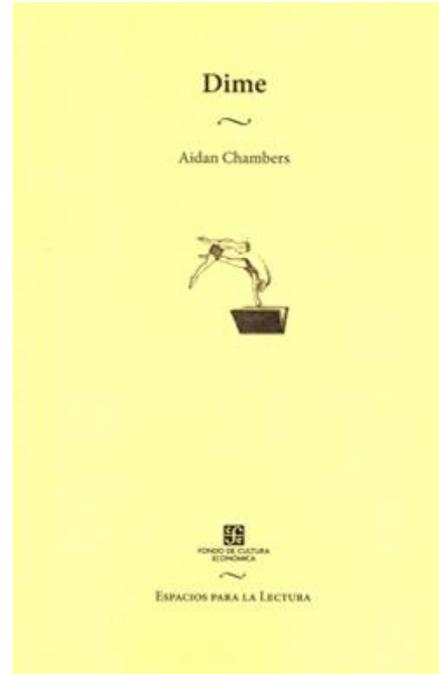


Sonzini, R. (junio, 2019). "La conversación literaria como oportunidad para formar lectores que construyan sentidos". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 8 (4), pp. 197- 205.

Chambers, Aidan  
**Dime**  
**Los niños, la lectura y la  
conversación**  
México  
Fondo de Cultura Económica  
2007  
171 páginas



## La conversación literaria como oportunidad para formar lectores que construyan sentidos

Romina Sonzini <sup>1</sup>

Volver a leer la propuesta de Aidan Chambers en su libro *Dime* (2007) nos enfrenta, una y otra vez, al desafío de pensar qué situaciones de lectura son significativas, qué lugar le ofrecemos al lector, qué libros seleccionamos, en síntesis, qué tipo de mediadores somos. Transcurrida más de una década desde su primera edición en español,

---

<sup>1</sup> Romina Sonzini es Profesora en Letras (UNMdP). Ha realizado las Especializaciones en Alfabetización Inicial y en Educación Maternal. Ejerce la docencia en Nivel Superior, en instituciones estatales y privadas de la ciudad de Mar del Plata. Forma parte del Equipo Técnico Regional de la Provincia de Buenos Aires, como capacitadora del área de Prácticas del lenguaje para el Nivel Primario y de la Dirección de Educación Primaria, como especialista del área. Es socia y miembro de la Comisión Directiva de la Asociación civil Jitanjáfora. Redes sociales para la promoción de la lectura y la escritura, entidad desde la cual desarrolla diversas actividades vinculadas con la animación cultural. Ha dictado talleres, cursos y capacitaciones para la promoción de la lectura y el abordaje de las prácticas del lenguaje en distintas instituciones de la ciudad. Contacto: rominsonzini@gmail.com

consideramos que el contexto comunicativo que se describe en su introducción se ha profundizado y complejizado: en la actualidad, estamos expuestos a múltiples y constantes conversaciones –ya sea en presencia o virtualmente y, muchas veces, ambas en simultáneo-, si tenemos en cuenta la aparición de variadas redes sociales y el acceso masivo a los medios de comunicación. Sin embargo, lejos de impactar positivamente en las posibilidades “de decir”, el contexto sigue privilegiando a las mismas voces: ante la oportunidad de que las opiniones circulen rápidamente, las redes y los medios masivos de comunicación pueden constituirse como espacios donde la información se manipula, se muestra una parte sesgada de la realidad y se construye una “aparente” democratización de la palabra. De allí que siga siendo fundamental generar espacios de verdadera escucha, en los que, niños y niñas, tengan una real oportunidad de expresarse:

*Dime* trata de cómo ayudar a los niños a hablar bien sobre los libros que han leído. Y no sólo hablar bien, sino también a escuchar bien (...) Hablar bien sobre los libros es una actividad en sí muy valiosa, pero también es el mejor entrenamiento que existe para hablar bien de otras cosas. De modo que, al ayudar a los niños a hablar de sus lecturas, los ayudamos a expresarse acerca de todo lo otro que hay en sus vidas. (Chambers, 2007, p. 11-12)

### **El aula como ambiente de lectura**

...el lector debe confiar en que la maestra realmente busca una reacción honesta y que, por lo tanto, todo puede ser “comunicado honorablemente”, sin riesgo de que su comentario sea rechazado, menospreciado o desechado.

