
Mata, J. (Junio, 2022). "Niños que hablan de libros. Una reflexión sobre el aprendizaje de la literatura, la escucha y la conversación". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 14 (7), pp. 20 – 34.

Título: Niños que hablan de libros. Una reflexión sobre el aprendizaje de la literatura, la escucha y la conversación

Resumen: Se aborda en el presente artículo una cuestión crucial para la educación literaria en la infancia y la adolescencia: cómo aprender a hablar de los libros leídos, cómo participar en una comunidad de lectores y lectoras que construyen juntos el sentido de un texto. La conversación, tan decisiva para el conocimiento de los seres humanos y el entendimiento social, resulta igualmente determinante en el proceso de comprensión de un texto literario.

Palabras clave: lectura, conversación, escucha, educación literaria.

Title: *Children talking about books. A reflection on learning literature, listening and conversation*

Abstract: *This article raises a key question for literary education in childhood and adolescence: how to learn to talk about the books read, how to participate in a community of readers who together construct the meaning of a text. Conversation, which is so decisive for the knowledge of human beings and social agreement, is equally decisive in the process of understanding a literary text.*

Keywords: *reading, conversation, listening, literary education.*

Niños que hablan de libros. Una reflexión sobre el aprendizaje de la literatura, la escucha y la conversación

Juan Mata¹

En un texto titulado *Los libros y la conversación*, Gabriel Zaid (2012) afirma que las letras pueden ser algo muerto, como alertó Sócrates en defensa de la primacía de la palabra oral, o algo vivificante e inspirador, siempre y cuando se las utilice para fecundar y no para sofocar las relaciones humanas. Dice allí:

La cultura es conversación. Pero escribir, leer, traducir, editar, diseñar, imprimir, distribuir, catalogar, reseñar, pueden ser leña al fuego de esa conversación, formas de animarla. Hasta se pudiera decir que publicar un libro es ponerlo en medio de una conversación, que organizar una editorial, una librería, una biblioteca, es organizar una conversación. Una conversación que nace, como debe ser, de la tertulia local; pero que se abre, como debe ser, a todos los lugares y a todos los tiempos (p. 113).

Tanto si están en un libro como en la punta de la lengua, las palabras pueden ser, en efecto, causa de entendimiento o desavenencia, de iluminación o aturdimiento, de acicate o desánimo. La responsabilidad última de sus consecuencias es de quien las usa. Hay desde luego letra muerta en los libros, frases pomposas, escasamente significativas o que no despiertan una pizca de emoción en quien las lee, pero ocurre igual con la palabra hablada, que puede ser música en los oídos o simplemente ruido. Lo relevante no es el medio por el que se expanden las palabras sino el propósito con que se emplean y, sobre todo, los efectos que producen. Escribir y leer, como viajar o asistir al teatro, pueden servir para promover conversaciones o, por el contrario, pueden ser actividades sin eco ni fruto. Todo depende de la voluntad y de las intenciones de los interlocutores.

El valor de la conversación

La conversación es una oportunidad para el intercambio de narraciones, sentimientos o razonamientos, para el encuentro amistoso de personas diversas que

¹ Profesor jubilado de la Universidad de Granada, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Facultad de Ciencias de la Educación. Correo electrónico: jmata@ugr.es

se relacionan mediante palabras. En nuestros días se suele invocar la conversación como un esperanzado remedio contra la crispación y el malestar colectivo, contra la polarización social extrema como consecuencia no solo de la convulsión causada por la pandemia de la COVID 19 sino de numerosos factores económicos, políticos y culturales propios de nuestro tiempo. Entre tantos bulos y agravios, tanta falta de argumentos y entendimiento, la conversación aparece como un bálsamo frente a la hostilidad y los fanatismos, como un incentivo para la convivencia. Es una actividad especialmente reclamada en una época en que, si bien existe una hiperconexión generalizada gracias a la tecnología digital, se malogra a veces la empatía y la profundidad de una conversación cara a cara (Turkle, 2017).

