

De colectoras, cebras, guardarraíles y mapas de rutas¹

Patricia Domínguez²

Cátedra Libre de Literatura Infantil y Juvenil, UNPSJB

De entre todos los viajeros posibles... estamos los que elegimos la ruta de los libros. Ya en camino, algunos giramos por el derrotero de la mediación cultural pensando específicamente en/para/con los más nuevos en el mundo: los niños, los adolescentes, los jóvenes... otros, ustedes, se definieron por un camino peculiar: ser docentes de lengua y literatura. Y aquí voy a hacer la primera parada.

¿Qué hizo/qué hace que algunas gentes elijan ser docentes de lengua y literatura? ¿Cuál habrá sido la representación desde la cual aquellos jóvenes, que iban terminando su educación secundaria, se embarcaran en la experiencia formativa que hoy los reúne en estas Jornadas?

Consulto entre profesores del área y escritores y las respuestas me llevan a constatar que hubo una experiencia lectora, tempranamente anidada y tejida, como filigrana, al abrigo de otro/a lector/a.

Los/as invito a pensar en aquellas primeras experiencias escuchando lo que les leían, los invito a recordar a quienes despertaron en ustedes ese placer que ya nunca más se detuvo... No es una invitación para esta ocasión, es una invitación para cada vez que elijan convidarle algún texto a los muchachos y las chicas con las que comparten hoy la escuela secundaria... ahora, como profesores de lengua ¿y literatura? ¿Cuál es el tiempo/espacio real, posible, necesario (Lerner 2001) para leer literatura en nuestras aulas?

Pensemos también en cuál es el camino lector de los/las adolescentes que llegan a la escuela media ¿Desde qué colectoras llegan a la ruta de la lectura literaria? ¿Qué oportunidades de esta lectura peculiar les han ofrecido otros mediadores culturales?

Los adolescentes –a quienes ustedes acompañan– vienen de experiencias en escuelas primarias de la mano de do-



centes que, en su mayoría, durante su formación, no han leído literariamente. Los contenidos disciplinares relativos a la literatura, mientras transitaban los profesorados, quedaron postergados –entre otros desarrollos conceptuales– en el espacio curricular de Lengua³. Sin embargo, ocasionalmente, la literatura es abordada desde el entusiasmo lector, desde la formación autodidacta de los maestros, ya sea por el impulso de sus biografías lectoras o por su compromiso con el mandato fundacional (“La escuela está para enseñar a leer y a escribir”)... De modo que, nuestros docentes de primaria, cuando se ocupan de la literatura, lo hacen –generalmente– con escasos recursos académicos y con experiencias lectoras limitadas.

Podríamos pensar como “cebras”, esos senderos para cruzar seguros, a las políticas públicas que garantizaron la presencia de buenos libros en las escuelas durante los años precedentes. Pero, con frecuencia se trató sólo de eso: de una presencia física y no de una experiencia vital! Esto se agrava en los sectores sociales vulnerados en sus derechos ciudadanos ya que, en general, no hay *habitus* (Bourdieu, 1997) consolidados como usuarios de bibliotecas y tampoco cuentan con la posibilidad económica de la compra de libros. Es decir, a pesar de la senda segura que ofrecen las bibliotecas áulicas... ¡todavía se cruza por cualquier lado! ¡Poniendo en riesgo la vida literaria presente y futura!

Pero para no dejar el foco puesto sólo en los mediadores que nos preceden en las biografías lectoras de los adolescentes, preguntémonos entonces ¿cuáles son, en los planes de estudios con los que se formaron y están formándose los Profesores de Lengua y Literatura para la Escuela Secundaria, los espacios for-

mativos dedicados a pensar, problematizar, inventar experiencias de lectura literaria para adolescentes? ¿Con qué mapas de rutas se organiza la travesía? ¿Qué trazavías u ojos de gato orientan en las curvas y contracurvas de la lectura, la formación en tanto mediadores literarios?

Hago mía la preocupación de Aidan Chambers (2014) ante la frecuente experiencia por la cual se tiende a hacer leer a los jovencitos del nivel medio los mismos libros que leyeron los docentes durante su formación en literatura. Y aún más: la naturalización del diseño de las “clases de literatura” a partir de metodologías propias del análisis formalizado en el ámbito académico del nivel superior (universitario o no), desconociendo simultáneamente dos aspectos fundamentales en la formación de estos lectores literarios: que el verbo leer no admite el imperativo y que los lectores/as son adolescentes.

