

María Florencia Ortiz
(Coord.)



Polinizar. Reflexiones sobre enseñanza de la literatura entre bordes y desbordes



Polinizar.

Reflexiones sobre enseñanza de la literatura entre bordes y desbordes

María Florencia Ortiz

(Coord.)

**Colecciones
del ClFFyH**



Polinizar. Reflexiones sobre enseñanza de la literatura entre bordes y desbordes /
Marcela Carranza... [et al.]; coordinación general de María Florencia Ortiz. - 1a ed.
- Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades,
2023.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1759-4

1. Literatura. 2. Medios de Enseñanza. I. Carranza, Marcela. II. Ortiz, María Floren-
cia, coord.

CDD 807

Área de Publicaciones

Autoras: Marcela Carranza; Débora Cingolani; Valeria Daveloza; Elisa Filippi; María Alejandra Forgiarini; Lucrecia M. López; Nadia V. Marconi; Ornella Matarozzo; Mariana S. Mitelman; M. Florencia Ortiz, María Elisa Santillán y Adriana Vulponi.

Revisión y corrección: Victoria Picatto

Imagen de portada: Georgina Ravasi

Diseño gráfico y diagramación: María Bella

2023



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.



Ayudar a mirar más lejos. La crítica literaria de 1º a 6º grado

Valeria Daveloza*

La importancia del aprendizaje escolar es propiciar modos más abstractos de pensar, centrados en este caso, en la literatura y el lenguaje.

Teresa Colomer

La lengua y la literatura en la escuela primaria¹

La escuela, y en particular la educación primaria, siempre ha tenido como función principal enseñar a leer y escribir. El foco estaría puesto, entonces, en el desarrollo de hablantes, lectores y escritores que sean capaces, activos y estén dispuestos a participar de instancias de intercambio social a través de la oralidad, la lectura y la escritura. Por supuesto, esto requiere que nuestros estudiantes desarrollen y potencien sus capacidades y modos de pensamiento que les permitan ampliar su universo simbólico de manera que puedan integrar plenamente su comunidad en sus diversos ámbitos y a través de diferentes prácticas del lenguaje.

Aunque esto pueda resultar muy claro en términos de los enfoques teóricos que funcionan como los supuestos sobre la lengua y la literatura prevista en los documentos jurisdiccionales (*Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* de Nación y *Diseño Curricular de la Educación Primaria* de Córdoba); y por ende, a la didáctica relacionada a ella, en las prácticas de enseñanza se vuelve un terreno difuso. ¿Qué enseñan las y los docentes de Lengua y Literatura? ¿Cómo hacemos que nuestros estudiantes desarrollen sus capacidades como lectores, escritores y hablantes? ¿Qué aporta *de distinto* la escuela que no tengan ya como usuarios del lenguaje?

No vamos a desarrollar acá una historización sobre la enseñanza de la lengua y literatura porque otros lo han hecho mejor y más exhaustivamente (Bombini, 2004; Sardi 2006), pero sí queremos explicitar un esta-

¹ Estas reflexiones se forjaron a partir del asesoramiento y acompañamiento pedagógico-didáctico en Lengua y Literatura que venimos realizando en la escuela secundaria IPEM 39 Don Bosco de la ciudad de Córdoba, entre otras escuelas públicas desde el año 2020, desde que me desempeño en el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos de Córdoba.

do de situación que todavía opera, tanto en la formación docente inicial, como en las prácticas de enseñanza áulicas: el predominio del enfoque comunicativo funcional y el recorte, organización y secuenciación de los contenidos de aprendizajes tal y como se presentaron en los *Contenidos Básicos Curriculares para la Educación General Básica* (Argentina. Ministerio de Cultura y Educación, 1995); en los que, entre otras cosas, se puede ver una fuerte presencia de la tipología textual y la descripción de contenidos conceptuales y procedimentales como *lo enseñable*.

Esto genera una situación que es posible rastrear en nuestras propias planificaciones y las de nuestros colegas: la tipología textual como organizador de las prácticas y los quehaceres de las y los lectores y escritores. De este modo es posible ver *el cuento* o *la poesía* presentes como unidades de enseñanza desde 1º a 6º grado. Esto no es un problema en sí mismo (¡hay tantos textos hermosos para compartir!) si somos capaces de garantizar que los quehaceres de nuestros estudiantes sostienen un desarrollo y progresión que los lleve a leer y escribir –y por ende a pensar– de modos más complejos:

El “giro” consiste en proponer –como contenidos de aprendizaje y de enseñanza– las particularidades de las prácticas sociales de oralidad (habla y escucha), de lectura y de escritura, los quehaceres del hablante, del interlocutor activo y participativo, del lector y del escritor, así como las actitudes y valores inherentes a dichas prácticas [...] hablar, escuchar, leer y escribir, entendidas como acciones socio-semio-comunicativas, es decir, *productoras y constructoras de sentidos personales, sociales y culturales (y no solamente como habilidades lingüísticas y cognitivas)*, no se aprenden por simple inmersión en situaciones de comunicación, sino a través de la participación asidua y sistemática en diversas experiencias de oralidad, lectura y escritura situadas, con sentido y con propósitos reales. (Córdoba. Ministerio de Educación, 2011, p. 25. La cursiva es nuestra)

Esto significaría que *no alcanza* con enseñar la superestructura textual o algunos recursos retóricos del mismo modo de 1º a 6º grado, sino que debemos complejizar las tareas asociadas a los quehaceres de esos hablantes, lectores y escritores.

* Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH), Universidad Nacional de Córdoba (UNC). valeria.daveloza@mi.unc.edu.ar

Las y los docentes nos formamos en una diversidad de modos de aproximación a la literatura como objeto (y, en consecuencia, a modos de presentarla ante nuestros estudiantes) que operan como *capas arqueológicas* en el diseño y puesta en aula de nuestras prácticas de enseñanza que a veces nos dejan con más dudas que certezas. Entonces buscamos, es decir, rediseñamos, cortamos, pegamos, inventamos y una larga lista de acciones más, respuestas posibles a ¿cómo enseñamos a leer, escribir y pensar de modo más complejo? ¿Cómo promovemos la autonomía de esos lectores y escritores? ¿Cuáles son las mejores intervenciones posibles?

Sin ánimos de agotar estas dudas e incertidumbres en una receta o metodología, queremos abordar una forma posible de aproximarnos a los textos literarios que abonen la construcción de una *lectura interpretativa comunitaria* en el aula; sabiendo que lo que podamos decir sobre un texto literario es provisional, expansible y se puede modificar en la charla con otros modos de lectura; esperando que el intercambio aclare, movilice y retome ideas que se discuten en el grupo para contribuir a modos de leer más amplios, más *pensados*, más polifónicos de lo que se había hecho en soledad.

Ayudar a mirar más lejos

*Alargar la mirada" creo que no existe mayor desafío
en este sentido que enseñar literatura hoy.*

Gustavo Bombini

Ciertamente, hablar de crítica literaria en la escuela parece rimbombante y demasiado exquisito o complejo para abordar con niñas y niños. Sin embargo, si acompañamos a Chambers (2007) en este razonamiento, no veríamos por qué no hacer crítica literaria en la escuela y desde 1º grado!:

El Diccionario de teoría y crítica literaria de J. A. Cuddon dice que el arte o la ciencia de la crítica literaria consiste en comparar y analizar, interpretar y evaluar obras de literatura. Pero una descripción tan estrecha podría dejar a muchos críticos contemporáneos bastante perplejos. Lo que todos sabemos, sin embargo, es que *la crítica tiene que ver con el significado en los textos, con hacer que "tengan sentido"*: estableciéndose, encontrándolo, coincidiendo o no sobre él. La interpretación es parte de la crítica. También lo

son las consideraciones sobre cómo se construye el significado: por medio del lenguaje, las formas narrativas, las convenciones e ideologías; así como qué hace el lector con el texto y qué le hace el texto al lector. (p. 40. La cursiva es nuestra)

Leer, conversar y escribir sobre los textos literarios ¿no es acaso el día a día escolar? Sí, lo es; sin embargo, *hay formas y formas* de leer, conversar y escribir literatura en las aulas y no todas tienen por resultado promover lectores *más críticos*, en todos los sentidos posibles que le asignaremos a la palabra crítica. También tenemos muy en claro aquello que aquello que decían Welles y Warren (1985) en relación a la diferencia entre teoría literaria y crítica puede ayudarnos a seguir pensando esta cuestión:

No es posible la crítica ni la historia literaria *sin un conjunto de cuestiones, sin un sistema de conceptos, sin puntos de referencia*, sin generalizaciones. Huelga advertir que esto no entraña un dilema insuperable: *siempre leemos con alguna idea previa y siempre cambiamos y modificamos estas concepciones previas con la mayor experiencia en las obras literarias*. El proceso es dialéctico: una interpretación mutua entre teoría y práctica. (p. 51. La cursiva es nuestra)

Se nos hace bastante evidente que, si queremos ayudar a nuestros estudiantes a *mirar más lejos* no alcanza, como decíamos anteriormente, con repetir, durante todo un ciclo o durante la primaria, un repertorio de preguntas y cuestionarios que apuntan a una sola dimensión del texto literario (la superestructura narrativa o el tipo de métrica, por ejemplo). Si bien no negaremos la necesidad del repaso y la sistematización de algunos aspectos fundamentales de los textos literarios; también es cierto que la misma actividad ("*identificá inicio, nudo y desenlace*", por ejemplo) con diferentes textos a lo largo de la escolaridad los puede volver muy expertos reconocedores de superestructuras, pero ¿los convierte en *mejores* lectores?

Acá, y por la carga valorativa de la palabra *mejor* en relación al vínculo educativo, habría que aclarar a qué nos referimos con ello: en principio, que cada lectura *desafíe a los lectores que eran antes*; es decir, que seamos capaces de hacer que cada lectura los trans-forme, que los forme a través de la lectura. Otra cuestión, no menor, es pensar si esos *caminos lectores* (Devetach, 2012) se amplían, se diversifican, se vuelven más complejos porque ofrecemos lecturas diversas que muestren variedad. Y no solo de

temas y géneros literarios, también en la selección de personajes, en las construcciones temporales, en las formas métricas, en los tipos de recursos retóricos, en los registros lingüísticos presentes, entre muchos otros criterios para la selección. Literalmente, hay un banquete servido para cada docente que invita a sus estudiantes al desafío de leer *mejor* de lo que leían antes.

