



Palabras de Jitanjáfora

Boletín de JITANJÁFORA: Redes Sociales para la promoción de la lectura y la escritura.

Sumario

Jitanjáfora

Redes Sociales para la Promoción
de la Lectura y la Escritura

Comisión Directiva:

Presidente:

Mila Cañón

Vicepresidente:

Carola Hermida

Secretario:

Fernanda Pérez

Tesorero:

Raquel Piccio

Vocal Titular:

Claudia Segretin

Soledad Vitali

Vocal Suplente:

Elena Stapich

Susana Jossierme

Revisor de Cuentas Titular:

Gustavo Liberatore

Liliana Sarramone

Luciana de Vera

Revisor de Cuentas Suplente:

Patricia Fernández Moreno



grupojitanjafora@yahoo.com.ar

© Copyright 2001.

Todos los derechos reservados.

1 Editorial

3 Artículos

Las etapas lectoras

por Elena Stapich

Leer con el cuerpo

por Claudia Segretin

Encontrarse con las palabras de Graciela

Montes en la lectura

por Mila Cañón

12 Reseñas

16 Sugerencias de lecturas

Mi Lumía

*Mi lu
mi lubidulia
mi golocidalove
mi lu tan luz tan tu que me enlucielabisma
y descentratelura
y venusafrodea*

*mi lu
mi luar
mi mito...*

Oliverio Girondo

*"...un poema que no se dirige a la razón
sino más bien a la sensación y a la fantasía.
Las palabras no buscan un fin útil, juegan solas, casi."*

Alfonso Reyes, La experiencia literaria

Hoy, más que nunca, literatura. Contra el pragmatismo, literatura. Contra la instrumentación, poesía. Contra la saturación ante el bombardeo permanente de la imagen, palabras. Contra el funcionalismo a ultranza, imaginación. Contra la obligación, juego. Contra el significado único, impuesto, el sentido que se cuele por los intersticios. Contra el libro que parcela y reglamenta, el libro "para nada". Contra el libro previsible, el libro "ilegible" que pedía Barthes, aquel que no busca conformarnos, sino que nos desacomoda. Contra el autoritarismo del texto, el texto que dibuja en sus espacios en blanco la figura del lector deseado, aquel que vendrá a completarlos.

Hoy, a favor de los niños, cuentos. A favor de un lenguaje en permanente expansión, el diálogo adulto - niño. A favor de la constitución de sujetos autónomos, espacios para la lectura compartida, la lectura que no se canjea por ninguna nota porque sólo adquiere valor de cambio en el interior de cada uno. A favor de una renovación del pacto entre los lectores y la ficción, docentes que leen en voz alta, "interpretantes" de los textos, como dice Emilia Ferreiro. A favor de una escuela que forme lectores, docentes que leen.

Jitanjáfora, demás está decirlo, quiere alinearse de este lado, en el camino que dibujan todos estos "en contra" y todos estos "a favor" y otros que puedan ir apareciendo. El nombre del grupo puede que ya, a su modo, nos haya indicado cierto rumbo impreciso, borroso, pero reconocible, afiliándonos a la poesía y, especialmente, a aquella que no se deja encadenar por la relación inexorable del significante con su significado.

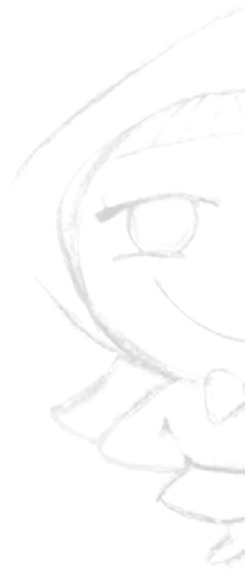
Hay cosas que nos diferencian y otras que nos igualan, que nos otorgan señas de identidad y que quisiéramos compartir con otros. Todas somos lectoras. Nos gustaría poder decir que somos buenas lectoras. Sería muy bueno reclamar ese título, acreditar su uso, merecer esas metáforas con que otros han nombrado a los lectores de verdad: "cisnes más tenebrosos y singulares que los buenos autores" -Borges- "nómadas furtivos a través de campos que ellos no han escrito, arrebatando los tesoros de Egipto para disfrutarlos" - Michel de Certau.

Hay algo en la lectura de vicio. Tal vez sea la pulsión a compartir el hábito, ¿o mejor sería decir "a contagiarlo"? Qué más quisiéramos... Sería lindo que algo de esos fulgores que a veces alcanzamos a entrever en las páginas de un libro -los que destella el lenguaje, precisamente- se dejara señalar, nos permitiera trazar el mapa del tesoro para

mostrárselo a los otros. A veces pasa que al llegar con la buena noticia los otros - chicos o grandes- nos miran con cierta condescendencia, con la misma que usamos los grandes para con los chicos. Porque -parece ser- hay cosas más importantes, cosas que merecerían más nuestro entusiasmo.

Bien, cada uno se entusiasma con lo que quiere. Puestos a elegir, la realidad promete mucho y es avara a la hora de dar. La literatura no promete nada, pero.

En fin: ¡bienvenidos! Ojalá estén aquí por los motivos correctos. O sea, celebrar nuestra marca común: la de lectores. Si se trata de literatura infantil o de literatura "a secas", es secundario. Toda fluye de la misma fuente. Lo importante es que haya sed...



Las etapas lectoras

por Elena Stapich

En el principio, fue el Verbo...

Un lector comienza a formarse cuando todavía no ha nacido, a pesar de que, como dijera José Larralde: "...si en la panza de mi mamá no había tiza ni pizarrón." Pero había... una voz. Y allí es donde comienza esta historia. Un lector se desarrolla a partir de la palabra oral, vehiculizada por la voz materna, por lo general, que comienza a arrullar, a cantarle canciones de cuna, y con ello, va empezando a tejer la trama que unirá a ese ser que se está formando a una larga cadena de generaciones que lo precedieron y que hablaron su misma lengua y pertenecieron a su misma cultura. Las canciones de cuna – las "nanas", como les dicen los españoles- con frecuencia hablan del padre que se fue a la guerra, del trabajo que agobia a la madre, del pobre mendrugo de pan que hay para compartir. Es por eso que Federico García Lorca dijo, en una conferencia sobre las nanas, que a través de ellas la madre pone al hijo en contacto con "todo el hondo dramatismo de la vida".