La deliberación, que es otro de los nombres de la conversación, ha sido históricamente el fundamento de la democracia. Es uno de los legados más relevantes de la Grecia clásica (Lledó, 1994). Fue el recurso ideado para afrontar juntos el análisis de la realidad, para llegar a acuerdos desde distintas percepciones y experiencias humanas. Deliberar ayudaba a convivir, a estar en sociedad. Y eso fue posible porque además del lenguaje se compartía el interés por encontrar los medios más adecuados para lograr los fines, que no son sin embargo inmutables, sino que cambian y se adaptan a las circunstancias de cada momento. Son los medios los que definen los objetivos, es la deliberación la que va marcando el camino a seguir. En el intercambio de palabras residía un nuevo orden político. La discusión pública y razonada ha sido considerada desde entonces la cualidad de cualquier acción política con voluntad de diálogo y acuerdo. La comunidad política es fruto de la deliberación. La democracia deliberativa ofrece la posibilidad de hacer prevalecer los argumentos por encima de las arbitrariedades o los abusos, un valor tanto más necesario cuanto más auge tienen las tiranías, los populismos o los absolutismos.

La deliberación, el diálogo o la conversación, nombres distintos para un mismo propósito, han impregnado otros ámbitos sociales y otras disciplinas como la educación (Flecha, 1997; Freire, 1977; Lodi, 1982; Wells, 2001), la psicología (Hermans, 2001; Schultz Von Thun, 2012), las ciencias sociales (Habermas, 1999; Zeldin, 2014) o la filosofía (Buber, 2020; Gadamer, 1998; Lévinas, 2001; Lipman, 1997). En todos los casos, se tiende a resaltar el valor de la interacción humana, del intercambio de palabras, como elemento de relación y comunicación con los otros y

a la par como medio sobresaliente de conocimiento y aprendizaje. La puesta en común de lo que cada cual sabe o propone se presenta no solo como vía de comprensión individual sino como medio de acción comunitaria y civilizadora. En palabras de Theodore Zeldin (2014):

Los humanos ya han cambiado el mundo en muchas ocasiones al variar la manera en que mantenían sus conversaciones. Han existido revoluciones conversacionales que han sido tan importantes como las guerras, las revueltas y las hambrunas. Cuando los problemas parecían insolubles, cuando aparentemente la vida carecía de significado, cuando los gobiernos eran impotentes, a veces la gente ha encontrado la salida al cambiar el tema de conversación, o la manera de hablar o las personas con las que conversaban (p. 23).

Aunque no siempre sucede, el lenguaje que se comparte predispone al entendimiento mutuo, a la comprensión no solo de los interlocutores sino del mundo común. Ese patrimonio lingüístico permite la confluencia de lo diverso, cuya manifestación privilegiada es la conversación. Conversar es en sí misma una tentativa de colaboración, expresa la voluntad de acercamiento y acuerdo. Se aprende y se comprende mejor al lado de otros, con la contribución de otros. Los humanos son seres de lenguaje y, en consecuencia, comunicativos y cooperadores, lo que les ha permitido sobrevivir y prosperar a lo largo de los siglos. Conversar ha sido históricamente una herramienta decisiva para la perduración y el progreso (Harari, 2015). Podríamos decir que la conversación ha favorecido la conservación.

Lectura y conversación

Desde la aportación pionera de Mijaíl Bajtín (1986), a partir del análisis de las novelas de Dostoievski, el concepto de diálogo se ha considerado un referente fundamental para entender y apreciar el significado de una obra literaria. Bajtín consideró que, al igual que en las novelas de Dostoievski, caracterizadas por una compleja polifonía, por el contrapunto dialógico de sus personajes, en la vida real predominan asimismo las relaciones dialógicas. Todo en la vida es diálogo, venía a decir, una confrontación permanente de las más dispares ideologías y experiencias humanas. Y, como en las novelas, también en la vida las ideas personales prosperan solo si establecen relaciones dialógicas con ideas ajenas. En otro lugar, Bajtín (1997) afirmó que toda palabra realmente pronunciada es “expresión y producto de la interacción social de tres: del hablante (el autor), del oyente (lector) y de aquel de

quien o de que se habla (protagonista)” (p. 122). Esa interacción da a la lectura literaria su peculiar característica, la de hacer posible, gracias al texto, la ligazón azarosa de experiencias de vida, verdaderas o imaginadas, que pueden transformar la percepción y el sentimiento de la realidad. El lector da luz a su propia existencia leyendo, es decir, dialogando con otras existencias, con otras imaginaciones.