Podríamos decir que la gran y enorme diferencia reside en si nuestras intervenciones proponen a nuestros estudiantes *experiencias de lectura*:

Pensar la lectura como formación implica pensarla como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector: no sólo con lo que el lector sabe sino con lo que es. *Se trata de pensar la lectura como algo que nos forma (o nos de-forma o nos trans-forma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos.* La lectura, por tanto, no es sólo un pasatiempo, un mecanismo de evasión del mundo real y del yo real. (Larrosa, 1996, p. 15. La cursiva es nuestra)

Para ayudar a mirar más lejos necesitamos enseñar a mirar las diferentes capas o dimensiones que puede tener un texto literario; no solo para que *lean mejor* literatura sino porque conversar, intercambiar y argumentar sobre aquellos aspectos que resultan más opacos para la comprensión también explicita *los trucos* de las y los escritores y al hacerlo, estamos revelando las herramientas para que nuestras escrituras, no solo las literarias, sean más acertadas, más agudas y que expresen aquello que queremos decir (y no solamente lo que *podamos* decir). Leer, hablar y escribir se vuelven uno en estas instancias de intercambio y la oralidad ya no es lo que *espontáneamente* sucede, sino que se vuelve medio y herramienta *planificada de manera sistemática* para la construcción colectiva del conocimiento. La planificación de las instancias de oralidad se vuelve tan importante y relevante como la planificación de la lectura y la escritura: no es solo *juntarse a charlar sobre...*, saber conversar exige paciencia, tolerancia ante lo desconocido y ante la evidencia de que aquello que creíamos correcto puede estar equivocado, el reconocimiento de la validez del pensamiento de los demás y, el desarrollo de algo que se dice mucho y se practica poco: *la escucha atenta*.

¿Qué significa escuchar atentamente? ¿En silencio? ¿Concentrados? ¿Concentrados en qué? Cuando la lectura en voz alta sucede o alguien dice o comenta algo, cada estudiante está un poco a solas con su pensamien-

to, pero si tenemos un problema común, si hay *un algo* que nos convoca como dilucidar una duda o compartir una impresión; si fuimos capaces de *parcelar* experiencias de lectura, entonces no hace falta decir que la escuela es atenta porque estamos todos convocados en una tarea: construir el significado de lo que hemos leído.

Si entendemos que las prácticas de, con y a través del lenguaje son prácticas sociales que suceden en ámbitos diversos con propósitos comunicativos claros, no podemos dejar a la lectura literaria *encerrada* en cada lector. Leemos de diferente manera: solos, en pares, en grupos, en silencio, en voz alta y compartimos lo leído porque es una excelente manera de tener un puente entre lo individual y lo colectivo, una forma de hacer que aquello que sentimos y pensamos se enriquezca en el intercambio. Un intercambio no direccional o jerarquizado en el que la figura del adulto lo sabe todo; porque como bien lo aclara Teresa Colomer (2005), las tradiciones de enseñanza y los modos en los que hemos sido invitados a participar de la lectura literaria en la escuela, muchas veces pecó de un fuerte adultocentrismo:

A decir verdad, en nuestra tradición educativa, los gustos y las reacciones de los alumnos y sus juicios de valor nunca han sido tenidos muy en cuenta. Se han considerado ilegítimos, un fruto derivado de la escasa formación de los niños y, por lo tanto, merecedores de ser sistemáticamente proscritos de las aulas. (p. 197)

Este corrimiento desde una respuesta única o correcta que nos pueden proponer ciertos tipos de cuestionarios (los que suelen denominarse de “comprobación de lectura”, por ejemplo) a un *espacio-tiempo de pensar con otros* exige de nosotros, los adultos, un fuerte compromiso ético con estas nuevas generaciones de lectores. Un posicionamiento que es pedagógico y, por lo tanto, político; y que Aidan Chambers (2007) sintetiza en este fragmento:

Con frecuencia los niños quieren entender su intuición crítica [literaria]. Y esperan que la maestra les facilite esa exploración. Ellos esperan que los ayude a articular el significado, no diciéndolo por ellos, no explicándolo, sino liberando su propia habilidad para decirlo por sí mismos. Con esto, contestamos una de las preguntas que se plantea este libro, al menos parcialmente: ¿Qué es lo que hace la maestra que permite que los niños hablen por sí mismos? (p. 45. La cursiva es nuestra)



Un día, un libro

El primer requisito para que nuestros estudiantes *miren más lejos y hablen por sí mismos* es establecer las condiciones de la comunicación. Tal como lo afirmaba Teresa Colomer, larga es la tradición escolar en la que las maestras son el referente de la única interpretación posible y el alumno debe *adivinar la respuesta correcta* porque detrás de esa lectura, no hay intercambio real y honesto entre lectores con diferentes experiencias de lectura; sino la negociación de la acreditación. Nuestros estudiantes se vuelven rehenes de una lectura dirigida, no basada en su experiencia, sino articulada en categorías comprobables (superestructura, tipo de narrador, organización externa, género o clasificación métrica, identificación de recursos retóricos, entre otros) y que deben aprenderse y demostrarse: identificar, clasificar, organizar en cuadros y respuestas justificadas con ejemplos extraídos del texto... ¿Está mal que así sea? Si bien el reconocimiento de categorías y la sistematización de estos conceptos es parte necesaria de la formación lectora, no es suficiente.

Si nuestros estudiantes solo se limitan a identificar y responder preguntas ajenas, les estamos enseñando a desconfiar de su propia experiencia como lectores. Aprenden el oficio del estudiante y responden cosas que no sienten o no les interesan, pero que pertenecen al “repertorio escolar de lo literario”.



Figura N° 1. Fuente: Tonucchi, 1994.

¿Entonces? Volvamos a Welck y Warren: una crítica “sin un conjunto de cuestiones, sin un sistema de conceptos, sin puntos de referencia” (1985, p. 51) no es crítica sino impresiones personales. Una teoría literaria sin anclaje en las obras particulares que nos permita pensar la *productividad de sentido*, no deja de ser un listado de conceptos, un método de clasificación, como nos suele pasar con las actividades del tipo “identificá el tipo de narrador”.