Dice Ana Pelegrín¹:

"Para el niño pequeño, la palabra oída ejerce una gran fascinación. La palabra y su tonalidad, su ritmo, los trazos afectivos que teje la voz, cuando es temperatura emocional, calma consuelo, ternura, sensorialidad latente. El magnetismo por el ritmo y la entonación puede desplegarse con intensidad, al escuchar la voz de otras memorias, viejas-nuevas-vozes, de rimas, retahílas, cancioncillas, cuentos".

"Podemos formular la hipótesis de que la literatura oral es una forma básica, un modo literario esencial en la vida del niño pequeño, porque la palabra está impregnada de afectividad. El cuento, el romance, la lírica, construyen el mundo auditivo-literario del niño, le incorporan vivencialmente a una cultura que le pertenece, le hacen partícipe de una creación colectiva, le otorgan signos de identidad. El libro oído, visto, tocado, olido, el desciframiento emocional-oral-sensorial, el libro-lectura compartida con otro, le ayudarán en su contacto posterior con la letra impresa, motivando una lectura gozosa."

No obstante, si continuamos leyendo el libro de Pelegrín nos enfrentamos a un hecho indiscutible de nuestra época: la transmisión oral es una forma cultural en retroceso. Múltiples factores contribuyen a ello: las grandes casas de antaño han dejado de existir, los ancianos –sobre quienes recaía el rol de transmisores- ya no conviven con las generaciones más jóvenes; los parques, plazas y veredas –donde se aprendían los juegos tradicionales- son vistos por los padres como lugares poco seguros; las madres trabajan fuera del hogar y son, muchas veces- sostén económico de la familia, por lo que disponen de poco tiempo y energía para narrar o leer a los niños antes de acostarse; los medios masivos de comunicación reemplazan las funciones de los antiguos narradores.

Todo esto apunta a otorgarle al Jardín de Infantes y a la E.G.B. un rol ineludible: el de convertirse en refugio y retroalimentación de la transmisión oral.

El niño pre-lector asiste como a un acto de magia a la lectura que el adulto realiza en voz alta para él. Además, si el ritual se repite con la lectura del mismo texto, el asombro será más grande aún, al comprobar que el libro permite volver una y otra vez a pronunciar idénticas palabras. Esta es una de las razones que permiten comprender por qué los niños solicitan la lectura de los mismos cuentos y prefieren la repetición de un texto conocido antes que escuchar uno nuevo. De un modo intuitivo están captando una de las más importantes funciones de la lengua escrita: la de fijar el texto, preservándolo de la transformación y del olvido.

Emilia Ferreiro² llama *interpretación* al acto que convierte en objetos lingüísticos a las marcas realizadas intencionalmente sobre una superficie, es decir, a lo escrito. El que realiza ese acto es, por lo tanto, *un intérprete*, y, si lo realiza para alguien que no puede hacerlo por sí mismo, se vuelve un *interpretante*.

El adulto que lee para el niño que aún no aprendió a leer o que escribe lo que le dicta el niño que no sabe escribir estaría realizando para éste lo que Bruner denomina un *andamiaje*.

Pero hay otras situaciones en las que es vital que el docente lea para sus alumnos: aquellas en las que no se trata de estimular la construcción de un saber sobre el objeto lengua escrita, sino que, trabajando con personas que ya saben leer, se desea despertar en ellas el deseo del texto.

Si tenemos con los textos una relación fundada en el deseo, la podremos transmitir de algún modo a los chicos. En este sentido, es muy valioso que el docente se vuelva un interpretante de los textos. Es decir, que lea para sus alumnos en voz alta, que interprete para ellos los textos. No en el sentido de una interpretación hermenéutica, sino con el significado que le daría un actor a la palabra "interpretación". En los términos que usa Daniel Pennac, se trataría de "dar de leer" a los alumnos, con toda la connotación nutricia que la expresión carga sobre sí...

Jardín Maternal, Jardín de Infantes y Primer Ciclo

Para el nene de hasta dos años, el libro es un juguete. Para ellos se han pensado los libros hechos en formato pequeño, pero resistentes: plástico, lona, etc. La imagen tiene un predominio absoluto. Los textos pueden no estar. Si existen, ocupan un lugar secundario. A menudo se refieren a animales con sus crías, las familias, las rutinas del hogar, los juguetes, etc. Si son literarios, presentan cuentos breves con muchas repeticiones, rimas, canciones de cuna. Nenes y nenas se encuentran explorando el mundo a través de los sentidos, de modo que no se limitarán a mirar el libro, a veces de un modo poco ortodoxo –puesto de cabeza o de atrás hacia adelante–, sino que también querrán estrujarlo, olerlo, chuparlo.

Bruner³ considera que la situación que él llama "lectura de libro", en la que el adulto y el bebé miran juntos un libro con ilustraciones, es una de las rutinas que más favorecen la adquisición del lenguaje. Se instala a partir de los seis meses y sigue indefinidamente. Se caracteriza por la clara delimitación de roles, la atención conjunta adulto-bebé (fundamental en la mayoría de los aprendizajes) y la estructura secuencial. Rápidamente –a medida que su evolución se lo permite– el niño invierte los roles y trata de ser él quien le "lee" el libro al adulto.

Denise Escarpit⁴ nos hace notar que la decodificación de imágenes es un verdadero acto de lectura y que su práctica intensiva prepara al niño para ser un lector competente.