En consonancia con las ideas de Bajtín, para quien la palabra es siempre un evento social, Gadamer (1998) defendía que el lenguaje consistía sobre todo en conversación:

Es una forma de relacionarse-con, tanto a la hora de conservar lo antiguo como a la hora de renovar. Téngase en cuenta que una conversación no se limita a intercambiar información, sino que sirve también para aproximarse. Allí donde se logra realmente una conversación, los interlocutores ya no son exactamente los mismos cuando se separan (p. 232).

El mero uso del lenguaje nos vuelve seres dialógicos de modo inevitable. Y aunque el lenguaje pueda ser también un instrumento para la ofensa y la herida, el diálogo nos humaniza a la vez que nos socializa. Y, en cierta medida, nos transforma. Somos el fruto de nuestras conversaciones. Una afirmación que no solo sostiene la filosofía, sino que confirma la neurociencia: las conversaciones en la primera infancia tienen un poder determinante en la estructuración del cerebro y, en consecuencia, en el desarrollo de habilidades lingüísticas (Romeo *et al.*, 2018; Merz *et al.*, 2020).

La lectura, actividad solitaria y silenciosa habitualmente, puede considerarse también una forma de conversación, aunque carezca de la presencia física de un interlocutor. Nos relacionamos con otros, con las palabras de otros, gracias a los textos de los libros. Así se ha entendido reiteradamente a lo largo de los siglos. Séneca (1986) confesó en su vejez que “con los libros mantengo un abundantísimo diálogo” (p. 384), y así lo reafirmó Francisco de Quevedo (1988) siglos más tarde en un soneto de feliz memoria, cuyo primer cuarteto da cuenta de ese vínculo sin tiempo que se establece al leer.

Retirado en la paz de estos desiertos,
con pocos, pero doctos libros juntos,
vivo en conversación con los difuntos,
y escucho con mis ojos a los muertos. (p. 49)

En efecto, cuando leemos se establece una conversación silenciosa con el autor, a la vez que con los personajes de su obra. Y esa conversación, al igual que las conversaciones cara a cara, ejerce efectos poderosos en la mente de los lectores.

Al diálogo o conversación entre el autor, el lector y los protagonistas de la obra literaria, que es el paradigma habitual de la lectura solitaria, debe añadirse un elemento nuevo y significativo: el diálogo entre los lectores. Es este un factor relevante, pues en gran medida ese diálogo, formalizado o casual, puede determinar la percepción y valoración de una obra literaria. No prevalece en esos casos una interpretación individual, monológica, sino una interpretación plural y compartida, fruto de un intercambio de lecturas personales.

Leer por sí mismo

Siempre ha habido intérpretes -sacerdotes o críticos, profesores o expertos- que se han atribuido el derecho exclusivo de interpretar y dar sentido a la letra inerte de los libros, tanto sagrados como profanos. En nombre de la verdad, generalmente escrita con mayúsculas, han orientado la conciencia de lectores u oyentes hacia la interpretación correcta, previamente establecida por esos mismos intérpretes. Su función tradicional ha sido producir y preservar a toda costa el significado canónico. Ha costado siglos discutir esa tutela y, aun así, no puede afirmarse que haya desaparecido del todo. Quien se atreve a poner en duda lo establecido de antemano o simplemente a expresar una opinión distinta corre el riesgo de ser señalado como hereje, irrespetuoso, ignorante o temerario. Lo que históricamente ha sido aplicado a los textos sagrados de las diversas religiones se ha extendido asimismo a los textos literarios.

Frente a la estampa de personas inertes ante las interpretaciones de los especialistas, unificadas por su condición de creyentes, alumnos o sectarios, se abre una imagen más alentadora: la de un conjunto de lectores y lectoras que, sin dogmas ni prejuicios, debate libremente sobre las diferentes interpretaciones, incluyendo las suyas propias. No se reúnen para explicar sino para explicarse, no para imponer sino para compartir. Es la estampa, por ejemplo, de los clubes, grupos o círculos de lectura, asociaciones más modestas, más abiertas, más horizontales que una iglesia

o una cátedra, cuya ambición no es otra que dar sentido a una obra literaria o filosófica a partir de las aportaciones diversas de los participantes.

