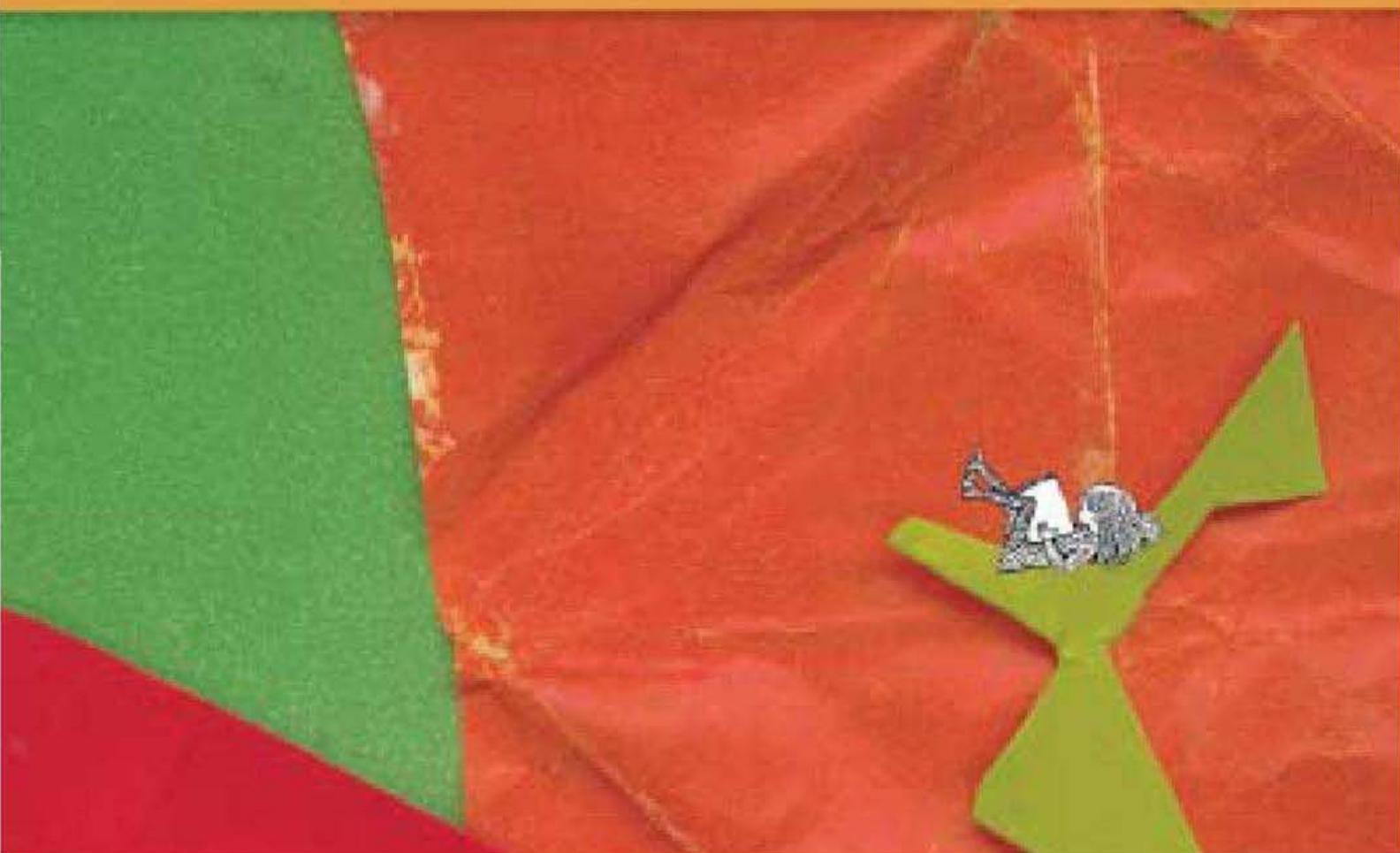


La literatura infantil en la escuela

María Luisa Cresta de Leguizamón



Ministro de Educación de la Nación
Prof. Alberto Sileoni

Secretaria de Educación de la Nación
Prof. María Inés Abrile de Vollmer

Subsecretaria de Equidad y Calidad
Lic. Mara Brawer

Directora Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente
Lic. Marisa Díaz

Educación Nivel Inicial
Lic. Marta Muchiutti

Educación Nivel Primario
Lic. Silvia Storino



Directora del Plan Nacional de Lectura
Margarita Eggers Lan

Coordinadora de Publicaciones Pedagógicas
Graciela Bialet

Coordinadoras regionales
Graciela Bialet
Elba Rosa Amado
Natalia Porta
Silvia Contín
Alicia Dieguez

Edición y Diseño
Equipo del Plan LECTURA

© Herederos de María Luisa Cresta de Leguizamón.