En la interacción con el libro de imágenes, los niños pasan por dos etapas: la primera es la llamada lectura paradigmática, en la que realiza una enumeración de elementos, sin establecer relación entre ellos. En un segundo momento, los chicos hacen una lectura sintagmática, articulando las imágenes en una secuencia. Para ello, necesitan poner en juego relaciones temporales (antes – ahora – después), espaciales (allá – acá) y lógico – causales (porque, por lo tanto).

Cuando son más pequeños, no advierten, por ejemplo, que el personaje que aparece en diversas imágenes es el mismo, a pesar de los cambios: de postura, de expresión, de actitud, de ropa, etc. Creen que se trata de alguien diferente en cada dibujo, por lo tanto, les resulta imposible captar una historia.

Como una forma incipiente de la noción de conservación aparece el tránsito hacia la lectura sintagmática, en la que captan la permanencia de un mismo personaje, a pesar de las sucesivas transformaciones. Esta transición se va a producir más pronto cuanto más frecuente sea la interacción del niño con los libros ilustrados.

Esto puede servir como una pauta para seleccionar el material: los bebés pueden manejar libros de concepción paradigmática, en los que las imágenes no guardan relación entre sí, o se relacionan por el tema, por ejemplo: los juguetes. Los chicos que ya van al Jardín de Infantes requieren libros donde las imágenes formen un sintagma, aquellos que presentan una historia cuyos momentos principales están plasmados en cada ilustración.

Otras pautas para la selección de libros destinados a niños del Nivel Inicial: la presencia de un texto –que hasta ahora no parecía necesaria- para que los niños se comiencen a interrogar sobre el sentido de esa “otra imagen” que acompaña a las ilustraciones; por otra parte, sigue siendo importante que los libros sean resistentes en sus materiales o, por lo menos, de tapa dura.

Se pueden incluir textos informativos sobre temas de interés para los chicos, como los dinosaurios, las ballenas, etc., enciclopedias y diccionarios para los más pequeños, en cuanto a los libros de cuentos, es importante que ellos puedan identificar y seguir al personaje a lo largo de la historia; pueden ser cuentos tradicionales –siempre que no estén muy resumidos- o de autor. La fantasía no puede faltar –dragones, brujas, piratas, monstruos-, tampoco la aventura o el humor.

Muchos niños aprecian los libros que les permiten alguna participación, algún grado de interacción, que puede consistir en encontrar un elemento pequeño dentro de imágenes abigarradas, en hacer que ciertas partes se desplieguen o produzcan sonidos, en raspar para que brote algún aroma o superponer páginas de celuloide coloreado para que cambien de color algunos elementos o aparezcan los que estaban ocultos. Aunque no son aptos para las bibliotecas, resultan atractivos los libros en los que se pegan stickers, hay partes para recortar, para dibujar o pegar cosas.

Los niños de Primer Ciclo comienzan sus primeras experiencias como lectores. Al intentar leer solos, cobra importancia la tipografía: los libros escritos con imprenta mayúscula les facilitan la decodificación, pero los que tienen buena información paratextual –títulos, subtítulos, letras capitales, ilustraciones, etc.- les permiten hacer anticipaciones lectoras. También existen los que intercalan algunos dibujos dentro del texto, y esto los ayuda en la predicción y memorización.

Teresa Colomer⁵ describe las características de los cuentos destinados a los niños de Primer Ciclo de este modo: condiciones de enunciación sencillas, es decir, una estructura narrativa simple, una voz narrativa en tercera persona y posterior a los hechos narrados, un orden temporal lineal. El narrador puede adoptar la perspectiva del protagonista, especialmente cuando el conflicto gira en torno a problemas psicológicos

propios de la edad. Su presencia no es tan fuerte como en los cuentos populares: con frecuencia se limita a presentar lo que dicen y hacen los protagonistas. Los diálogos se reproducen en estilo directo. La ilustración se hace cargo de las descripciones y de expresar los estados de ánimo de los personajes. La narración se estructura en pequeñas escenas, controlables por el lector. El léxico y la sintaxis son sencillos y abundan las repeticiones.

Segundo y Tercer Ciclo de la E.G.B.

Colomer señala que los libros para Segundo Ciclo introducen una novedad: la categoría de lo fantástico. Muchos de ellos responden a la pregunta ¿Qué pasaría si...? Las historias exploran la realidad externa al niño y próxima a él, cotidiana, en la que se introduce un elemento fantástico que produce consecuencias inesperadas. La narración no se focaliza en un personaje determinado, el narrador es omnisciente, a menudo apela al lector, de modo directo o dirigiéndose a su enciclopedia lectora, por ejemplo, cuando se recrean elementos de los cuentos maravillosos que los niños conocen desde pequeños.

En el Tercer Ciclo los chicos entran en la pubertad y cambia su relación con los textos. Por ejemplo: la poesía, que para los más pequeños era seleccionada a partir de sus valores rítmico-musicales o por el humor disparatado, tendrá ahora un sesgo confesional, con predominio del tema amoroso.

En las historias, que ya podrán asumir el formato de novelas, los chicos buscarán, como valor más apreciado, el suspenso, en sus diversos registros: aventura, policial, ciencia ficción, terror, fantástico.

El docente, el bibliotecario, tendrán que enfrentarse a la disyuntiva que plantea el auge de las colecciones juveniles, que buscan la identificación segura entre el lector y el personaje, construyendo un mundo que intenta ser "copia fiel" de aquel en el que se mueven los chicos. Estas novelas, entre cuyos autores más difundidos podemos citar a Susana Martín y Alma Maritano, en nuestro medio, y a Christine Nöstlinger entre los autores traducidos, se apoyan en la focalización en un personaje-protagonista, ya que se trata de presentar sus conflictos psicológicos y los que se producen entre él y su medio familiar, escolar, social. Algunas veces se introducen otros formatos discursivos como cartas, diarios personales, que otorgan la voz a los personajes dentro de una narración no focalizada u omnisciente.