Aidan Chambers

Consideramos el aula como el espacio privilegiado para que circulen los mejores textos y se generen los encuentros más felices entre niños y libros, entre lectores y mediadores. Un adulto que ofrece contextos y situaciones didácticas significativas estimula, entusiasma, contagia, forma lectores reflexivos, críticos y cada vez más autónomos. En este sentido, Chambers enuncia como destinatarios de su propuesta, especialmente, a los docentes: fundamentales en esta construcción. Por otro lado, expresa que “Dime” es un enfoque, “no un método ni un sistema ni un programa esquemático (...) simplemente (es) una manera de formular cierto tipo de preguntas que cada uno de

nosotros puede adaptar para ajustarlas a su personalidad y a las necesidades de sus estudiantes.” (p. 13)

Consideramos interesante la propuesta de pensar el aula como escenario ideal que permite que los niños participen en el “drama de la lectura” (p. 16), convirtiéndose en dramaturgos, directores, actores, público e incluso críticos de la obra que les ofrece el maestro. En este sentido, generar una escena de lectura no remite a la ambientación del espacio sino al encuentro particular entre el lector, la obra y el mediador. Esta escena se completa con una conversación posterior, que busca crear las condiciones necesarias para que la construcción de sentidos en torno a los textos leídos no sea unívoca. Estos sentidos, además, se enmarcan en tres situaciones: compartir el entusiasmo, los desconciertos (o dificultades) y las recurrencias (o conexiones).

### **Encontrar/ construir los sentidos de lo leído**

La ilusión de la única lectura correcta ya no es posible.

Frank Kermode

En cualquier libro, aún el más simple, es posible la construcción de múltiples sentidos. Generar en los niños el deseo de compartir aquello que los inquietó, desafió o no entendieron, les permite comprender que no todos leemos lo mismo en un texto. Más aún, pueden entender que el mismo libro cambia de significación de acuerdo al contexto de vida del lector, a su trayectoria y al propósito que persigue con esa lectura, en ese momento preciso.

En cuanto al entusiasmo compartido, lo interesante es pensar que los niños no sólo se comentan lo que les gustó sino también aquello que no fue de su agrado. Y en ese camino, entran en juego una serie de estrategias muy significativas que tienen como objetivo convencer a los otros lectores de sus pareceres. Para ello, se valen de argumentos con un grado de complejidad creciente que, a su vez, alimentan los sentidos de lectura que van construyendo.

En cuanto a la búsqueda de conexiones o patrones, resulta sumamente interesante el planteo del autor, quien las propone no sólo dentro de un texto sino entre textos. Es decir, la posibilidad que tiene el lector de encontrar recurrencias (o

diferencias) entre una y otras obras leídas con anterioridad. Esto impacta en la comprensión de lo leído y se sustenta en la memoria: “la memoria de nuestras propias vidas, la memoria de otros textos que hemos leído. El juego de memoria provocado por un texto es parte integral de la experiencia de lectura y una de sus fuentes de placer”. (p. 26)

### **La conversación literaria: un complejo entramado de voces**

El enfoque “Dime” plantea un tipo de conversación que es individual y, al mismo tiempo, comunitaria y cooperativa: cada participante habla y, a su vez, escucha lo que los otros quieren decir y piensan sobre el texto leído, para tomarlo en cuenta. Se describe un acto de habla privado, que implica aquello que decimos y que nos lleva a escucharnos. Decir lo que pensamos nos permite percibirlo: sería un “pensar en voz alta”. Compartirlo con otros implica ser comprendidos, interpretados y nos permite ver lo que hemos dicho “bajo una luz diferente”: “el efecto público es convertir nuestros pensamientos en posesiones colectivas”. (p. 31)

En una comunidad de lectores, sus miembros discuten cooperativamente con el objetivo de descubrir más elementos en un texto de los que encontrarían solos. De este encuentro se desprenden, además, nuevos sentidos y apreciaciones más amplias. “La sensación es de ‘despegue’, de volar hacia lo que hasta ahora era desconocido: la experiencia de la revelación.” (p. 35). Analizar minuciosamente con otros un texto trae aparejada la recompensa de encontrar sentidos desconocidos, o no hallados, en una lectura individual.

Chambers pone el énfasis en el lugar central que ocupa la conversación en la actividad crítica descrita por Jerome Bruner. Conversar, en este sentido, posiciona a los niños como críticos y abre toda una discusión en torno a si son capaces de cumplir este rol. Desde este enfoque se considera que los niños poseen una facultad crítica innata: cuestionan, reportan, comparan y juzgan; formulan sus opiniones y sentimientos sin rodeos y se interesan por los sentimientos de sus amigos. Ahora bien, ¿pueden hacer crítica literaria? Según esta propuesta, queda claro que los niños son capaces de:

- presentarse entre sí a autores desconocidos,
- intentar persuadir de lo contrario a quienes habían subestimado o abandonado un libro,

- señalarse, unos a otros, relaciones entre diferentes épocas y culturas,
- ofrecer lecturas que permitan comprender mejor lo que se está leyendo,
- “arrojar luz sobre el ‘quehacer’ artístico” de determinados autores,
- establecer vínculos entre “el arte y la vida”.