Las ilustraciones que aparecen en esta publicación fueron tomadas del documento "Para leer con placer", un canon literario con libros seleccionados para niños y adolescentes, producido por María Luisa Cresta de Leguizamón, editado por LECTURA Y VIDA. Revista Latinoamericana de lectura. Dicho material fue diseñado por Patricia Leguizamón y las ilustraciones pertenecen a los libros allí citados.

“La literatura infantil en la escuela”¹

María Luisa Cresta de Leguizamón

1 • CONTEXTO HISTÓRICO-CULTURAL

“Una vez por lo menos en su vida, el bombero siente una picadura de curiosidad. ¿Qué dirán los libros? se pregunta. Ah, poder rascarse esa picadura...”

Ray Bradbury, en *Fahrenheit 451*

La literatura, que en más de una ocasión ha registrado premonitoriamente lo que la realidad histórica se ha encargado de documentar, también suele cometer equivocaciones. Reales o simbólicas, ellas pueden conducir a un presunto proceso de disolución de algo que, felizmente, es capaz de recobrar, de cada muerte, una nueva y alucinada vida.

En *Fahrenheit 451*, que es justamente la temperatura necesaria para que arda el papel, Ray Bradbury, con la imaginación puesta en la realidad para saltar sobre ella y llegar a una supra-realidad, narra la historia del bombero Guy Montag, cuyo oficio está enmarcado con la previsión de toda tarea sistematizada en una comunidad también sistematizada: “quemar libros”.

En *El gran cobarde*, Abelardo Arias novela las peripecias de una persona que asume el papel de incendiario de estanterías de libros; esos que, durante años acunaron sus esperanzas y sirvieron de rebote a sus desengaños.

Aparte de estos imaginativos creadores que inducen a pensar en la aparición de una sociedad en la cual la persecución de tipo policíaco o de la autodestrucción de los objetos más caros al espíritu (como Bradbury y Arias) suponen vertientes llamadas a concretarse en una historicidad no muy lejana, también hay antropólogos, sociólogos y aun pedagogos que se han arriesgado a suponer la sustitución del libro por otros medios de comunicación, incluso con pre-
visibles ventajas.

Todo no deja de ser, por suerte, una circular y perfecta metáfora.

El primer escalón de la creación lo constituyó la tradición que llamaremos **oral**. Un delineamiento temporal la signa con caracteres muy especiales.

El segundo escalón, la **escritura**, permite mantener un diálogo con un público

¹ Cresta de Leguizamón, María Luisa. *La literatura infantil y la formación de lectores*, Dirección de Investigaciones e Innovaciones Educativas, Córdoba, 1990.

que rebasa los parámetros del tiempo: aparece como un nuevo campo de proyección, lo que podríamos denominar "la posteridad".

El tercer escalón lo constituye el **libro** en sí mismo.

Y de ese modo, la escritura y el libro forman un núcleo indiviso que a su vez se convierte en el dueño de dos instancias memorables en tiempo y espacio.

De ahí la posibilidad de suponer dos pautas generales que, a partir de ese instante, van a condicionar la existencia y la proyección futura del libro. Por una parte, la aprehensión de un contexto histórico-cultural que cada ejemplar va a proporcionar a su lector; por otra parte, el problema de su difusión, que supone a la vez una interrelación muy directa con los grados de evolución de cada núcleo social, incluyendo especialmente los avances tecnológicos.

Desde un punto de vista elemental, lo impreso tiene una ventaja sobre lo que se transmite en imágenes de tipo temporal (radio, televisión, cine, video): poder ser consultado cuantas veces sea necesario, sin que la reiteración suponga, siempre, una simple repetición.

2 • SABER LEER

"Si leo con placer esta frase, esta historia, o esta palabra, es porque han sido escritas en el placer".



