores y los textos junto con los hallazgos imprevistos surgidos gracias a la socialización de las lecturas [se puede derivar en] la rutina o la burocratización de las actividades, previsiones mecánicas que presuponen un conocimiento desde afuera (la perspectiva de la tercera persona) y no uno desde adentro (la perspectiva de la primera persona) (p. 84).

Aclaremos en este punto que la *perspectiva de la primera persona* -constructo conceptual identificador de la maquinaria crítica de Bajour- permite pensar a las prácticas como localizadas, falibles, dialécticas, abiertas al azar y la sorpresa de lo que traen los lectores (p. 84).

Por el otro, a la observación que figura en “Los ruidos del hacer” sobre los nuevos modos de reorganizar el trabajo y los tiempos escolares presupuestos en el entramado pedagógico de la conversación literaria y la escucha pedagógica. También, a las renovadas formas de plantear la evaluación, en particular los abordajes cualitativos que atienden a la singularidad y a las posibilidades de cada lector (p. 89).

Prácticas de lectura literaria y narrativas docentes

Una particularidad del desarrollo de Bajour que pretendemos destacar como contribución a conceptualizar la vinculación entre las prácticas de lectura literaria y las narrativas docentes radica en la mención a diversos dispositivos metodológicos de análisis de la práctica docente: *los registros de situaciones de lectura, los microrrelatos, la narración de experiencias*.

En cuanto al *registro de situaciones de lectura* se define como un género dentro de las narrativas docentes, escrituras en primera persona donde los maestros relatan la vitalidad y complejidad de lo hecho, visto y escuchado en el tono singular de cada autor (p. 40).

Dichos relatos van más allá de lo anecdótico, de lo descriptivo y ahondan reflexivamente en los saberes teóricos acerca de las prácticas de lectura literaria en contextos de enseñanza (p. 41).

Según Bajour, los registros se comparten en encuentros propiciatorios de lo que propone designar como “metaescucha” (un neologismo didáctico), atendiendo a un posicionamiento como escuchadores de textos que narran y reflexionan sobre la escucha de las voces de los lectores (p. 40).

Los *microrrelatos* son concebidos en condición de narraciones parecidas a lo que la especialista nombra como “diarios del instante”, caracterizados por su estilo de detalle con anclaje en una mirada microscópica.

Representan una invitación a poner en palabras la imaginación sobre lo literario, sobre los niños, sobre los lectores, una forma concreta de que los sujetos que elijan sean productores y cuestionadores de teorías y hechos surgidos de la práctica cotidiana (p. 52).

Acerca de la *narración de experiencias*, sostiene Bajour que habilita la conceptualización, la reflexión y la problematización sobre el propio hacer en la reconstrucción narrativa de la práctica en reciprocidad con un fortalecimiento de la escucha entre los mediadores a partir de la instalación de situaciones de socialización.

Reapropiaciones de la crítica y didáctica de la literatura

En esta sección, instalamos una mirada proyectada con anclaje en un estudio preliminar de las categorizaciones articuladas en Cañón y Hermida (2012) y Malacarne (2016), en clave de reapropiaciones de las construcciones precedentes.

Para un entramado inicial del montaje que se pretende nos centramos en “Comunidad de lectores e intervención docente: llaves para abrir puertas”.¹²

El planteo crítico de Mila Cañón y Carola Hermida coincide con los referentes teóricos antes mencionados en cuanto a que la lectura es un proceso personal, pero que construimos con otros en el marco de una comunidad lectora.

La versión articulada de los planteos de Chambers (2007) y Bajour (2008, 2010) deriva en la afirmación de ciertas condiciones didácticas representadas por espacios para compartir experiencias lectoras desde el respeto por los silencios y los momentos de intimidad con los textos, pero también dimensionando otras espacialidades para intercambiar, escuchar, opinar (Cañón y Hermida, 2012, p. 43).