Estas características naturales se potencian, profundizan, complejizan y resignifican si los docentes planifican y generan conversaciones literarias significativas, que validen los saberes previos de los niños pero, en especial, que les permitan construir otros nuevos. Un mediador no menosprecia lo que los niños piensan y expresan sobre una lectura; no valida sus opiniones de lectura por sobre las de los demás; no obtura sentidos. La conversación tiene sentido en tanto se parte de “aquel ‘primer libro’ experimentado por cada lector. Y a partir de esos ‘primeros libros’ compartidos por los miembros del grupo se crea el texto más amplio, el libro construido por nuestra conversación, el que nos pertenece a todos.” (p. 62)

### **El desafío de seleccionar los materiales de lectura**

Chambers plantea que todo comienza en/con la selección de materiales. En el llamado “círculo de lectura” (p. 15) queda planteado que seleccionar los textos a leer dependerá de una serie de cuestiones interesantes de revisar: con qué libros se cuenta, cuáles son accesibles de conseguirse, qué presentación se hace de los mismos.

Por otro lado, más allá de qué material elegimos para leer y luego conversar, es fundamental revisar de qué manera lo abordamos, cuánto lo conocemos (o leemos previamente), cómo lo presentamos y cuánto potencial presenta (ya que esto es lo que impactará en la conversación posterior). El tema, las ideas de mundo que se construyen en él, el lenguaje e ilustraciones, los patrones o posibles conexiones, impactan directamente en la posibilidad de que la conversación sea rica (y no un mero comentario de cierre).

Quien elige los materiales de lectura es un adulto, docente formado, mediador, con un recorrido lector más extenso, una concepción de infancia... Es imposible negar, entonces, la relación asimétrica que se establece entre quien elige y el destinatario de esa elección: “Aquellos que eligen están ejerciendo poder” (Chambers, p. 81). Ahora bien, este poder puede materializarse como un “tutelaje pedagógico” o puede plantear un camino lector que desafíe a los niños:

El tutelaje pedagógico sobre la literatura destinada a los niños no es algo reciente, es un fenómeno que acompañó a los textos infantiles desde sus orígenes, y que con variantes que lo acomodan a la época e ideas de moda, hoy continúa. Este tutelaje externo que desaconseja, censura, favorece y canoniza libros según criterios ajenos a lo literario, tiene una importante incidencia en la selección de los textos. Dentro de esta variante utilitarista-dura de la literatura para niños, donde los textos cumplen una función exclusivamente instrumental, ya que lo que menos se atiende en ellos es su naturaleza literaria, en estos últimos años la llamada "educación en valores" dio lugar a una variante "políticamente correcta" de la vieja intersección entre los libros infantiles y la moral. Si el uso moral de la literatura favorece la selección de los textos en función de su no ambigüedad en el mensaje; debemos pensar en el criterio contrario: seleccionar textos lo más plurisignificativos posible, que ofrezcan múltiples posibilidades de lecturas, abiertos, ambiguos, favorecedores de una lectura activa y creativa. Textos donde el lector sea un segundo autor. (Carranza, 2007, s/d.)

Si, además, sumamos a la cuestión de la selección el ámbito escolar, nos enfrentamos a una serie de limitaciones extras: la maestra elige sin tener en cuenta al grupo de niños en particular; los niños eligen y, luego, la maestra aprueba (o no) dicha elección; las lecturas son obligatorias e impuestas por "una autoridad mayor" (director o jefe de área, Diseño curricular, canon escolar, otras) quien impone a maestros y niños qué leer. Pensar la selección, entonces, no es un tema menor. En este sentido, Chambers plantea que la selección más importante es la del docente pero agregando algunas cuestiones generales a tener en cuenta:

-El tiempo: como las conversaciones "Dime" necesitan de un desarrollo bastante extenso, de ninguna manera podríamos considerarlas como un asunto de rutina diaria. De allí que la docente debe tener una razón muy poderosa para elegir qué material de lectura será compartido desde este enfoque.

-El contexto: La conversación literaria "Dime" no puede ser una actividad aislada sino que debe estar acompañada por conversaciones menos formales entre niños y de ellos con el docente, dentro y fuera del aula: "... 'Dime' [...] es una actividad especial integral que forma parte de una ambiente cotidiano de lectura, más amplio, que la sustenta y la extiende" (p. 83).