Se trata de adolescentes, de gentes en proceso de crecimiento con rasgos identitarios de orden cultural muy diversos de los nuestros. No ya por la procedencia de otros lugares de Latinoamérica o de Argentina sino por sus modos de vincularse con lo escrito (¡leen muchísimas horas de sus días en soportes luminosos que no exceden más de los quince centímetros cuadrados!). Y además, ¡allí escriben! “Mal” decimos, nosotros, los expertos... pero me pregunto ¿no es que los humanos usamos la escritura para comunicarnos? y acaso ¿no logran ellos comunicarse desde las pantallitas? ¿Cómo entrar en diálogo literario con gentes que leen muchísimo y escriben “mal” (y en un registro básico del lenguaje)? ¡Sería la pregunta a esta altura de los tweets y los whatsapps y los posteos en “el Face” o en Instagram!

Además se trata de gentes que han nacido ya en el marco de la mundialización capitalista que es la forma, a mi modo de ver, de llamar a la globalización. Fenómeno que en lugar de hibridación cultural genera la fetichización de una diversidad abstracta

que pasa por alto muy concretas (y actuales) relaciones de poder y violencia “intercultural”, en las que la “diferencia” o la “hibridez” es la coartada perfecta de la más brutal desigualdad y dominación (Grüner 2002, p. 22)

Un dato, no menor, del orden cultural que también caracteriza a los “bárbaros de Google” (Baricco, 2006) es su alfabetización en la “cultura del espectáculo” (Ferrés, 2000), caracterizada por los textos icónicos, por narrativas en las que la simultaneidad desdibuja nuestra experiencia adulta de lectores lineales, individuales y silenciosos (Ferrés 2000; Simone 2000).

Si queremos encontrarnos con nuestros estudiantes, si queremos construir con ellos un mapa de ruta para transitar la literatura, no podemos desconocer lo que ya todos nosotros sabemos: la obra literaria “existe” en un contexto de recepción... Pues bien éste es el contexto cultural que tejió matrices identitarias en nuestros jóvenes: una iconosfera que

educa en el vértigo y la prisa, en la permanente necesidad de nuevos estímulos perceptivos. Favorece la respuesta emotiva, [pues] la imagen provoca en el espectador reacciones impulsivas, viscerales [...] potencia lo sensacional, ya que los medios de comunicación audiovisuales, desde la televisión a los juegos de ordenador, satisfacen la necesidad de sorprender

al receptor con métodos no siempre ligados a la inteligencia o la sensibilidad (Jover 2003, p. 97).

También sabemos que el texto sólo “es” ante un lector que le asigna significado... ¿qué significan para nuestros adolescentes los textos que ponemos a circular en las aulas? ¿No habrá que volver a revisar el canon literario de la escuela para que no se limite a ser una lisa y llana trasposición del de los Institutos de Formación Docente o de las Facultades universitarias? ¿Cuándo fue la última vez que, conmovidos, les leyeron algo a los chicos? ¿Les han visto brillar los ojos, al alzar los de ustedes brillando? Si los largamos a leer para el mes que viene “*un libro de 230 páginas*”⁴ ¿cuántas puertas estamos abriendo? ¿Y en cuántos casos estamos actuando como el capitán Beatty, jefe de bomberos del Fahrenheit 451?

Muchos de nosotros creemos que estamos con los adolescentes para conformar una comunidad de lectores; una comunidad en la que los textos compartidos funcionen como señas de identidad y pertenencia, en la que se tejan complicidades, en la que se satisfagan apetitos... Para leer literatura, entonces, habremos de apostar paraderos⁵ para detenernos y reposar en los textos, para elegir con qué repondremos energías para seguir el viaje... Entonces, como en un banquete, quien se va a servir: elije ¿Cuál es el margen de elección que ofrecemos?

Tomo la palabra pensando en las nuevas generaciones de ciudadanos... Vengo del colectivo de la *children people* y sé que estoy, mayoritariamente, ante profesionales del grupo de *books people* (Meek, 1982)... Estoy convencida de que nuestras preocupaciones en torno a la