En este sentido, las especialistas ofrecen diseños didácticos posibles de justificarse en el contexto de experiencias de aula enfocadas en la enseñanza literaria. Así, en “ese recorrido moroso que vamos haciendo por el texto” señalan que el mediador podría disponer de un tiempo de silencio, para que cada uno se aloje en el texto, encuentre su lugar (...) luego sería el momento de comenzar el intercambio y de crear un espacio para escuchar las primeras impresiones de los lectores, ver qué los sorprendió, qué les resultó interesante, qué recuerdos evocaron, qué les generó rechazo o aburrimiento (p. 44).

En correspondencia con los encuadres teóricos en los que abrevan sostienen las autoras que el coordinador de los espacios de intercambio en la clave de la conversación literaria “tiene que encontrar el texto apropiado, tiene que haberlo leído varias veces,

¹² El apartado se incluye en el Cap. 1 “La literatura en la escuela” del libro *La literatura en la escuela primaria. Más allá de las tareas* de Mila Cañón y Carola Hermida, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 2012.

tiene que haber buscado sus llaves para entrar y estar dispuesto a descubrir otras a partir de la experiencia colectiva de lectura que se dará en el aula” (p. 46).

En términos de Cañón y Hermida, *dialogar la lectura* significa la reapropiación de Chambers (2007) en la certificación de la importancia del diálogo en torno a las lecturas desde un lugar de respeto y valoración de las opiniones de todos; escuchar a los alumnos, crear en el aula el clima de confianza necesario para que los niños se sientan interlocutores válidos, lograr una conversación cooperativa (pp. 46-47).

Desde esta posición, las autoras brindan sugerencias para planificar sesiones de intercambio en el aula.

Aseguran que el docente en tanto mediador no impone su lectura, no presenta una interpretación cerrada, que busque confirmar su lectura en la que realicen sus alumnos. Dicen: “no se trata de presentar un texto cerrado, con una interpretación clausurada, con una *guía* de preguntas para responder (...) con una/s actividad/es para hacer al terminar (...) coordinará en cambio, puntos de vista, releerá, pedirá fundamentaciones [en esta pluralidad de voces]” (pp. 45-46).

Agregan:

las guías, los trabajos prácticos, los cuestionarios son dispositivos que en el mejor de los casos limitan la práctica personal y colectiva de lectura y, en el peor, la obturan; por esto es fundamental preservar una aproximación más “ingenua” y subjetiva a los textos, para luego dar pie a un espacio intersubjetivo de intercambio (p. 48).

Abrevando en Bajour (2008), las especialistas instan al docente a adoptar una “postura pedagógica de la escucha”, respetar al texto literario en su polisemia, despojarlo del sentido único (promovido según reconocen, por ciertos modelos didácticos cristalizados) (p. 49).

En consonancia con este anclaje conceptual, Cañón y Hermida se posicionan respecto a la intervención didáctica en términos de retomar el docente las lecturas realizadas, incorporar alguna noción teórica si es pertinente, brindar información complementaria, definir términos, aportar otros ejemplos, realizar conceptualizaciones (pp. 48-49).

Estas fundamentaciones, que pivotan en reapropiaciones de desarrollos teóricos previos, se articulan a su vez, con la categoría *poéticas de autor*, noción

constitutiva del engranaje crítico en la singularidad de los desarrollos investigativos de las autoras.¹³

Dicha noción deriva en la siguiente conceptualización:

“los niños que participan de estas experiencias [de lectura compartida] se habitúan con una destreza y agilidad sorprendente a recorrer estos caminos escarpados y difíciles, perciben la intertextualidad, encuentran marcas autorreferenciales, descubren los rasgos característicos de ciertas poéticas de autor” (p. 49).

Corresponde señalar que en el planteamiento crítico de Cañón y Hermida se reactiva la propuesta teórica de Rosenblatt (2003) en función de conceptualizar “la experiencia subjetiva de los lectores” como asimismo la de Larrosa (2003), enfocada en “lo que da que decir (el texto)”¹⁴. También la de Colomer (2005), abrevando concretamente en el principio de “compartir la lectura, socializarla”.