Esa libertad interpretativa no invalida las reflexiones de los especialistas o de los estudiosos profesionales, cuyo conocimiento puede ayudar a pensar las obras con más matices. Lo valioso, sin embargo, en esas reuniones de lectores es el pensamiento de cada cual, la voluntad de escuchar y reflexionar juntos, la conversación que se establece a partir de lo leído. No se conciben esos encuentros sin la omnipresencia del diálogo. Si se aspira a la confluencia de lecturas es preciso escuchar la voz de todos los que participan en esa indagación colectiva.

También en el ámbito de la infancia es posible replicar ese paradigma. Los niños pueden ser atinados conversadores, si se les ofrece la oportunidad o si se les enseña a serlo. Aprender a conversar y, específicamente, a conversar sobre libros, debería ser un objetivo elemental de la educación y, específicamente, de la educación literaria, pues afecta de modo directo a la relación de niños y jóvenes con la literatura. No es lo mismo entender la literatura como una tediosa memorización de nomenclaturas y fechas que percibirla como una oportunidad de reflexión sobre la vida a partir de los libros. Y de la misma manera que se defiende la libertad interpretativa de lectores adultos es obligatorio hacerlo con respecto a los lectores incipientes o menos experimentados. Es forzoso alentar las relaciones personales de los estudiantes con los libros y realzar el valor de expresar lo que cada libro dice a cada lector en particular, en una continua transacción entre el texto y el lector (Rosenblatt, 2002), más aún en la etapa de formación, cuando se están configurando los gustos y los intereses. Reconocer la capacidad de los niños para actuar como lo hacen los lectores adultos es una exigencia pedagógica. Los niños son seres pensantes, tienen opiniones sobre las cosas, elaboran hipótesis sobre la realidad, se sienten interesados por la vida social. Y poseen sobre todo un instrumento poderoso para comprender el mundo: las preguntas. Preguntan incansablemente porque les interesa saber y esa curiosidad es un formidable recurso educativo para promover conversaciones.

Como mostró Aidan Chambers (2007), los niños pueden actuar, si se les dan oportunidades, como críticos literarios: son capaces de presentar autores que les gustan, de centrar la atención en detalles que pasan desapercibidos para otros, de

establecer relaciones entre autores diversos, de interpretar una obra de modo original, de detectar detalles y sutilezas artísticas, de conectar una obra con su propia vida y con las de otros... Al fin y a la postre se trata, como hacen los críticos profesionales, de dar cuenta de una lectura personal. Se considera a menudo, sin embargo, que sus capacidades intelectivas no están a la altura de esa función. Es un prejuicio contraproducente. A su nivel, con sus palabras, pueden hablar certeramente de cualquier texto literario que les interese y les conmueva. Eso no significa que valga cualquier respuesta, que se equipare el razonamiento y la argumentación con la arbitrariedad o el estereotipo. Significa que, para lograr una real implicación con la literatura, para que su conocimiento adquiriera una dimensión personal y pueda ser entendida “como un espacio en el que se juega lo afectivo, el placer y la libertad personal de cada sujeto” (Fittipaldi, 2013, p. 395), es necesario promover el diálogo íntimo con los libros y responder a ellos desde la propia experiencia, con los pensamientos, las emociones y las predilecciones personales. Y, en ese sentido, los álbumes ilustrados, tanto como los cuentos, los poemas, las novelas o los ensayos, pueden ser un aliciente extraordinario para la expresión propia y el aprendizaje de la conversación. Los asuntos que abordan muchos de ellos, atentos a los conflictos íntimos de los seres humanos y a los sucesos del mundo compartido, así como la naturaleza estética y ética de las ilustraciones, pueden inspirar hondos diálogos sobre la realidad social y la experiencia de vivir.

Se recela a menudo de esa concepción de la lectura y la literatura porque se considera que degrada o diluye la figura del profesorado. Es un temor comprensible, pero injustificado. La labor del profesorado no tiene por qué centrarse en la mera transmisión de datos, como sucede habitualmente. Debería aspirar a una acción más creativa y más satisfactoria y la conversación en torno a los libros puede ofrecerle esa oportunidad. Más que en transferir y prescribir, su tarea debería centrarse en interpelar e incitar, en actuar como un experto que estimula el pensamiento de los aprendices. Promover reflexiones y respuestas es más fecundo que determinar y defender lo establecido de antemano. Sipe (2008) señala la relevancia pedagógica de actuar ante los alumnos como lectores que conducen y alientan las discusiones, aclaran dudas, hacen preguntas, centran la atención en determinados detalles,

acompañan las búsquedas y las conjeturas, ensanchan y diversifican los puntos de vista... Ayudan, en fin, a generar y pulir los pensamientos de sus alumnos.