¿Hay salida o estamos ante una trampa? En lo personal creemos que la salida está en la alternancia de momentos e instancias en los que vamos de la experiencia del lector a la teoría y viceversa. No solo es necesario ofrecer un sistema de clasificación (que fue pensado y construido por otros y para otros ámbitos, como la investigación académica, por ejemplo), sino establecer nexos significativos entre lo que intuyen nuestros lectores y aquello que necesitan como insumo para mirar más lejos.

Estos nexos significativos, claramente se construyen a partir de un diálogo en el que la premisa principal es que *todo es “honorablemente comunicable”* (Chambers, 2007). Nuestros estudiantes serán escuchados en su experiencia lectora; nada de lo que digan será rechazado o menospreciado, sino que será *honorablemente escuchado*, puesto a consideración de la comunidad lectora que es el aula y; en todo caso, y a partir del trabajo común sobre el sentido, ayudaremos a ajustar nuestras hipótesis, gustos y displaceres, aclaremos aquello que no comprendimos; siempre sabiendo que lo literario habita en la *frontera indómita* (Montes, 1999) y mucho de lo que podamos decir sobre ella siempre es provisional.

La cuestión del cómo

Todo lo que se le enseña al niño, se le impide inventarlo o descubrirlo.

Jean Piaget

Hasta aquí hemos venido desovillando una serie de conceptos que si bien son necesarios para establecer el marco desde el que concebimos a la literatura y cómo entendemos la enseñanza en términos de *transmisión cultural*; llegó la hora de meter las manos en la masa: ¿cómo estos supuestos se encarnan en una escena de aula? ¿Qué tipo de intervenciones podemos hacer las y los docentes que ayuden a nuestros estudiantes a hablar por



sí mismos, a mirar más lejos, a pensar con otros de modos cada vez más complejos?

Repetimos nuestra intención: sin ánimos de dar recetas o métodos, entendemos que conversar sobre lo leído es un gran modo de ampliar nuestros horizontes de comprensión, por lo que abordaremos la *conversación literaria* como un enfoque metodológico que nos puede brindar algunas pistas interesantes de explorar.

En sus libros *Dime. Los niños, la lectura y la conversación* y *El ambiente de la lectura*, Aidan Chambers (2007) propone una tipología de preguntas que puede ayudar a resaltar o visibilizar aspectos propios de la construcción de los textos literarios que no suelen ser evidentes para todos los lectores. Traerlos al centro de la conversación los vuelve visibles y *cosa de todos*. Anteriormente habíamos hablado de *capas* o dimensiones de los textos literarios; por supuesto, sabemos que no es posible realizar un análisis de *todo al mismo tiempo*, por lo tanto, un buen inicio es diferenciar distintos tipos de preguntas para distintos propósitos.

Tipo de pregunta	Ejemplos	Algunos propósitos
Básicas	¿Hubo algo que te gustara en este libro/cuento/historia/poema? ¿Hubo algo que te disgustara? ¿Hubo algo que te desconcertara? ¿Notaste alguna conexión, relación o patrón? (tres hermanos, tres chanchitos, tres príncipes... repeticiones como “soplaré, soplaré y tu casa derribaré”...)	Abren la conversación. Se presentan como “informales o casuales”, pero su función es desplazar la búsqueda de un sentido único. A medida que los lectores van acostumbrándose a la dinámica suelen saltarse las primeras preguntas o responderlas luego en relación a algo que haya suscitado una pregunta especial. Son un buen inicio para hacer listas de ítems que quedan en el pizarrón y a los que volvemos a medida que otras preguntas (generales o especiales) vayan surgiendo. Por ejemplo: podría ser que algo que no entendimos estuviera relacionado con la forma de organizar los tiempos en el relato.

Tipo de pregunta	Ejemplos	Algunos propósitos
Generales	¿Has leído otra historia (cuento, novela, poema...) como esta? La primera vez que viste el libro o el título ¿qué creíste que iba a ser? y ahora que lo leíste ¿es lo que esperabas? ¿Qué dirían tus amigos sobre este libro? ¿Cuántas historias diferentes o tipos de historia encuentran en este libro?	Establece relaciones con lecturas previas. Estimula diferentes maneras de acercarse a un texto. Induce la conversación y anticipa conclusiones sobre experiencias lectoras. Evidencia las múltiples capas de sentido y sus significados. Ejemplo: Del Topito Birolo y todo lo que pudo caerle sobre la cabeza (Holzwarth y Erlbruch, 1990) puede ser la historia de una búsqueda, de una venganza, de la resolución de un misterio, de la colaboración entre animales, etcétera.

Tipo de pregunta	Ejemplos	Algunos propósitos
Especiales	¿En cuánto tiempo transcurre la historia?	Hace foco en la duración temporal: En <i>Dónde viven los monstruos</i> , (Sendak, 1963) pasa un tiempo hasta que Max se hace rey. Sin embargo, en su habitación ¿cuánto tiempo transcurrió? ¿Son “iguales” esos tiempos?
	¿Sobre quién es esta historia?	Promueve la lectura sociocrítica (relación con su sociedad), por ejemplo en <i>La batalla de los monstruos y las hadas</i> (Montes, 1993) el protagonismo está repartido entre Felipe y Cecilia. Pero quien cuenta la historia es Nepomuceno, el perro. Poniendo la lupa en los “protagonismos” pueden explicitar relaciones sociales diferenciadas que suelen pasar desapercibidas.
	¿Qué personaje te interesó más, aunque no sea el protagonista?	Foco en la categoría “personaje”: ayuda a destacar las diferentes visiones de los lectores sobre los personajes y sus comportamientos.