Si hablábamos más arriba de una disyuntiva para el adulto/mediador es porque estas obras son fácilmente aceptadas por los chicos, por un lado, pero, por el otro, su falta de espesor literario, su escasa complejidad, los acostumbra a una lectura fácil, sin que esté muy claro si ésta constituye una etapa en la formación del lector autónomo, o si implica que permanecerán apegados a este tipo de texto y rechazarán el desafío que implican los libros pertenecientes a la literatura general.

La tarea de la selección de textos debería pasar, por un lado, por una cuidadosa revisión de las colecciones juveniles, algunos de cuyos textos deparan, sin embargo, agradables sorpresas, ya que sus autores se apartan del estereotipo para producir relatos interesantes. Podemos citar, entre ellos, a Esteban Valentino y Marcelo Birmajer. Por otro lado, el corpus de la literatura general nos ofrece también textos que, por su sencillez, pueden ser transitados con felicidad por los chicos: Oscar Wilde, Mark Twain, Robert L. Stevenson, los "clásicos" a los que siempre es posible volver.

¹ PELEGRÍN, Ana. *La aventura de oír*. Madrid, Cíncel. 1982

² FERREIRO, Emilia. "Acerca de la necesaria coordinación entre semejanzas y diferencias". En *Piaget – Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. AAVV. Buenos Aires, Paidós. 1999

³ BRUNER, Jerome. *El habla del niño*. Buenos Aires, Paidós. 1986

⁴ ESCARPIT, Denise. "De la imagen al texto". En *El loro pelado*, revista sobre la infancia y la adolescencia en la cultura y las comunicaciones. N.º 3 / 4. Diciembre de 1979

⁵ COLOMER, Teresa. "Lectura de ficción y redacción de cuentos en la escuela primaria". En *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona, Grao. N.º 9. Julio de 1996.



Leer con el cuerpo

por Claudia Segretin

Pensar los *libros para los más pequeños* significa interrogarnos sobre un tipo particular de objeto, un objeto cuya materialidad desbordada es portadora de un tipo particular de espesor de significados o profundidad de lectura. Sin duda, estos objetos que constituyen, en términos de Roland Barthes, una *galaxia de significantes* nos colocan frente a la necesidad de repensar ciertas categorías como las de *texto e imagen, adentro y afuera, forma y contenido, forma y función, texto y paratexto*, entre otras, puesto que ellas se presentan conjugadas en estos materiales bajo la forma de un “estallido signifiante” cuya riqueza es actualizada en la operación de lectura y manipulación.

Haremos una breve referencia aquí a dos de los aspectos que consideramos más relevantes vinculados con los libros para los más pequeños: su materialidad signifiante (todos aquellos elementos materiales y formales que son portadores de significados) y el proceso lector con el cual estos aspectos interactúan, característico de la etapa evolutiva del niño. Ambas cuestiones parecen inseparables: toda vez que decimos **libro-objeto**, comprometemos el par **lectura-manipulación**.

Una de las constantes de los libros para los más chicos (de 0 a 3 años) es que constituyen verdaderos *objetos sinestésicos*: el relato aparece sostenido desde una auténtica concordancia de estímulos sensoriales ya sean visuales (colores, formas, texturas simuladas, valores cromáticos, brillos, tamaños, orientaciones en la superficie de la página), táctiles (texturas, materiales especiales como goma, tela, cartoné, etc.), auditivos (cascabeles, pitos, y todas las variantes del “sonajero”), olfativos (inclusión de fragancias en los materiales), ergonómicos (troquelados que posibilitan la inclusión de “ventanas”, cajas para guardar, abrojos y piezas que se desprenden y/o despliegan, entre innumerables posibilidades). Si lo observamos detenidamente, notaremos que este libro-objeto presenta en su construcción un importante trabajo de codificación -que no va en desmedro de la síntesis conceptual, la claridad y la riqueza comunicativa- trabajo en el que concurren una multiplicidad de subsistemas expresivos que le otorgan un valor estético y fundamentalmente semiótico: introduce al lector en el universo de los signos (lingüísticos, ideogramáticos, icónicos) y por ende, en el mundo de la representación.

La “lectura” -como en todas las edades- constituye la interfase entre el pequeño lector y nuestro objeto-libro-juguete. ¿Cómo imaginamos la operación de lectura que pueda dar cuenta de este estallido signifiante, en primer lugar, y del descubrimiento (en algún momento de la evolución lectora) de que las imágenes, los sonidos, los olores y las texturas dicen lo mismo que las palabras que le lee en voz alta la mamá antes de dormir y completan su sentido? ¿Qué hace el niño, cuando en silencio o acompañado por balbuceos manipula estos objetos? Hojea y ojea, toca, huele, muerde, invierte, chupa, escucha; va y viene por la superficie y el volumen de las páginas. Lectura con los ojos, las manos, los oídos, la lengua y la nariz... Lectura con el cuerpo.

Esta lectura primera podría pensarse mediante una analogía con la lectura hipertextual e hipermedial de la que tanto se habla actualmente, aunque siempre referida al universo adulto. Muchos de los presupuestos teóricos sobre los que se asienta el hipertexto (nociones como red, nexos, trama, trayecto de lectura, entretejido, reversibilidad) resultan productivos para pensar a nuestro pequeño lector, sus

operaciones de lectura y manipulación y los libros-objeto. La noción de red con su rechazo de la linealidad y de la jerarquización de recorridos habilita el espacio para todos aquellos que el lector desee o pueda establecer cambiando la noción tradicional de lectura para transformar al lector-productor en artífice de múltiples trayectos y soluciones de lectura y disparando y canalizando la exuberancia de signos que manifiestan los libros para los más pequeños y el espesor constitutivo que ya hemos establecido que estos tienen. Esta analogía con la hipertextualidad y la hipermedialidad nos permite recuperar la sinergia de los sentidos que estos libros-objeto exploran.

En los libros para los más pequeños la noción de texto desborda lo verbal y la noción de lectura desborda lo cognitivo y lo imaginario internándose en los territorios del cuerpo, vecinos de los territorios del juego.