lectura literaria son las mismas: que los adolescentes lean y que no dejen de crecer como lectores... Sabemos que a leer se aprende leyendo, que, como decía Mirta Colángelo, la clave está en la VARIEDAD y en la FRECUENTACIÓN... y ¿qué pasaría si dejamos de seguir las indicaciones de Comenio en su *Didáctica magna* de 1630?, es decir, leer todos a la vez el mismo libro, para la misma fecha, para llegar más o menos a la misma interpretación (que suele ser la que el profesor espera como “correcta”) ¿Qué pasaría si todos, si siempre, habilitamos otros modos de lectura que los lleven a avanzar gradualmente en la ruta, a subir la escalera teniendo una baranda de la cual tomarse? (Colomer, 2005) ¿Se pueden, hoy, sostener propuestas que favorezcan lecturas más singularizadas? ¿Podríamos sistematizar los “itinerarios personales”⁶ de lectura literaria de los chicos y chicas de modo que funcionen como historiales personales? De esa manera, cuando un profesor llega al viaje puede ponerse al tanto del proceso de construcción del camino lector (Devetach, 2008) de cada uno. Y al leer el mapa de ruta, que cada quién ha recorrido, podrá acompañar en continuidad con lo leído y provocando rupturas hacia textos crecientemente complejos, “textos de goce” (Barthes, 1977).

Que nuestras aulas sean comunidades de lectores será posible si esa comunidad puede construir sus cánones (iya es hora de dejar el singular!)... Para ello, como hacen muchos mediadores docentes, ofrecer textos acordes con sus preocupaciones, sus dudas vitales, sus búsquedas, en esta etapa en que van construyendo/definiendo su proyecto de vida, operará no sólo en su camino literario sino y, fundamentalmente, en su proceso de constitución subjetiva. Habi-

tados de palabras, cada uno de nosotros “lee aquello de lo que espera recibir algo, aquello que tal vez tenga algo que decirle [...] no parece, pues, un acto gratuito el de revisar en la escuela el canon literario heredado” (Jover 2003, pp. 87-88).

Propongo pensar en la construcción de cánones que funcionen en red desde el inicio de la escolaridad secundaria y en continuidad durante toda la trayectoria de las chicas y muchachos... A medida que vayamos identificando sus paisajes predilectos y sus competencias lectoras, podremos ir armando itinerarios significativos para ellos que les permitan ir avanzando en territorios simbólicos crecientemente complejos. Algunos equipos institucionales, lo intentan.

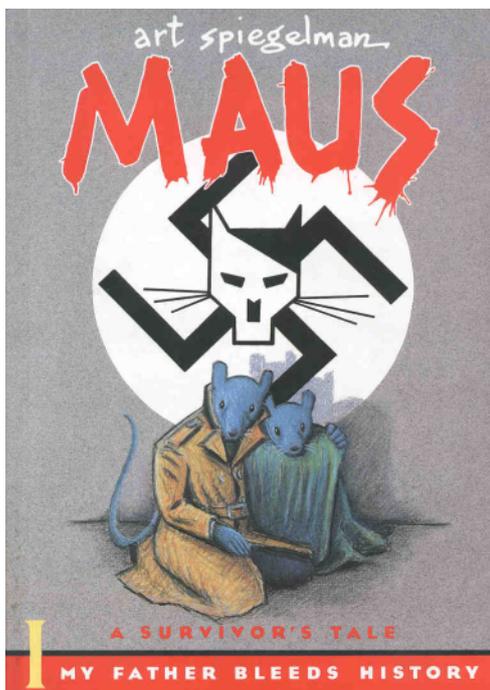
Se aprende a leer, leyendo... Sin embargo, con más frecuencia de la deseada, se avanza con los muchachitos, a quienes se recibe cada mes de marzo, dando por descontado que pueden leer comprendiendo, con autonomía, el sentido literal del texto... ¿Pero cuánto tiempo hace que, dando por supuesto, que ya saben leer, nuestros adolescentes no han participado de la magnífica experiencia de ser transportados, por la voz de otro, al interior de una historia, de un poema, de una representación teatral? Una historia que despierte apetitos, que invite a seguir leyendo...

¿Qué chico de 1º año podría resistirse a este inicio....?

“Si mi madre hubiese tenido dos tetas más, mis desdichas (y también mis dichas, en fin, mis aventuras) no habrían siquiera comenzado. Y digo dos, aunque una sola habría bastado, porque he notado que las tetas siempre vienen de a pares. De a dos, o de a cuatro, o de a



María Teresa Andruetto
Stefano



Art Spiegelman
Maus

Sostengo que habilitar a los adolescentes a participar en la “corriente principal de la literatura” –al decir de Aidan Chambers (2008)– requiere construir un continuum entre oralidad y palabra escrita, entre lo que leen nuestros estudiantes en sus pantallitas y la literatura escrita pensando en lectores de estas edades, entre literatura juvenil y clásica, entre textos ¿fáciles?, que no lo son porque se leen rápidamente y, como muchos otros, requieren de nuestra mediación (Antonia María Ortiz, 2007).