Que las preguntas estén concebidas en *básicas, generales y especiales* no representa, de ningún modo una *cronología de aplicación* (de lo simple a lo complejo), sino que nos permite separar, diferenciar diferentes aspectos del texto literario. Las preguntas podrían abordarse en cualquier orden y momento. De hecho, que las preguntas básicas generen un *listado de aspectos* no necesariamente debería ir en primer lugar porque tanto las preguntas, como las respuestas, el intercambio y la relectura son parte del ir y venir del texto a la conversación y viceversa.

Para ver este enfoque *en acción* proponemos dos textos y algunas preguntas que (nos) podríamos hacer. No desconocemos que estos modos de aproximación, probablemente, entren en disputa con un *clásico de la educación primaria*: la comprensión lectora. Qué entiende la escuela por comprensión lectora y cuáles son las experiencias de aprendizaje que la promueven, es un tema que requiere mucha atención, construcción de acuerdos y discusión sobre algunos equívocos conceptuales. No es nuestra intención en este apartado abordar esta cuestión, pero evidentemente tenemos que hacer mención a dos aspectos centrales:

- Hay habilidades lectoras diferenciadas: de conocimiento del código, de identificación de información específica, de comprensión global, de inferencias, de integración de este saber nuevo con otros que se posean sobre mundo, de relaciones con experiencias de lecturas previas; entre otros y *cada uno requiere ser abordado en su especificidad*;
- *Repetir estrategias* que movilizan una sola habilidad (identificar información específica, por ejemplo) *no redundan en la comprensión lectora*. Si al fragmento: “la actividad de los compuestos fenólicos frente a *B. typhosus*, logra su actividad óptima cuando es hexilresorcinol, que cuenta con una cadena de 6 átomos de carbono en su cadena lateral” le preguntamos ¿cuándo logran su actividad óptima los compuestos fenólicos?, probablemente podamos reponer esa información en una respuesta: cuando es hexilresorcinol, que cuenta con una cadena de 6 átomos de carbono en su cadena lateral. Si bien la respuesta es *certera*, difícilmente pueda *significar algo* para nosotros.

Así, muchas de las preguntas con las que nos encontramos en manuales y diversas propuestas de enseñanza apuntan a ubicar una determinada información que no cumple mayores funciones para ayudarnos a pensar de manera más compleja. Veremos esto con más detalle en los textos elegidos para primer y segundo ciclo.

Leer, conversar y pensar en primer ciclo: *Desafío mortal* de Gustavo Roldán²

Hemos elegido este cuento por varias razones. La principal es que es un texto que nos gusta mucho, que hemos leído en numerosas ocasiones y que, gracias al Plan Nacional de Lectura es de acceso gratuito (en las referencias está el link).

Antes de avanzar con las preguntas que podríamos proponer para esta conversación, queremos recuperar algunas actividades de lectura que hemos encontrado a disposición en diferentes espacios (carpetas de colegas, manuales y páginas *web*, principalmente).

Colega, ¿se anima a responder las preguntas y ver qué pasa con usted como lector?

Ejemplo 1:

Escribí en la carpeta:

1. ¿Por qué es desapareja la pelea?

2 Roldán, G. (1998). *Desafío mortal*. Plan Nacional de Lectura. En línea en: <https://planlectura.educ.ar/wp-content/uploads/2015/12/Desaf%C3%ADo-mortal-Gustavo-Rold%C3%A1n.pdf>

2. Hacé una lista con algunos de los animales que rodean al puma y al piojo
3. mientras pelean.
4. Completá cómo atacan el puma y el piojo en la pelea.
5. ¿Por qué pelean el piojo y el puma? Buscá en el texto y copió la respuesta.

Ejemplo 2:

Las descripciones de las y los personajes de los cuentos eran muy importantes para poder contar las historias en donde estos participan. En esas descripciones suelen utilizarse palabras que sirven para caracterizar a las personas, a los objetos y a los lugares: *los adjetivos*.

1. Escriban en sus carpetas un texto breve en el que describan al piojo. Utilicen todos los adjetivos que sean necesarios.

Ejemplo 3:

Respondan en sus carpetas:

1. ¿Por qué se enojó el piojo? ¿Por qué quería pelear?
2. ¿Qué estará queriendo decir el piojo cuando dice que el puma le pisó la sombra?
3. ¿Qué quiere decir el piojo con: “a veces los bichos chicos tenemos que defender a muerte la dignidad”?
4. ¿Cómo se lo llama al piojo?
5. ¿Y cómo termina la pelea?

En estos tres ejemplos podemos ver que la mayor parte de la relación texto-lector pasa por leer, reconocer algunos aspectos y organizar en la carpeta esa información. Por supuesto, no estamos diciendo que no debamos tener estas instancias de relectura y escritura individual, pero que, si son las únicas relaciones que tienen los lectores con el cuento, quizás sea necesario posponerlas hasta después de la conversación o alternar instancias de conversación y sistematización.

Por supuesto y dado que no existe un modo único de aproximarse a la literatura, las preguntas que ofrecemos acá son solo *una pista didáctica*, algunas de las muchas preguntas y modos de abrir la conversación que cada docente, en función del particular conocimiento de sus lectores, podría (e invitamos fervientemente a hacerlo) re-crear, re-inventar para generar ese espacio-tiempo que es la conversación literaria:

Tipo de pregunta	Ejemplos	Observaciones
Básicas	¿Algo que te haya gustado del cuento? ¿Algo que no? ¿Hubo algo que no entendiste o te pareció <i>raro</i>? ¿Notaste alguna relación (o patrón)? Por ejemplo, el <i>piojo</i> aparece en otros cuentos de Roldán, ¿se imaginan por qué?	Abrimos la conversación sosteniendo que todo es <i>honorablemente</i> comunicable. Las preguntas pueden responderse en cualquier orden y volver a ellas las veces que necesitemos. Sería bueno hacer un listado de respuestas en el pizarrón. Podemos volver sobre ellas a medida que avancemos con las otras preguntas.