Encontrarse con las palabras de Graciela Montes en la lectura

por Mila Cañón

Este texto de ensayos de Graciela Montes admite múltiples entradas de lectura, es a la vez espacio para complacerse con el goce estético y fuente de innumerables reflexiones que navegan por sitios diferentes que van y vienen hacia un mismo lugar: los libros, los lectores, la literatura...

Con una nota Liminar de Daniel Goldin, los once ensayos que presenta **La frontera indómita** recorren los años de pensamientos, discusiones, observaciones que van desde 1991 hasta 1998 de esta escritora, ensayista, editora y traductora argentina, cuya producción de ficción para niños abarca títulos tan difundidos y valiosos como *Otroso*, *Tengo un monstruo en el bolsillo*, *Aventuras y desventuras de Casiperro del hambre*, *Doña Clementina Queridita*, *La Achicadora* o *La verdadera historia del Ratón Feroz*.

Si bien las constantes preocupaciones de la autora emergen a lo largo del todo el texto generando una red densa y coherente hacia una crítica de la literatura para niños, podrían pensarse dos entradas principales para leer **La frontera...** Por un lado, la definición del espacio poético y por el otro, las prácticas de la lectura respecto de los campos y los agentes involucrados con los libros para niños.

"Ilusión, gratuidad, tiempo sin tiempo, sensación de hueco" He aquí algunos regalos que la literatura ofrece al lector de cualquier edad. Pero la definición del territorio imaginario recorre vertientes azarosas, espacios desconocidos, amplias zonas del cuerpo de la cultura. Del mismo modo que Scherezada construyó su libertad a través de relatos, los niños construyen sus juegos a través de la edificación de un cosmos nuevo cada vez, la literatura como la cultura, como el arte se encuentra afincada y se produce en una zona de transición deliberada de construcción personal - dice Montes-, o la tercera zona en palabras de Winnicott, en la que se da el intercambio entre el individuo y el mundo, no es el *adentro* de las subjetividades ni el *afuera* del mundo real. Se trata de cruzar el umbral, ¿la frontera? para ir a jugar, para abrir el hueco y entrar en la ficción.

"El carácter doble de lo real, este ir por el filo de lo real, parece especialmente sospechoso en el caso del arte que busca al niño, de manera que la partición ahí es más cruda incluso que en otros territorios". Desde que se pensó la infancia como tal, a partir del siglo XVIII, - desarrollo que la ensayista realiza con destreza en su libro **El corral de la infancia** (1990)- la literatura para niños ha querido ser domesticada. Si dilucidar el espacio poético implica pensar en un lugar, unos materiales, supone el caos del comienzo y la búsqueda, también supone el sostén y la red de protección de un campo: el literario con sus reglas y tradiciones. Este espacio literario entra en crisis en la literatura infantil porque otras variables se interponen, para esto la noción de corral se ajusta perfectamente, emerge otra red, la de la censura, la moral, las ideologías del momento... y desaparece el juego inevitable entre la realidad y el lenguaje que deberían construir una "literatura sin atributos" como citara Juan José Saer.

La lectura de literatura- observa Montes-, produce un desafío, el disloque de las palabras; cuando esa provocación - "este destello"- está ausente, se hacen presentes otros propósitos ajenos a la literatura (para niños) y desaparece la posibilidad de crecimiento del lector.

A través de múltiples anécdotas personales, citas, narraciones y renarraciones, la ensayista alienta al lector en este camino aventurado e incierto que es hablar de la literatura, la lectura y los niños, hablar desde el lugar que no se ha perdido ni clausurado que es la infancia. Pero no sólo define el espacio poético, *la frontera indómita* que hay que habitar para vivir el territorio de la imaginario, sino que extiende su trabajo hacia las prácticas y los campos en los que está imbuida la literatura. "Escolarización, frivolidad, mercado". He aquí tres máquinas que achican con su fuerza el espacio poético.

"Tal vez podamos entonces preguntarnos qué y quiénes han querido domesticar lo no domesticable, quiénes fueron los achicadores de nuestra zona liberada. No habrá una respuesta única, ya que es condición indispensable de esta frontera en la que decidimos instalarnos el ser propia e irrepetible, siempre única y en constante transformación. Cada uno tendrá sus cuentas que saldar y sus reproches". La institución escolar que podría educar *en* la literatura ha presentado y discute aún el lugar de la literatura en las aulas; primero, fue la clausura de la lectura a través del fragmento, la censura o lo canónico como única elección; después fue - en la Argentina- el despertar a la lectura, el descubrimiento de la literatura infantil incipiente, cálida, hinchada por tanto silencio; más tarde las palabras van cerrando el cerco en una inevitable soldadura, el engaño del "placer de leer", de la lectura fácil y sin desafíos quita la red de significación y provocación que la literatura ofrece a cualquier edad.

La lectura en la escuela surge, entonces, como la invitación al facilismo, a la frivolidad, la misma que pretende el mercado cuando genera la maquinaria de un consumo sin tiempo, que aleja del "hueco", del trabajo y los riesgos que implican los juegos pero también la escritura y la lectura. Las reglas del mercado son rapidez, variedad y cantidad contra el "tiempo sin tiempo" de un niño que se encuentra con la ficción, hace el pacto de lectura y al rato vuelve a su cotidianidad. Esta instancia será parte de una escena mil veces repetida, pero no forma parte del imaginario de producción.

Para que haya lectura y bienes simbólicos que leer debe haber un espacio, un tiempo y unos mediadores que le den consistencia al campo; cuando el campo se quebranta y las leyes del mercado crean sus propias reglas - explica Montes-, se forman "islas" de producción que componen su propio público lector. El riesgo de estos claustros se produce cuando los mismos no cruzan sus circuitos, cuando los lectores no circulan por ellos, la lectura es clausurada, los lectores están protegidos y controlados también, sólo leen lo que el mercado y ciertas instituciones como la escolar ofrecen. La pregunta que se hace la escritora es "¿Cómo hace un lector para transitar de un circuito a otro?" La verdadera pregunta que se hace es acerca de las posibilidades que tenemos de transitar libremente por los territorios de nuestra cultura.