-El gusto de los niños: la conversación será más positiva y favorable si saben que sus preferencias son tenidas en cuenta. Para ello, la maestra debe manifestar explícitamente que le interesa lo que los ellos eligen y que esos materiales son tenidos

en cuenta a la hora de seleccionar los libros de “Dime”. También debe mantenerse firme en algunas elecciones que enriquecerán el camino lector de los niños. Por otro lado, debe permitirse algunos desaciertos y abandonar conversaciones poco significativas. Todo es parte de un desafío mayor: que los niños se formen como lectores plenos.

En síntesis, la elección del maestro para la conversación literaria debe tener un fundamento, no ser arbitraria ni impulsiva. Es necesario que se revise y actualice regularmente y que se amplíe continuamente: estar en contacto con novedades editoriales, con otros mediadores de lectura, participar de experiencias de formación, socializar lecturas y estrategias de enseñanza.

En este punto, estamos en condiciones de establecer que en el centro de la cuestión se tiene que ubicar la calidad literaria, la función estética, el desafío es “literaturizar los textos infantiles” (Cañón y Hermida, 2012, p. 23)

### **La conversación: preguntas básicas, generales y especiales**

El enfoque “Dime” se desarrolla a partir de cuatro preguntas básicas: ¿Qué te gustó? ¿Qué no te gustó? ¿Qué te desconcertó? ¿Qué patrón encontraste? Lo interesante es entender que a partir de la recurrencias que se presentan en las respuestas a estas cuatro preguntas, se desarrollará la conversación. Es decir, que aquello que se “resalta” (Chambers, 2007, p. 101) porque se repite puede responder, por ejemplo, a lo que más gustó y a lo que desconcertó, según el criterio de los distintos lectores. De este modo, hablar de esa cuestión permitirá encontrar más matices, sentidos, interpretaciones sobre lo leído (porque tendrá que ver con distintos efectos de lectura producidos por el mismo texto). Entonces, las conversaciones que se generen en torno a una obra no dependerán del docente (quien, *a priori*, arma una guía o cuestionario) sino a aquello que motivó a un grupo particular de lectores. Así, un mismo libro puede generar múltiples conversaciones (y, en consecuencia, múltiples lecturas, sentidos, reflexiones).

Por otro lado, se proponen una serie de preguntas a las que se denominan “generales” porque son factibles de hacerse frente a muchos o todos los textos. Éstas ayudan a hacer presentes en las conversaciones algunas ideas o informaciones que contribuyen con la comprensión de los textos (por ejemplo, cuestiones del género al que pertenece una obra).

Por último, se presentan las preguntas “especiales”. Consideramos que éstas son las más interesantes ya que permiten analizar los textos según sus peculiaridades: “de lenguaje, de forma, de contenido, y es la combinación de todas lo que le da su identidad particular.” (p. 114) Lo más significativo es evidenciar que los lectores niños logran percibir estas particularidades de manera más frecuente que los mismos docentes o lectores adultos. En otros casos, es el maestro el encargado de formular una pregunta “especial” que les permitirá a los niños avanzar en la conversación y construir sentidos más profundos y ricos.

### **Dime: un enfoque que se abre caminos**

Hacia el final de la propuesta, Chambers se permite pensar en ampliar el alcance del enfoque y enfatizar algunas de sus fortalezas. En este sentido, se proponen cuatro juegos: el juego de la oración, el juego del no lector, el de la responsabilidad y el de la asociación de palabras. En todos los casos, el foco está puesto en la posibilidad de abordar textos que permitan construir sentidos, que entusiasmen, que “calen hondo”, que dejen huellas en los lectores niños.

Consideramos fundamental revisitar esta obra porque creemos que la escuela sigue siendo el espacio privilegiado para que niños y libros se encuentren. Porque seleccionar materiales de lectura plurisignificativos, ambiguos, desafiantes, metafóricos les permite a los lectores ampliar su mirada, corroer los supuestos, abandonar los estereotipos. Tiene sentido leer y compartir lo leído si esto permite que los niños experimenten la profundidad de la literatura entendida como arte, el poder de la palabra y la capacidad del lenguaje de ofrecer múltiples sentidos. En definitiva, si estas experiencias les permiten a todos y cada uno de los niños ejercer el derecho de tomar la palabra y ser escuchados.

## Referencias bibliográficas

Chambers, Aidan (2007), *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*, México: Fondo de Cultura Económica.

Carranza, M. (2007). "Algunas ideas sobre la selección de textos literarios" en *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil*. Nº 202, Buenos Aires, 14 de marzo de 2007.

Cañón, M. y Hermida, C. (2012), *La literatura en la escuela primaria. Más allá de las tareas*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.