La conversación literaria

La promoción de la conversación como medio de progreso del conocimiento literario y el gusto por la lectura deriva de una pedagogía entendida como un acto de aprendizaje compartido, de encuentro con colegas que leen y aprenden juntos. Téngase en cuenta que la palabra ‘colega’ o ‘colegio’, formada por el prefijo *cum-* y el verbo latino *legere*, que también significa leer, está referida a personas que trabajan o estudian en compañía. No vivimos aislados, somos parte de comunidades en cuyo seno surgen los discursos personales. Conceptos como ‘comunidad lingüística’ (Gumperz, 1962), ‘comunidad de aprendizaje’ (Valls, Soler y Flecha, 2008), ‘comunidad discursiva’ (Beacco y Moirand, 1995) o ‘comunidad interpretativa’ (Fish, 1980) enfatizan la idea de que es en el interior de un grupo determinado donde se elaboran los significados y los conocimientos. Y de la misma manera que se comparten palabras y discursos se pueden compartir aprendizajes, reflexiones e interpretaciones. En el campo de la pedagogía, las proposiciones del aprendizaje comunitario se sustentan en los planteamientos de Vygotski (1979), para quien todo aprendizaje posee una dimensión sociocultural y se realiza mediante actividades significativas en las que se dialoga y se colabora constantemente. La interacción con personas del entorno y en cooperación con semejantes más capaces es lo que aviva e impulsa las capacidades de cada cual.

Pensando en el ámbito escolar, una conversación literaria debería tener en cuenta las siguientes características:

. Ha de ser igualitaria.

Lo primordial en ese tipo de conversaciones es dar oportunidad a que se expresen las voces de todos, por balbuceantes o incomprensibles que puedan parecer. Un encuentro en torno a los libros no se concibe para el protagonismo individual sino para la indagación colectiva. Los participantes no obstruyen el pensamiento de los demás sino que lo construyen juntos. Las jerarquías en estos casos estorban más que ayudan. Nadie impone nada, tampoco el profesorado. Lo relevante no es la categoría o la posición de quien habla sino los razonamientos que cada cual emplea. La

diversidad de opiniones, lejos de ser un inconveniente, es un acicate, un beneficio. Cualquier opinión suma. Nadie puede sentir que sus valoraciones son inútiles o insignificantes. El proceso compartido de búsqueda importa más que el resultado.

. Ha de centrarse principalmente en los efectos de la obra en los lectores.

Con frecuencia, la práctica pedagógica en torno a la literatura está dominada por el estudio formal e histórico de las obras literarias. La traslación mimética de la labor de la filología y la crítica literaria al interior de las aulas de educación primaria y secundaria hace que se anteponga el saber canónico a la lectura personal de la obra. Se sigue incurriendo en la tentación de transmitir conocimientos en vez de descubrirlos. Si el objetivo es introducir a niños y jóvenes en el mundo de la literatura, la forma más eficaz de lograrlo es partiendo de las impresiones que causa en ellos la lectura de las obras. Es la mejor manera de comprometerse con los textos. En el ámbito escolar es necesario entender que todos los lectores son capaces de interpretar y que es la experiencia lectora y la experiencia vital de cada cual, sumadas a las de los compañeros, las que pueden ir afirmando o modificando esas interpretaciones. Puede ser frustrante que los primeros encuentros con la literatura estén condicionados por la objetividad o la corrección interpretativa, que por otra parte nunca es monolítica ni concluyente.

. Ha de ser libre y liberadora.