A pesar de todo aún es "importante recordar que la escritura y la lectura siguen siendo, afortunadamente, zonas indómitas, que tienen sus océanos de familiaridad pero también sus islas de extrañeza, sus territorios tranquilos donde uno se puede dejar arrullar pero también sus márgenes peligrosos, que hay que atravesar audazmente y por la cuerda floja".

MONTES, Graciela. *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético.* Fondo de Cultura Económica, 1999

María José Troglia, Eleonora Pascale, Carola Hermida y Mila Cañón



"Nuestra sociedad sólo otorga a algunos el poder de leer; o sea, de acceder más rica y eficazmente a un nuevo poder sobre sí mismos y sobre los demás. Hoy día, cuando se ha experimentado personalmente el poder de leer, es más un acto de justicia social trabajar para desarrollarlo en quienes están privados del gusto y la necesidad de leer".

Robert Gloton

Graciela Beatriz Cabal. *Vidas de cuento*. Buenos Aires: Santillana, 2001.

En su último libro, Graciela Cabal da vida a las vidas de algunos autores de la literatura universal que se dedicaron a escribir para los niños.

Explorando un género mixto, entre la biografía y la ficción, registra datos exclusivamente informativos que funcionan como la materia prima para producir pequeños cuentos, a veces en tercera persona, a veces en primera. Los nombres de autores como Horacio Quiroga, Lewis Carroll, Louisa May Alcott, Mark Twain, Julio Verne y muchos otros, se van amalgamando, a través de bellas palabras, entre escenas de sus vidas y relatos que la experiencia lectora de Cabal construye a partir de esos datos y de la imaginación.

El resultado es un mapa de autores y títulos que de algún modo constituye el mundo de lecturas que opera en el imaginario de los adultos como los referentes esenciales para construir cierta historia de la literatura infantil.

Para los chicos, un mundo de vivencias donde entran en juego la génesis de la escritura, las peripecias de los personajes de aventuras, a veces divertidas y a veces dramáticas historias de vida. Una posibilidad para acercarse a autores clásicos y no tanto de la literatura infantil y juvenil. Desde el relato de sus vidas, una invitación a descubrir sus textos.

Para los adultos, una propuesta que suscita reconocimientos, el rescate de lecturas de infancia y un encuentro con la escritura siempre chispeante de Graciela Cabal que, como un territorio más dentro de ese paisaje de autores, se biografía a sí misma.

Laura Devetach. *Del otro lado del mundo*. Buenos Aires: Alfaguara, 1999.

Un "chiquilín" comienza a cavar un pozo en la arena. A medida que ésta crece, crecerán las preguntas, los sueños, las palabras, los colores.

Del otro lado del mundo, una niña pasea por un bosque húmedo de verdor y vida. ¿Podrá el pozo ligar dos espacios tan distintos? ¿La arena tibia de sol, perfumada de mar, crujiente de caracoles y estrellitas, envuelta por el agua salada de las gaviotas y los peces llegará a acariciar la suavidad fresca de la tierra y el verde?

Una ola de espuma y secretos sueños marinos, de metáforas e imágenes bellísimas se abre paso por las páginas de este hermoso libro de Laura Devetach, dejando en la

orilla del otro lado del mundo la estela de una escritura de gran calidad literaria para los más pequeños, acompañada por las excelentes ilustraciones de

Gustavo Roldán. *Cómo reconocer a un monstruo*. Buenos Aires: A/Z, 1997.

Es necesario estar preparado para las situaciones difíciles. Hay que saber cómo protegerse de los peligros que día a día nos acechan. En este libro, encontrarán las claves para detectar y reconocer un monstruo a simple vista, a partir de ciertos rasgos inconfundibles.

Un lenguaje rico en imágenes nos describe texturas, colores, dimensiones y características de estos seres de los cuales es conveniente mantenerse alejado.

El diálogo con los textos instruccionales más corrientes (cómo cruzar la calle, cómo lavarse los dientes, cómo armar un juego) produce una escritura que atrapa a los lectores mediante el humor y la sorpresa. Por entre los pliegues y recodos del discurso descriptivo propio de enciclopedias y definiciones se abre paso uno nuevo, divertido y cuestionador.

Un libro para pensar sobre ciertos estereotipos, para criticar las formas rígidas que congelan al lector en una recepción unívoca y dirigida; también, un libro para leer y releer, para imaginar, para reescribir, para reírse y para compartir.

Montes, Graciela. *Otroso*. Buenos Aires: Alfaguara, 1994.

En su novela **Otroso**, encontramos muchas de las características que delimitan el campo de la literatura juvenil. Una pandilla, un problema, una ilusión, una patota que quiebra las esperanzas de "otro" mundo. Hasta ahí uno podría decir que se trata de otra producción "achicada" por el mercado que pide libros para adolescentes.

Pero la autora sabe condimentar la trama con otros ingredientes. En este texto se manifiesta un profundo y a la vez variado intertexto con la literatura, específicamente con la mitología griega. Las estrategias que literaturizan el discurso conviven con una historia que parece para determinada edad. La voz del narrador- cronista- periodista articula una historia en la que el tiempo está dislocado, lo fantástico asalta al lector de improviso sin alejarlo de una realidad que comparte - los problemas comunes de un adolescente-, la historia se enreda y desenreda como el ovillo de hilo que Ariadna dio a Teseo cuando entró en el laberinto del Minotauro.

***Escritos de amor*, Buenos Aires, Alfaguara, 2000.**

Escritos de amor es uno de los cuatro libros (los otros tres son Escritos de terror, Escritos de humor y Escritos de enigma y misterio) que fundan la nueva colección de Alfaguara Juvenil. Ya en el título las claves para saber de qué va esta propuesta: el tema es uno solo, pero los formatos textuales para decir y escuchar palabras que nos besen, nos abracen, nos den celos y nos partan el corazón son muchos y diversos.