Para proseguir, hacemos foco en “Escenas de lectura” de Rocío Malacarne.¹⁵ El trabajo presenta el análisis de una escena de lectura en una escuela primaria pública de la Pcia. de Buenos Aires (Argentina) que involucró uno de los envíos del Operativo Nacional de Entrega de Libros del MECyTN (2011-2012), específicamente *Voces en el parque* de Anthony Browne.

El interés crítico se manifiesta de forma renovada en cuanto a las prácticas de lectura literaria donde lectores activos, en forma conjunta con el mediador construyen los sentidos de un texto.

Malacarne (2016) retoma los desarrollos de Eco (1981), Barthes (1987), Bajour (2009) y Chambers (2007) para significar claves de análisis de la escena en cuestión vinculadas con conceptos como “lector activo”, “leer levantando la cabeza” y “conversación literaria”.

¹³ El caso de Stapich, E. y M. Cañón (comp.) (2013). *Para tejer el nido: poéticas de autor en la literatura argentina para niños*, Córdoba: Comunicarte, entre otros trabajos.

¹⁴ En contraposición a “lo que el texto dice” (p. 49).

¹⁵ Integra el volumen *Libros que importan. La literatura para niños en la Educación Primaria* en el marco de la organización que se detalla: Prólogo. La literatura para niños en la Educación Primaria (Adriana Redondo), Cap. I. Investigar las prácticas de lectura, Cap. II. Escuela y literatura: espacios habitables, Cap. III. El desafío de la diversidad en las colecciones literarias, Cap. IV. Propuestas de mediación de la lectura, Cap. V. Escenas de lectura (Rocío Malacarne), Cap. VI. Representaciones de la lectura literaria: reflexiones desde las voces de los docentes (Lorena Camponovo y Martina Fittipaldi).

Por otra parte, en el gesto crítico de volver operativa una categoría como la de *libros que incomodan* se resignifica la noción de “textos desafiantes” propuesta por Bajour (2014).¹⁶

Este artilugio de la crítica valida la concepción de práctica de lectura como *práctica de la incomodidad lectora* en interrelación con la noción de *política cultural y educativa*.

Las mencionadas *incomodidades* se relacionan con la selección de textos de calidad estética y literaria, con la tarea de mediar articulada en la circulación de la palabra en términos de preguntas del y al texto y hacia la configuración de zonas que puedan interpelar a los lectores; con la figuración del rol del mediador desde instaurar la pregunta habilitante de una respuesta colectiva a construirse gradualmente a partir de la lectura¹⁷; con las prácticas de mediación centradas en la lógica de discutir sentidos y construir otros, en forma comunitaria (p. 132); con la concepción de la conversación como “un modo particular de leer que da cuenta de un sentido en tránsito, inacabado, que se construye, destruye y reconstruye constantemente” (p. 138).

En sintonía con Bajour (2014), Malacarne incluye en su planteo la dimensión del *registro de la práctica de la escucha* consustanciada a través de los distintos tipos de formas de registrar (registro del propio mediador luego de la lectura y a partir de la observación; registros parciales de los mismo alumnos; por un observador especialista) y que lleva a la instancia de la sistematización reflexiva, tan importante como la escucha en sí misma (p. 139).

A modo de conclusión

Tanto Chambers (2007) como Bajour (2014) comparten la preocupación teórica y pedagógica vinculada a la enseñanza de la literatura y a las prácticas lectoras.

¹⁶ Para Bajour, en el concepto de “desafío” entran muchos factores: la extensión, la complejidad léxica, la pertenencia a otra cultura o a otros tiempos lejanos, los géneros menos transitados, el espesor poético, el temor a los temas urticantes (Bajour, 2014, p. 55).