Las microficciones⁷, las *Fábulas* de Monterosso⁸, las *Falsificaciones* de Marco Denevi, que juegan intertextualmente con otras obras, podrían permitir detectar intereses y garantizar, desde la libertad de elección y la variedad de lo ofrecido, que sigan ampliando su horizonte lector.

Tal vez las noticias de estos tiempos nos lleven a “Los inmigrantes”⁹ de Galeano o directamente al magnífico álbum *Emigrantes*¹⁰ y de allí a *Stefano*¹¹ y pasar por “Titanic” ¿podrían ser ocasiones para leer el monólogo *Novecento*¹²?

Las obras de Alex Appella¹³ “*Entonces el libro*” y “*Después la carta*” podrían dialogar con los *Maus* de Art Spiegelman... desde dos formatos tan diversos como el libro de autor y la historieta y el itinerario se puede expandir al cine (*La vida es bella*, por ejemplo) y... siempre seguir...

Ya nos advirtió Umberto Eco que “la civilización democrática se salvará únicamente si hace de la imagen una provocación a la reflexión crítica, no una invitación a la hipnosis” (1990) y, entonces, resultan particularmente valiosas las experiencias áulicas en las que se confrontan novelas con sus versiones

fílmicas. Los diálogos que se generan al abordarse, por ejemplo, las múltiples películas basadas en las obras de Shakespeare¹⁴ y también, por supuesto, las que tantos estudiantes pueden recomendarnos abren la puerta a un diálogo intergeneracional que, sobre todo, es intercultural.

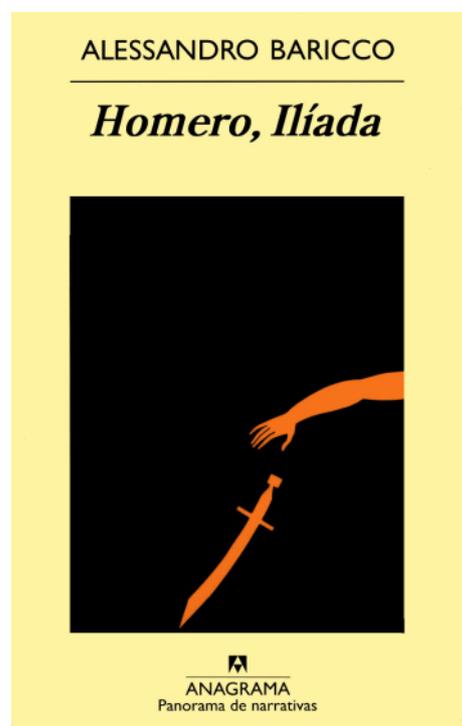
Y ¿qué pasaría si a partir de las viñetas de sus mangas Nekketsu les convidásemos *El eternauta*¹⁵? ¿Podría dar lugar a una versión de la Odisea como la de Ferrán? ¿O a *Homero, Ilíada*, la versión de Baricco? Versiones que, despojadas de todas las intervenciones de los dioses, los pueden vincular con un texto más ágil, pero no más simple.

Además, sabemos que los jóvenes pasan prácticamente todo el tiempo fuera de la escuela escuchando canciones... a veces son horas completas de literatura (¿o no son las canciones la forma innegable del género lírico?). Es verdad que las letras y la música son de calidades muy desiguales, pero existen de calidad poética indiscutible y ¿si se trabajase con ellos, como hacen muchos colegas, en la recuperación valorativa de esos textos que integran el “canon-no-escolar” de nuestros estudiantes? Ese corpus literario que retoma los temas que los inquietan: el amor, la experiencia vital, el conflicto cívico... tal vez esto nos permita compartir paisajes, entrar en diálogos insospechados con ellos...

Hay colegas¹⁶ aventurados en rutas vírgenes para la escuela: Wattpad¹⁷ está siendo un verdadero desvío por un camino ignoto... una provocación a recorrer ámbitos que desconocemos, un desafío a escrituras exploratorias en territorios que los adolescentes conocen mejor que nosotros.



Héctor Oesterheld y
Francisco Solano López
El Eternauta



Alessandro Baricco
Homer, Ilíada



Hoy, con las posibilidades y saberes audiovisuales de nuestros jóvenes ¿cuántos análisis argumentales o recomendaciones de lectura o presentaciones de obra... podrían ser producidos multimedialmente? Unir esfuerzos con los docentes de las otras áreas artísticas y producir *book trailers* de los favoritos ¿es tan imposible?