Con frecuencia, y sobre todo en las aulas, se sofoca la posibilidad de hablar sobre una obra literaria tratando de guiar la conversación, haciendo decir a los alumnos lo que el profesor quiere oír, planteando preguntas banales o restrictivas que impiden la expresión personal de lo pensado o sentido. Lo ideal es ayudar a los alumnos a responder personalmente a la obra leída o escuchada y que sea la propia práctica la que vaya orientando sus respuestas. Las palabras de los docentes deben ser en todo momento un soplo en la llama, no agua que apaga. No es posible la expresión libre de una opinión si se teme no acertar con la respuesta correcta, si se sospecha que existen opiniones adecuadas e inadecuadas. El pensamiento propio se desarrolla siempre en interacción con el de los demás. La seguridad de que será siempre escuchado y no censurado o ridiculizado es lo que hace que hablar de una obra literaria sea un acto liberador.

. Ha de ser receptiva a las reacciones emocionales.

Somos seres fundamentalmente emocionales, también cuando leemos. No es posible separar radicalmente el aspecto racional del emocional, por mucho que nos empeñemos. Las respuestas a las lecturas están motivadas, por lo general, por el impacto emocional que producen. En el ámbito escolar, sin embargo, se suele dar prioridad al aspecto intelectual de la lectura, entendiendo que la expresión emocional es una respuesta de segundo orden, casi un estorbo, propia de espacios informales o privados. A pesar de ese empeño, no es posible, ni por supuesto deseable, evitar que las opiniones acerca de una obra literaria estén impregnadas de emociones, pues por lo general las conversaciones literarias son una demostración de vínculo íntimo entre lectura y vida. La lectura compartida nos permite hablar *de* libros pero sobre todo nos empuja a hablar *a partir de* los libros, lo que inevitablemente supone hablar de lo que su lectura nos ha hecho pensar y sentir.

. Ha de fomentar la escucha y la reflexión.

A menudo, las conversaciones literarias se frustran por la incapacidad de escuchar las opiniones de los demás. En vez de un intercambio de razonamientos acaban siendo una superposición confusa de monólogos. No hay reflexión sin escucha. La escuela debería ser un espacio en el que fuese prioritario aprender a escuchar, no solo al profesor que explica, sino a los demás compañeros. Conversar es un modo de escuchar, no solo de hablar. Si se escucha atentamente, la conversación permite integrar o rechazar lo que llega de los demás y, en consecuencia, devolver a los demás el fruto de la propia reflexión. Ese camino de ida y vuelta es lo que realmente cuenta. Y para que esa reciprocidad se produzca hay que aprender previamente a escuchar al libro, a prestar atención a lo que el texto dice, lo que dice a cada lector. El diálogo con otros lectores solo es fecundo si se ha producido antes un diálogo personal con la obra. Aprender a leer es aprender a escuchar y aprender a conversar.

. Ha de ser colaborativa.

El significado de una obra está en la misma obra, pero no a modo de un mineral oculto e inalterable, sino más bien como teselas de un mosaico que pueden ser montadas de diversas maneras, dependiendo de los lectores, la época histórica o el espacio cultural en que se lea. Nadie lee igual la misma obra, ni siquiera el mismo lector o lectora a lo largo de los años, y esa diversidad de lecturas lejos de ser un

error otorga a la obra literaria su mayor valor: su apertura y su polisemia. Por tanto, es necesario habituar a niños y jóvenes a interactuar con los otros lectores, corroborando o contradiciendo las razones de los demás, aportando argumentos al acervo común. El significado de una obra es siempre una creación colectiva, aunque cada lector tenga su propia interpretación. Cuanto más compleja es una obra más interpretaciones admite. Para afirmarse o modificarse, incluso para manifestarse, la interpretación individual necesita ser contrastada con otras interpretaciones. El conocimiento literario es siempre fruto de una colaboración.

. Ha de ser respetuosa con las opiniones de cada cual.

Hay que aceptar que, con respecto a una obra literaria, no hay respuestas correctas y respuestas incorrectas, un principio que malogra con frecuencia la educación literaria. Las respuestas personales pueden ser profundas, estereotipadas, incongruentes, incompletas, convencionales..., pero lo fundamental en todo caso es que sean el fruto de una lectura propia. Cualquier lector tiene derecho a formarse una opinión de un texto, por muy alejada que esté de las establecidas mayoritariamente o de las pretensiones didácticas del profesor. Si desde el principio de su formación queremos vincular a los alumnos con las obras literarias debemos respetar los modos particulares con que las reciben y las explican. Es un contrasentido defender, como suele ocurrir, la lectura personal de un texto al tiempo que se conduce a los lectores a la interpretación canónica. La educación literaria es un proceso plagado de confusiones, presentimientos, sutilezas, tópicos, rectificaciones..., cuyo principal objetivo es siempre aprender a leer, a querer leer, a amar leer.