Tipo de pregunta	Ejemplos	Observaciones
Generales	¿Leíste otro cuento como este? ¿Te acordás cuáles? Yo me acuerdo de... Contame: este cuento, ¿es lo que esperabas? ¿A quién le recomendarías o leerías en voz alta este cuento? ¿Cuántas historias diferentes o tipos de historia encuentran en este libro? (La historia del piojo, la del puma, la de los animales que los rodean, la de las injusticias...) ¿Te llamó la atención o te sorprendió algo que dijo algún/a compañero/a?	Las preguntas generales apuntan a movilizar los caminos lectores de cada estudiante y del aula como comunidad lectora, de ensanchar sus prácticas del lenguaje (relacionar, recomendar, argumentar...), de comparar con otros textos y ayudar a pasar de <i>un nivel a otro</i> (literal, inferencial, extratextual...).

Tipo de pregunta	Ejemplos	Observaciones
Especiales	¿Notaron cómo empieza el cuento? (<i>In media res</i>, con una declaración del Piojo...) ¿Sobre quién es esta historia? (Sobre la dignidad del piojo, sobre el puma y su actitud, sobre qué piensan y cómo se comportan los otros animales en la pelea...) ¿Qué personaje te interesó más, aunque no sea el protagonista?	Podemos decir que los textos literarios tienen dimensiones diferentes relacionadas al uso del lenguaje, al manejo y presentación del tiempo en el relato, a la construcción de los personajes, entre muchas otras. Las preguntas especiales tienen por objetivo <i>hacer foco</i> en algunos de los recursos (estructuración del relato, manejo del tiempo, configuración del personaje...) y las particularidades de este texto.

Leer, conversar y pensar en segundo ciclo: *Amigos por el viento* de Liliana Bodoc³

La lógica de elección de este texto, es la misma que la de *Desafío Mortal* (Rodlán, 1998). Además del acceso gratuito como parte de una política educativa pública (el link está en las referencias), creemos que es un cuento que habla poética y muy honestamente de situaciones de la vida de cualquier persona. Con la misma lógica que para el primer ciclo, queremos, en primer lugar, revisar algunas actividades que circulan en relación a este cuento.

3 Bodoc, L. (2008). *Amigos por el viento*. Plan Nacional de Lectura. En línea en: <https://planlectura.educ.ar/wp-content/uploads/2015/12/Amigos-por-el-viento.-La-mejor-luna-Liliana-Bodoc.pdf>

Colega, ¿se anima a responder las preguntas y ver qué pasa con usted como lector?

Ejemplo 1

1. ¿De qué trata la historia del cuento?
2. ¿Quiénes son sus personajes?
3. ¿Con qué personaje empieza el cuento?
4. ¿Conocés los recursos literarios? ¿Qué son las metáforas, las personificaciones, las imágenes, el hipérbaton, las hipérboles, la metonimia? ¿Será que, en el cuento, la autora utiliza recursos propios del discurso literario? ¿Cuáles son? Ejemplificá y explicá cinco recursos utilizados.
5. ¿Podés reconocer algunas clases de palabras? (sustantivos, adjetivos, verbos). Extraé cinco palabras de cada clase. Armá una lista según cada clase y explicá: ¿en qué parte del texto aparecen estas palabras? ¿Qué función cumplen? ¿Están relacionadas sintácticamente con otra u otras palabras? ¿Con qué sentido se las utiliza?
6. Explicá qué significará esta oración con la que finaliza el cuento. ¿Con qué otras palabras y oraciones del cuento se relaciona esta oración? Reescribí el final del cuento, pero sin que pierda coherencia con la historia.

Ejemplo 2:

Comprensión lectora:

1. ¿Con quién vive la protagonista?

2. ¿Qué acontecimiento importante se va a celebrar en su casa?
3. ¿Por qué se siente molesta?
4. ¿Qué sentimientos comparte con Juanjo?
5. ¿Cómo termina la lectura?
6. Completar:

Situación inicial	Conflicto	Resolución

Ejemplo 3:

Comprensión lectora:

1. Indicá la opción correcta.
 - a) En palabras de la protagonista, el viento se llevó a...
..... su mascota.
..... su papá.
..... su amigo.
 - b) La mamá invitó a Ricardo y a su hijo porque...
..... Ricardo tuvo un ascenso.
..... ella cumple años.



..... el hijo sufrió un accidente.

c) Ricardo es...

..... el tío de la protagonista.

..... un vecino.

..... la pareja de su mamá.

d) Señalá la explicación correcta del final del cuento.

..... Ricardo se enoja con la niña.

..... La mamá se casa con Ricardo.

..... Juanjo y la protagonista se hacen amigos.

Como venimos diciendo, no es que consideremos que la reflexión sobre el lenguaje o la identificación de determinada información no deba ser *un punto* en el camino de la lectura, pero creemos que, si consideramos la *formación literaria* (Colomer, 2005) más allá del grado y ciclo, como un movimiento permanente en la que lectoras y lectores negocian y amplían la construcción de sentido(s) posible(s) es necesario hacer otras preguntas, provocar otras experiencias e invitar a nuestros estudiantes a compartirlas; o, parafraseando a Larrosa (1996), promover hacerlos que se metan con *aquello que somos* y no solo con aquello que sabemos.