La primera señal-anzuelo que desde el título, entonces, nos tira el libro desemboca y parte de los intereses de los propios chicos. "Quiero uno de terror" dice Fausto mientras Fidel me reclama "¿Por qué nunca leemos nada de suspenso o algo que nos haga reír". Y entonces... Buena jugada de la editorial. Porque es común que cuando uno les pregunta a los chicos qué leyeron o qué les gustaría leer no respondan ni con autores ni con géneros

sino con esta categorías reclamándonos y apuntando, en definitiva, directamente a los efectos que quieren que los libros ocasionen en ellos: o mantenerlos en vilo, atentos, inquietos frente a lo desconocido; o convertirlos en detectives textuales que descubren asesinos y complots; o acercarlos, como en este caso, a eso que ellos recién están descubriendo, textos que les permitan soñar a futuro o reconocer hoy en las palabras de Gelman su propia voz: “ya que ...eres furia de mí paciencia para mí dime qué diablos hago por qué te necesito quién eres muda sola recorriéndome razón de mi pasión por qué quiero llenarte solamente de mí...”

La segunda señal-clave, también desde el título: la palabra “escritos” da cuenta de la heterogeneidad y multiplicidad de textos que van a decir “amor”. En su mayoría textos completos (poemas, canciones, cartas, cuentos cortos, graffitis, historietas), pero también fragmentos (fundamentalmente de novelas y textos dramáticos). Y esto último nos puede hacer dudar, porque (y ahora sin ninguna duda) queremos que los chicos lean textos completos y no pedacitos. Pero si nos permitimos pensar que esos fragmentos pueden funcionar como disparadores o prelecturas o coqueteos con los textos originales, que en su mayoría acá son clásicos; si, en definitiva, creemos que Don Quijote puede estar guiñándoles un ojo mientras también se los guiña a Dulcinea, si oímos que Shakespeare los hace jurar por la luna, la inconstante o García Márquez los hace involucrarse en la historia de amor de Fermina Daza y Florentino Ariza, quizás, los fragmentos se vuelven, como en Barthes, unidades de sentido.

Montes, Graciela. *Aventuras y desventuras de Casiporro del Hambre*. Buenos Aires: Colihue, 1995.

Leer **Aventuras y desventuras de Casiporro del Hambre** remite al lector al pasado y lo hace bucear en los saberes de su enciclopedia.

Si al caos inicial de toda producción creativa suceden las elecciones sostenidas por el campo específico, la literatura ofrece esas “redes de protección” como los géneros, los estilos, las escuelas. Es así que no se trabaja sobre el vacío, sino que se construye sobre la tradición, la historia, el pasado del campo. Graciela Montes escucha atentamente sus lecturas, los ruidos del pasado, para crear un intertexto elaborado a la hora de escribir **Casiporro...**

Desde el paratexto de la dedicatoria se recuerda a dos pícaros famosos como Lázaro y Pablos, y esta presencia recorrerá toda la novela que reutiliza el género de la picaresca actualizando un formato que se funde con la vida de un perro hambriento, un pícaro que responde a todas las características del arquetipo. Casiporro, la voz que narra la historia, nace con hambre y vive sus aventuras y desventuras tratando de “ampararse en la astucia y no probar nunca el camino de la fuerza” para sortear sus problemas.

Esta novela propone el goce del texto pero también el desafío de la lectura; la provocación de la historia no anula las exigencias de los saberes acerca del género.

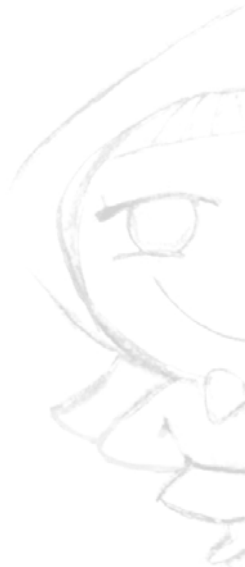
Emilia Ferreiro. *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001.

Este pequeño libro editado por el Fondo de Cultura Económica reúne tres conferencias dictadas por Emilia Ferreiro que plantean cuestiones importantes en relación con las prácticas de la lectura y la escritura. El objetivo que es al mismo tiempo el punto de conexión entre los tres trabajos es “sacudir las conciencias adormecidas”, es decir,

resituar el debate de todos los profesionales que trabajan en torno a la escritura y a la lectura con respecto a las problemáticas de la alfabetización, a los roles de las instituciones educativas ante las nuevas tecnologías, a las prácticas diversas y a los modos de leer que tienen que ver tanto con lo social como con lo histórico.

Ferreiro propone una mirada que retoma cuestiones de la historia cultural para sostener su tesis de que, si en el surgimiento de la escritura como práctica podemos percibir una diversidad que le dio un carácter mixto a todos los textos, por lo que sería más apropiado hablar de “escrituras”, las políticas posteriores que tendieron a “democratizar” y a homogeneizar la escritura, tendieron al mismo tiempo a negar la diversidad: una única concepción de escritura da lugar a un único método de alfabetización, a una única idea de lector y de norma lingüística. La nueva realidad globalizada y globalizante insinúa también la anulación de las diferencias. Por el contrario, atender al multilingüismo multicultural significa establecer una equivalencia, sostener la igualdad en la diferencia. Diversidad de textos, de propósitos, de problemas, de situaciones enunciativas, de lectores, de alumnos.

La autora aporta interesantes reflexiones en relación con la aparición y la inserción de las nuevas tecnologías en la escuela. Los niños son contemporáneos al surgimiento de la tecnología y es su derecho y nuestra obligación alfabetizarlos tanto para la escuela como para la vida.



Sugerencias...