Otro reto puede llevarnos a descubrir qué leen y recomiendan en Youtube los chicos que leen (los *booktubers*) y en diálogo con esas experiencias, puede promover una producción experimental, por la que ensayen críticas crecientemente sólidas en la red. Serían tiempos en los nosotros, lectores más experimentados (¿guardarraíles?) vayamos acompañándolos en sus trayectos en tanto lectores jóvenes.

En la actualidad la producción editorial pensando en adolescentes es variada pero no pareja en cuanto a calidad literaria ¿En qué lector piensan los que escriben para ellos? Marina Colasanti plantea que el público joven es un blanco altamente improbable ya que sus saberes no pueden medirse por la edad y agrega:

la expresión “lectura Juvenil”, nivelando aquello que no puede ser nivelado, sería un equívoco grave si no llevara dentro de sí otro concepto: el de un lector joven, no por edad o crecimiento, sino con respecto a su propio recorrido de lectura (2004).

Y allí está la clave para este mapa de ruta: la consideración del recorrido de lectura previo al encuentro con nuestras propuestas: “cada generación de jóvenes crea formas de acceder y construir su propio canon: entre lo clásico y lo nuevo o entre lo clásico y lo que, sin ser-

lo, entra como literatura en sus búsquedas” (Rodríguez y Correa Ulloa, 2005).

Dos escenas me conmueven. Una, cada vez que se despliegan los libros sobre la mesa y los lectores, algunos tímidos, otros voraces, algunos acercándose por compromiso –para no quedar mal ante los demás– nadie quedándose al margen... se acercan a tocar tapas, a hojear entre ellas, buscando un autor o dejándose llevar por algún título o... vaya a saber desde qué resorte íntimo recorren fugazmente los ejemplares y se detienen en otros... La segunda escena cuando pongo mi voz a los textos, narrando o leyéndoselos, siempre llega un momento en que advierto que los oyentes ya no me miran sino que miran la historia que voy contando y entonces isiento tanta gratitud por ese autor capaz de haber tejido una trama verosímil!

Insisto: dos escenas me conmueven, me mueven con ellos... y hoy vine a invitarlos a que inventen escenas que los muevan con sus estudiantes, escenas que pongan en juego el deseo de convidarles lecturas que pueden ofrecer texturas nuevas a la vida de cada uno, la de ellos y también... también la nuestra.

Notas

- 1 Conferencia dictada el día 9 de junio de 2016 en el marco de las II^o Jornadas sobre Enseñanza de Lengua y Literatura en la Educación Secundaria de Chubut en la sede Comodoro Rivadavia de la UNPSJB.
- 2 Magister en Libros y Literatura Infantil y Juvenil por la Universidad Autónoma de Barcelona y Licenciada en Educación. Coordina la Cátedra Libre de Literatura Infantil y Juvenil de la UNPSJB. Ha coordinado talleres literarios para niños,

adolescentes y padres. Es narradora y productora de ciclos radiales de difusión y de recomendación de Literatura para niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Es coordinadora pedagógica de los proyectos que se desarrollan en el Programa de Educación Infantil de “La Ludoteca. Proyectos y Servicios culturales”. Contacto: deinfanciasyliteratura@gmail.com, <https://infancialiteratura.wordpress.com>, <https://www.facebook.com/prof.PatriciaDominguez>

3 El diseño curricular recién incluye un espacio de “Literatura Infantil” a partir del año 2009.

4 Así dicen ellos de lo que se les indica que deben leer.

5 Como los de aquel viaje atemporal de Los astronautas de la cosmopista con el que nos deslumbraron Cortázar y Dunlop.

6 Como los llama el diseño curricular de la Provincia del Chubut.

7 “Cortísimo metraje” de Cortázar.

8 Su fábula “La rana que quería ser una rana auténtica” está disponible en el portal de Educ.ar <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=124619> en la colección “Lecturas grabadas” <http://www.educ.ar/sitios/educar/seccion/?ir=audiolibros>

9 https://www.youtube.com/watch?v=HIClThSFu_s

10 De Shaun Tan.

11 De María Teresa Andruetto.

12 De Alessandro Baricco.

13 Puestas a disposición en <https://www.facebook.com/notes/alex-appella/biblioteca-ambulante-la-valija-entonces-el-libro/10201292890710532?pnref=story>

14 Desde Los libros de Próspero, adaptación de La Tempestad de Peter Greenaway a Ran de Akira Kurosawa o El mercader de Venecia de Michael Radford.