. Ha de ayudar a entender la estructura formal de las obras literarias y el lenguaje para hablar de ellas.

La conversación en torno a una novela, un poema o un álbum ilustrado ayuda a los participantes a entrar en el lenguaje común literario. Conocer términos como cuento, estrofa, metáfora, personaje, rima o trama contribuye a una mejor comprensión de un texto, como también lo hace aprender un lenguaje para hablar de las obras que vaya más allá de las consabidas locuciones 'me ha gustado', 'es muy bonita' o 'resulta muy divertida'. Es sobre los textos mismos como mejor puede aprenderse la retórica literaria. Ese no debe ser, sin embargo, el objetivo principal,

como no lo es el estudio de la anatomía o de la energía cinética para aprender a nadar o montar en bicicleta. Debe ser la consecuencia de la práctica lectora y del diálogo en torno a los libros. Una de las principales virtudes de la lectura compartida, de leer al lado de lectores expertos, como pueden ser los docentes, es servir de andamiaje para construir el pensamiento propio y ensanchar el vocabulario que le da forma. Entender y usar los conceptos que caracterizan la literatura es un aprendizaje que alienta tanto las explicaciones como las conversaciones.

Referencias bibliográficas

- Bajtín, M. M. (1986). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Bajtín, M. M. (1997). La palabra en la vida y la palabra en la poesía. En *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos*. Barcelona: Anthropos.
- Beacco, J.-C. y Moirand, S. (1995). Autour des discours de transmission des connaissances. *Langages*, 117, 32-53.
- Buber, M. (2020). *El principio dialógico*. Madrid: Hermida Editores.
- Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Fish, S. (1980). *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretative Communities*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Fittipaldi, M. (2013). *¿Qué han de saber los niños sobre literatura? Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permiten progresar en la competencia literaria* (Tesis de doctorado). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona. Recuperado de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/131306/mf1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1977). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Gadamer, H. G. (1998). *El giro hermenéutico*. Madrid: Cátedra.
- Gumperz, J. (1962). Types of Linguistic Community. *Anthropological Linguistics*. 44, 28-40.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa, I y II*. Madrid: Taurus.
- Harari, Y. N. (2015). *Sapiens. De animales a dioses*. Barcelona: Debate.
- Hermans, H. J. M. (2001). The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning". *Culture & Psychology*. 7(3), 243-281.
- Lévinas, E. (2001). *De Dios que viene a la idea*. Madrid: Caparrós.

- Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lledó, E. (1994). *Memoria de la ética*. Madrid: Taurus.
- Lodi, M. (1982). *Insieme: un diario de clase*. Barcelona: Laia.
- Merz, E. C., Maskus, E. A., Melvin, S. A., Xiaofu, H. and Noble, K. G. (2020). Socioeconomic Disparities in Language Input Are Associated With Children's Language-Related Brain Structure and Reading Skills. *Child Development*. 91(3), 846–860.
- Quevedo, F. de (1988). *Obras completas, II*. Madrid Aguilar.
- Romeo, R. R., Leonard, J. A., Robinson, S. T., West, M. R., Mackey, A. P., Rowe, M. L. and Gabrieli, J. D. E. (2018). Beyond the 30-Million-Word Gap: Children's Conversational Exposure Is Associated With Language-Related Brain Function. *Psychological Science*. 29(5), 700-710.
- Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Schultz Von Thun, F. (2012). *El arte de conversar*. Barcelona: Herder.
- Séneca (1986). *Epístolas morales a Lucilio I*. Madrid: Gredos.
- Sipe, L. R. (2008). *Storytime. Young children's literary understanding in the classroom*. New York: Teachers College Press.
- Turkle, S. (2017). *En defensa de la conversación*. Barcelona: Ático de los Libros.
- Valls, R., Soler, M. y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*. 46, 71-87.
- Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica sociocultural de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Zaid, G. (2012). *Leer*. Barcelona: Océano Travesía.
- Zeldin, T. (2014). *Conversación*. Barcelona: Plataforma Editorial.