Algunas otras vías posibles para leer y hablar sobre *Amigos por el viento*:

Tipo de pregunta	Ejemplos	Observaciones
Básicas	¿Qué cosas te llamaron la atención del cuento? ¿Te gustaron o no? ¿Hubo algo que te <i>hiciera ruido</i> o tuvieras que releer para entenderlo? ¿Hay algo de la escritura de Liliana que notes familiar o te haga acordar a otros textos? (el registro poético, la construcción de la infancia...)	Cuando compartimos el entusiasmo, los desconciertos y podemos establecer patrones de sentido (conexiones) es dónde más obvio se vuelve que el sentido se <i>negocia y construye</i>. Son esos lectores que poniendo en común aquello que los sorprende, disgusta o no resulta claro, generan formas más <i>amplias</i> de comprender. Como dice Chambers: “algunos tipos de conversación tienen el efecto de hacernos más conscientes de lo que nos está sucediendo, porque nos hace pensar más cuidadosamente, más profundamente en lo que hemos leído” (2007a, p. 22).

Tipo de pregunta	Ejemplos	Observaciones
Generales	¿Qué otros cuentos o series o pelis con niños y pérdidas conocen? ¿Qué es lo que más te sorprendió de este cuento? ¿Se lo leerías a alguien más chico? ¿Y a los adultos? <i>El viento</i> puede ser muchas cosas... contáme ¿qué es para vos? Y en tu vida... ¿qué sería <i>un viento</i>? ¿Te llamó la atención o te sorprendió algo que dijo algún/a compañero/a?	Cómo verán no hay preguntas de <i>Por qué el personaje....</i> Las preguntas de “<i>por qué</i>” y sus variantes (qué significa, qué quiso decir el autor, de qué trata...) son preguntas que buscan una <i>respuesta directa</i> y, en muchas ocasiones, única e individual (como en el punto 4 del ejemplo 3: “Señalá la explicación correcta del final”), mientras que este tipo de preguntas buscan movilizar otras cosas: los rodeos, las relaciones nos llevan a ir <i>llegando al sentido</i> a través de negociaciones que el grupo haga.

Tipo de pregunta	Ejemplos	Observaciones
Especiales	¿Viste como empieza? ¿Quién habla? ¿Cómo lo sabés? La relación entre la protagonista y Juanjo ¿cambia? ¿Cómo te diste cuenta? La protagonista y su mamá están atravesando nuevos modos de relacionarse después de “el viento”, ¿en qué se ven esos modos? ¿Qué parte del texto te hace pensar así?	La pregunta <i>¿cómo lo sabés?</i> tiene por objetivo hacer que vuelvan al texto y repasen las inferencias que hicieron como un modo de reconocer la fuente del conocimiento que estamos construyendo.

La conversación entre pares, la escucha, la (re)elaboración de argumentos, la defensa del punto de vista, la negociación del sentido en relación a los puntos de vista de los demás es parte vital del desarrollo de capacidades cada vez más complejas del pensamiento.

Creemos que generar ese espacio-tiempo de la conversación en la que los adultos somos guía, pero también lectores con nuestras dudas, sospechas y sentidos en construcción no puede sino redundar en personas que se sientan seguras de su propia palabra y puedan manifestar en sus escritos y en sus lecturas ese proceso de pensamiento. Muchas veces la escuela se pregunta a sí misma qué pasó con la comprensión lectora, por qué nuestros estudiantes no pueden/ no saben/ no quieren comprender o producir textos; y los resultados de las evaluaciones estandarizadas, parecieran confirmar esta hipótesis porque tanto la comprensión lectora, como la producción escrita son parte central (y de modo permanente) en las preocupaciones de la agenda educativa en todos los niveles y modalidades.

Pensar desde un fuerte compromiso pedagógico, es decir, ético y político, en cómo invitamos a nuestros estudiantes a participar de esta construcción del mundo debe ser parte de nuestra reflexión permanente sobre las prácticas de enseñanza.

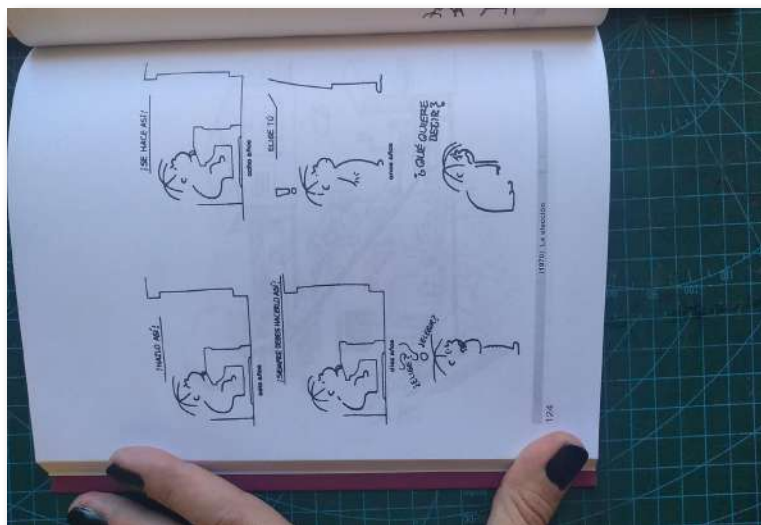


Figura N° 2. Fuente: Tonucchi, 1994.