¹⁷ En correlación con los desarrollos anteriormente analizados en el marco de este trabajo, Malacarne sostiene que “la docente no da respuestas o definiciones precisas y acotadas, sino que invita a la exploración” (p. 134). El maestro no impone definiciones puesto que el eje vinculante de la conversación son las preguntas, interrogaciones sin respuesta única (p. 137).

La singularidad de la construcción conceptual de Chambers (2007) pivotea en dos categorías como son *conversación literaria* y *escucha cooperativa*.

Por su parte, Bajour (2014) actualiza conceptos y conceptualizaciones de Chambers (2007) en correspondencia con un aparato que privilegia la *escucha pedagógica*, el *silencio*, la *construcción de saberes literarios* y la *metaescucha*.

Las reapropiaciones críticas de dichas construcciones involucran desde el recorte que justifica este escrito los trabajos de Cañón y Hermida (2012) y Malacarne (2016).

Mientras en el primer caso la tríada nocional *lectura*, *conversación* y *escucha* se retoma para una mayor precisión en cuanto a la dimensión metodológica y en relación de reciprocidad con la categoría *poéticas de autor*, noción constitutiva del engranaje crítico de las autoras; en el segundo, es revisitada desde un concepto como *libros que incomodan* y la conceptualización de la práctica de la lectura como *práctica de la incomodidad lectora* en interrelación con la noción de *política cultural y educativa*.

En definitiva, los desarrollos críticos estudiados se validan como especulaciones teorizantes que despejan zonas del campo configuradoras de una didáctica de la literatura en términos de innovación y transformación.

Referencias bibliográficas

- Bajour, C. (2008, Junio). La escucha como postura pedagógica en la enseñanza literaria. *Imaginaria* N° 284. Disponible en: <http://www.imaginaria.com.ar/2008/06/la-escucha-como-postura-pedagogica-en-la-ensenanza-literaria/>
- Bajour, C. (2009, Junio). Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura. En *Imaginaria*. N° 253. Disponible en: <http://www.imaginaria.com.ar/2009/06/oir-entre-lineas-el-valor-de-la-escucha-en-las-practicas-de-lectura/>
- Bajour, C. (2010, Noviembre). La conversación literaria como situación de enseñanza. En *Imaginaria* N° 282. Disponible en: <http://www.imaginaria.com.ar/2010/11/la-conversacion-literaria-como-situacion-de-ensenanza/>
- Bajour, C. (2014). *Oír entre líneas. El valor de la escucha en las prácticas de lectura*. Buenos Aires: Ediciones El Hacedor.
- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Cañón, M. y C. Hermida, C. (2012). Comunidad de lectores e intervención docente: llaves para abrir puertas. En: *La literatura en la escuela primaria. Más allá de las tareas*, pp. 41- 52. Buenos Aires-México: Novedades Educativas.
- Carranza, M. (2007, Marzo). Algunas ideas sobre la selección de textos literarios, *Imaginaria*, N° 202. Recuperado de <http://www.imaginaria.com.ar/20/2/seleccion-de-textos-literarios.htm>
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros*. México: FCE.
- Cuesta, C. (2003). *Los diversos modos de leer literatura en las escuelas: la lectura de textos literarios como práctica sociocultural*. En: *SeDiCI* (Servicio de Difusión de la Creación Intelectual de la Universidad Nacional de La Plata).
- Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: FCE.
- Eco, U. (1981). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.
- Iser, W. (1974). *The Implied Reader: Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett*. Baltimore: Johns Hopkins UP.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: FCE.

Malacarne, R. (2016). Escenas de lectura. En: Hermida, C. [et al.] (2016). *Libros que importan. La literatura para niños en la Educación Primaria*. Mar del Plata: Punto de Fuga/19.

Rosenblatt, L. (2003). *La literatura como exploración*. México: FCE.

Steiner, G. (2008). Las lenguas de Eros. En: My Unwritten Books. Editorial Weidenfeld & Nicolson.