15 De Oesterheld y López.

16 Damián Simoes (Rada Tilly) y Florencia Sorrentino (UBA).

17 <https://www.wattpad.com/>

Bibliografía

General

Baricco, B. (2008). *Los bárbaros: ensayo sobre la mutación*. Barcelona: Anagrama.

Barthes, R. (2008). *Fragmentos de un discurso amoroso*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas (Sobre la teoría de la acción)*. Barcelona: Anagrama

Colasanti, M (2004). “Una edad a flor de piel”. En *Fragatas para tierras lejanas: conferencias sobre literatura*. Bogotá: Editorial Norma.

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: la lectura literaria en la Escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.

Chambers, A. (2008). *Conversaciones: escritos sobre la literatura y los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.

Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Córdoba: Calibroscoپی

Eco, U. (2003). *Interpretación y sobreinterpretación*. Cambridge: Cambridge University Press

Ferrés, J. (2000). *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.



- Grüner, E. (2002). *El fin de las pequeñas historias: de los estudios culturales al retorno (imposible) de lo trágico*. Buenos Aires: Paidós.
- Jover, G (2003) “La educación literaria en la educación secundaria obligatoria”. En *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* n° 34.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Meek, M. (2001). “¿Qué se considera evidencia en las teorías sobre literatura para niños?”. En *Theory into Practice*. Vol XXI no. 4. Autumn, 1982. Trad.: *Un encuentro con la crítica y los libros para niños*. Parapara CLAVE. Caracas: Banco del Libro.
- Ortiz Ballesteros, M.A. (2007). “Más allá de la animación lectora La formación lecto-literaria de los jóvenes”. En *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil* n° 205.
- Pozuelo, J. M. (1996). “Canon, estética o pedagogía?”. En *Ínsula* n° 600.
- Rodríguez, R. C. y J.D. Correa Ulloa (2005). “Cuando Frankenstein no se mira al espejo: un repaso a la literatura juvenil”. En *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil* n° 184.
- Simone, R. (2001). *La tercera fase: formas de saber que estamos perdiendo*. Madrid: Taurus.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Literaria
- Ancalao, L (2001). *Tejido con lana cruda*. Comodoro Rivadavia: edición de autor.
- Andruetto, M.T. (2004). *Stefano*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Appella,A. (2013). *Entonces el libro*. Córdoba: Viento de fondo.
- Appella,A. (2015). *Después, la carta*. Córdoba: Ediciones de la Terraza.
- Bandin Ron, C. (2006). *Sumamente hormiga: selección de textos y poemas visuales*. Buenos Aires: Ediciones del Eclipse.
- Baricco, A. (2009). *Novecento*. Barcelona: Anagrama
- Baricco, A. (2009). *Homero, Ilíada*. Barcelona: Anagrama
- Bradbury, R. (2004). *Fahrenheit 451*. Buenos Aires: Plaza & Janés (3° reimpresión en Argentina).
- Cortázar, J y C. Dunlop (1996). *Los aeronautas de la cosmopista o Un viaje atemporal París-Marsella*. Madrid: Santillana (Alfaguara).
- Ferrán, S. (2007). *Ulises*. Madrid: Sexto Piso.
- Gimenez, E.A. y C. Afonso Esteves (2009). *Como agua*. Buenos Aires: Ediciones del Eclipse.
- Hinojosa, F. (2015). *Con los ojos abiertos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Montes,G. (2009). *Aventuras y desventuras de Casiporro del Hambre*. Buenos Aires: Colihue.(14° reimpresión).
- Oesterheld, H. y F. Solano López (1998). *El eterno*. Buenos Aires: Distribuidora Record
- Shaun Tan (2013). *Emigrantes*. Buenos Aires: Calibrosco; Granada: Bárbara Fiore.
- Spíndola, J. (1996). “Poema para decir por televisión”. En “*Si todos dicen Sí. Hecho en Comodoro*”. Comodoro Rivadavia: poesía experimental.
- Spiegelman, A. (2010). *Maus I. Historia de un sobreviviente: mi padre sangra historia*. Buenos Aires: Emecé.

Spiegelman, A. (2010). *Maus II. Historia de un sobreviviente: y aquí comenzaron mis problemas*. Buenos Aires: Emecé.