Quiero cuentos, historietas y novelas
pero no las que andan a botón.
Yo las quiero de la mano de una
abuela
que me las lea en camisón

María Elena Walsh

Libros para los más chicos

- 📖 ACCAME, Jorge. *¿Quién pidió un vaso de agua?*. Sudamericana. Tres cuentos de humor, para vivir lo fantástico.
- 📖 CABAL, Graciela. *Tomasito*. Alfaguara. Una serie en la que este personaje crece en medio de las palabras.
- 📖 DEVETACH, Laura. *Lombriz que va, lombriz que viene*. Sudamericana. Para los más chiquitos también es posible la literatura en los cuentos de calidad.
- 📖 ENDE, Michael. *Tranquila Tortuga Trabalenguas*. Alfaguara. La paciencia de Tranquila llena de emociones la historia de un viaje.
- 📖 FISCHER, Carmela. *Un do li tuá. Rondas y canciones tradicionales infantiles*. Ameghino. Si de recordar poesías se trata hay que releerlas en este libro.
- 📖 MONTES, Graciela. *Las velas malditas*. Alfaguara. Una historia que mantiene en vilo a cualquiera. ¡UYYY!
- 📖 SCHUJER, Silvia. *Lucas duerme en un jardín*. Sudamericana. Las aventuras de Lucas no le pasan a cualquiera.
- 📖 WALSH, María Elena. *El mundo del revés*. Sudamericana. Un clásico del absurdo, la risa y la canción
- 📖 ZIRALDO. *Flicts*. Emecé. Imagen e historia para conocer lo diferente en libros para chicos.

Libros para 2° Ciclo

Todo lector tiene los siguientes derechos:

- El derecho a no leer.*
- El derecho a saltarse las páginas.*
- El derecho a no terminar un libro.*
- El derecho a releer.*
- El derecho a leer cualquier cosa.*
- El derecho al bovarismo (enfermedad de transmisión textual).*
- El derecho a leer en cualquier lugar.*
- El derecho a hojear.*
- El derecho a leer en voz alta.*
- El derecho a callarnos.*

Como una novela. Daniel pennac.

- ✚ BORNEMANN, Elsa. *¡Socorro!*. Alfaguara. Doce cuentos de terror para chicos que quieren divertirse.
- ✚ CALIFA, Oche. *Esqueleto final*. (Ctos del pajarito remendado). Colihue.
- ✚ DEVETACH, Laura y BOGOMOLNY, Ma. Inés. *Burbujas*. Colihue. Si jugar con las palabras es la intención: los pajaritos verdes son lo mejor.
- ✚ MARIÑO, Ricardo. *Cuento con ogro y princesa*. Colihue. Un cuento que recrea los personajes tradicionales.
- ✚ MONTES, Graciela. *Tengo un monstruo en el bolsillo*. Sudamericana. Inés es una nena como todas pero se hace amiga de un monstruo...
- ✚ MUJICA LÁINEZ, Manuel. *El hombrecito del azulejo*. Sudamericana. Un cuento fantástico imperdible para lectores con ganas.
- ✚ RAMOS, Ma. Cristina. *Un bosque en cada esquina*. Sudamericana. Poesías que aluden a la maravilla del lenguaje.
- ✚ ROLDAN, Gustavo. *El monte era una fiesta*. Colihue. Sobre jirafas, sapos, tortugas, elefantes y lechuzas.
- ✚ SILVEYRA, Carlos. *Adivinanzas*. Altea. Nunca se pierde el placer de jugar con el lenguaje y el pensamiento.
- ✚ SORIANO, Osvaldo. *El negro de París*. Norma. En esta novela el exilio también es cosa de chicos.
- ✚ WALSH, Ma. Elena. *Dailan Kifki*. Alfaguara. La novela del disparate y el humor.
- ✚ WOLF, Ema. Maruja. Sudamericana. Reírse del terror aleja los miedos y los conjura.

Libros para 3er. Ciclo

- ✚ BORNEMANN Elsa.. *La edad del pavo*. Alfaguara. Cuentos sencillos para empezar a leer.
- ✚ BRADBURY, Ray. *Crónicas marcianas*. Minotauro. Para lectores avezados en la ciencia ficción.
- ✚ CALVINO, Italo. *El barón rampante*. Siruela. Una novela de familia y sentimientos.
- ✚ CONRAD, Joseph. *Tifón*. Edic. del Sol. Aventuras para los más arriesgados con la lectura.
- ✚ DAHL, R. *Matilda*. Alfaguara. Poderes y saberes, una niña que ama la lectura.
- ✚ DE SANTIS, Pablo. *Lucas Lenz y el museo del universo*. Alfaguara. Una novela de intriga donde buscar es el objetivo de Lucas.
- ✚ DEFOE, Daniel. *Robinson Crusoe*. Edic. del Sol. Aventura y supervivencia para lectores de muchas hojas.
- ✚ EL DIARIO DE ANA FRANK. Plaza y Janés. El móvil puede ser saber más de alguien muy conocido.
- ✚ ENDE, Michael. *La historia interminable*. Alfaguara. Encontrar EL libro es la razón de Bastián para vivir LA historia.
- ✚ GOSCINNY Y DARGAUD. *Asterix*. Grijalbo. Luchas y ambientación en la vieja Europa.
- ✚ JAMES, Henry. *Otra vuelta de tuerca*. Anaya. Lo fantástico deja al lector intrigado

- ✦ PAMPILLO, Gloria. *Palabrello*. Colihue. Historias e Historia juegan en estos relatos breves.
- ✦ POE, Edgar Allan. *Los crímenes de la calle Morgue*. Alianza. Un maestro en cuentos de suspenso, intriga y misterio.
- ✦ ROLDÁN, Gustavo. *Dragón*. Lenguaje e imagen conjugan narraciones poéticas
- ✦ STEVENSON, Louis. *El diablo en la botella*. Norma . Los deseos siempre se pueden cumplir, pero...
- ✦ QUINO, *Mafalda*. Ediciones de la Flor. Quién mejor para exaltar la picardía entre texto y contexto.
- ✦ WOLF, Ema y LINARES, Laura. *Perafán de Palos*. Alfaguara. Una novela que parodia las crónicas de Indias.