Podemos culpar a la escuela, podemos culpar a nuestros estudiantes, podemos culparnos a nosotros mismos y nada de eso tendrá *mejores* resultados. La escuela fue, sigue siendo y será para muchos de nuestros compatriotas de las nuevas generaciones la *gran ocasión* (Montes, 2006) para que cada uno de nuestros estudiantes *ensaye* modos de entender el mundo:

Nosotros nos oponemos firmemente a respaldar la condena a la escuela. Al contrario, abogamos por su absolución. Creemos que es precisamente hoy –en el momento en que muchos la condenan por inadaptada a la realidad moderna y otros incluso parecen querer abandonarla completamente– cuando aparece explícita y claramente lo que la escuela es y lo que hace. También confiamos en dejar claro que muchos de los alegatos contra la escuela están motivados por un antiquísimo temor (e incluso

por el odio) a una de sus características más radicales pero que la definen esencialmente: que la escuela ofrece “tiempo libre”, que transforma los conocimientos y destrezas en “bienes comunes” y, por lo tanto, que tiene el potencial para proporcionar a cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o de su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, *para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo*, para cambiarlo de un modo impredecible. (Simmons y Masschelein, 2014, p.12. La cursiva es nuestra)

Para que la conversación siga

En las páginas anteriores hemos querido ofrecer una batería de acciones posibles que nos ayude a nosotros, docentes de lengua y literatura, a (re) pensar algunas de las prácticas de enseñanza de la literatura más clásicas y conocidas por la escuela primaria. Para hacerlo, hicimos un recorrido en el que, con toda seguridad, dejamos líneas tendidas sin explorarlas profundamente. Si queremos ser –un poco– coherentes con nosotras mismas, hemos hablado de parcializar y profundizar, por lo que, muchos de los ejes que aquí tendimos seguirán siendo parte de nuestras preocupaciones en futuros intercambios.

Sin embargo, no queríamos cerrar este texto sin advertir que proponer la conversación literaria, puede leerse como *altamente exigente* y, que las y los colegas de primaria podrían responder que no pueden asumir el compromiso de conocer la teoría literaria porque no hay tiempo de aprehender conceptos que se hacen resbalosos, tales como *actantes, focalización, distancia, duración, analepsis o prolepsis*. Y nosotras coincidiríamos de muy buen grado en que tienen razón: la cantidad de atención que requiere un aula de primaria deja por fuera de toda discusión posible una formación específica en teoría literaria.

Pero si algo sabemos por experiencia propia es que ¡no necesitan ser expertos en teoría literaria! Al igual que la invitación a nuestros estudiantes reside en que *confíen en sus experiencias lectoras*, la conversación entendida como un compromiso político en el que ayudamos a que cada niña y niño se exprese por sí mismo, también es válido para nosotros en tanto cada maestra y maestro es un *mediador cultural*.

“Muchas historias importan”, dice Chimamanda Adichie (2009) en su conferencia *Los peligros de la historia única*. La escritora sostiene que, cuando no hay diversidad, los estereotipos ocupan el lugar que debería ocupar el mundo y sus complejidades, dobleces, contradicciones y bellezas.



Muchas historias importan: están invitadas e invitados a servirse del banquete literario, a recortar, a dudar, a no tener respuestas porque las preguntas se contestan en comunidad y son y serán provisorias, exploratorias, indiciales.

Andar entre libros con y junto a nuestros estudiantes implica que nosotros también ejerzamos la *escucha atenta*, suspendamos el tiempo (mañana seguiremos buscando respuestas) para hacer de la literatura una experiencia que nos trans-forme. Al fin y al cabo, nuestros estudiantes no requieren de nosotros más que, como decía María Zambrano, *acciones minúsculas prometidas a un incalculable porvenir*.

Referencias bibliográficas

- Adichie, C. N. (2009, de octubre). *El peligro de la historia única*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>
- Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. (1995). *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. En línea en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001215.pdf>
- Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. (2011). *Serie Escuela de maestros. Episodio 5: La transmisión cultural*. [Video]. Canal Encuentro. <http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8052/690?-temporada=1>
- Bodoc, L. (2008). *Amigos por el viento*. Plan Nacional de Lectura. En línea en: <https://planlectura.educ.ar/wp-content/uploads/2015/12/Amigos-por-el-viento.-La-mejor-luna-Liliana-Bodoc.pdf>
- Bombini, G. (2004). *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del zorzal.

- Chambers, A. (2007a). *El ambiente de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chambers, A. (2007b). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Córdoba. Ministerio de Educación de la Provincia. (2011). *Diseño Curricular de la Educación Primaria*. En línea en: <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/Educacion>
- Devetach, L. (2012). *La construcción del camino lector*. Córdoba: Comunicarte.
- Gerbaudo, A. (2013). Algunas categorías y preguntas para el aula de literatura. *Álabe* 7. En línea en: <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/121>
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica
- Masschelein, J. y Simons, M (2014). *En defensa de la Escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Montes, G. (2004). Las plumas del ogro [conferencia]. *Seminario Internacional. La lectura, de lo íntimo a lo público*. México. En línea en: <https://www.imaginaría.com.ar/16/5/las-plumas-del-ogro.htm>
- Roldán, G. (1998). *Desafío mortal*. Plan Nacional de Lectura. En línea en: <https://planlectura.educ.ar/wp-content/uploads/2015/12/Desaf%C3%ADo-mortal-Gustavo-Rold%C3%A1n.pdf>
- Sardi, V. (2006). *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidades y rupturas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Tonucci, F. (1994). *Con ojos de niño*. Buenos Aires: Losada.

Wellek, R. y Warren, A. (1985). *Teoría Literaria*. Madrid: Editorial Gre-
dos.

Zambrano, M. [s/f]. *La mediación del maestro*. En línea en: [https://isfd36-
bue.infod.edu.ar/sitio/upload/La_mediacion_del_maestro.pdf](https://isfd36-bue.infod.edu.ar/sitio/upload/La_mediacion_del_maestro.pdf)