Roland Barthes

Muchos estamos de acuerdo en que saber, en la vida de un niño, posee una profunda significación. Quizás pueda ser equiparable a la experiencia iniciática de su primer día de clase. También estamos de acuerdo en que esa capacidad lectora, adquirida por diferentes metodologías, no es un tecnicismo más en su desarrollo personal. Con esto queremos asentar un principio vertebrador que no abandonará nunca (o no debería abandonar) la función del docente: que el niño no crea que "leer" es solamente "descifrar" caracteres, con más o menos habilidad.

Ya en 1908, el investigador norteamericano Edmundo Burke Huey afirmaba en su libro sobre psicología y pedagogía de la lectura, que "al niño jamás debería permitírsele leer por el hecho de leer, como proceso formal o fin en sí mismo. La lectura debería hacerse siempre por el interés o el valor intrínseco de lo que se lee, y nunca debería hacerse o considerarse como un ejercicio".

El concepto de aprendizaje de la lectura tiene su natural correlato, la forma-

ción del lector. En este campo, las estadísticas son desalentadoras en cuanto al porcentaje de individuos que, habiendo cumplido los ciclos escolares de aprendizaje y práctica de la lectura, pueden ser considerados "buenos lectores", es decir, espontáneos, integrados o reconocidos dentro de un marco cultural, aunque éste sea todavía incipiente. Para refrendar esta afirmación partimos de un hecho que puede ser fácilmente comprobado: la gente (en general) suele dedicarse a la lectura cuando ha encontrado "algo" que despierta su interés. En consecuencia, todo cuanto se haga para promover e incentivar esta conducta, la conducta lectora, debe iniciarse cuanto antes, y teniendo en cuenta este primordial objetivo: el placer de la lectura, o si se quiere, la lectura como placer.

3 • BUSCAR EL ESPACIO PARA EL PLACER DE LEER

Es difícil negar la importancia que poseen las experiencias infantiles para la vida adulta de la persona. Sin duda, no todas se reproducirán en el futuro con total lealtad; unas quedarán ocultas tras una actitud represiva ejercida inconscientemente, otras se transformarán lenta o rápidamente en algo "diferente" pero sin desaparecer en su esencia.

Si recordamos el ejemplo que nos llega de Freud y pasa por Bettelheim, este nos testimonia hasta qué punto imágenes impactantes para el niño, provenientes de los clásicos cuentos de hadas, se convierten en obsesiones que, para algunos, son una escondida dificultad; y para otros ofician de catarsis. Cualquier creación literaria repercute de manera intensa y muchas veces definitiva en ese ámbito de la actitud abierta e intuitiva que ofrece al niño, en especial el de poca edad.

En *Gramática de la fantasía*, afirma Gianni Rodari: "una palabra, lanzada al azar en la mente, produce ondas superficiales y profundas, provoca una serie infinita de reacciones en cadena, implicando en su caída sonidos e imágenes, analogías y recuerdos, significados y sueños, en un movimiento que afecta a la experiencia y a la memoria, a la fantasía y al inconsciente, complicándolo el hecho de que la misma mente no asiste pasiva a la representación, sino que interviene continuamente para aceptar y rechazar, ligar y censurar, construir y destruir".



De ahí la significativa importancia que adquiere lo que llamamos un tanto convencionalmente "literatura infantil", tanto para quienes la producen como para aquellos que se encargan de seleccionarla dentro de un marco de pluralidad. Es importante plantear la necesidad de formar un lector crítico desde la más tierna edad. Para ello es imprescindible eliminar aquellas pautas inamovibles que representan un criterio exclusivamente adulto. La apertura de modelos flexibles con una base cultural que apoye la proyección del yo del lector infantil permite el crecimiento y el reconocimiento de una auténtica personalidad, aunque debemos calificarla de "inicial".

Ante el pedido infantil ¿Me contás un cuento?, o ¿Qué puedo leer? se establece una relación que tiene su matiz preocupante si ese receptor o lector potencial queda sin respuesta. La literatura infantil es, en sí misma, un semillero de estímulos que los adultos tienen que aprender a manejar, como una forma de combatir la indiferencia, o también para combatir actitudes negativas, ya deliberadas, ya por desconocimiento, que pueden desembocar en la abolición del placer de la lectura.

Lo que llamamos "espacio literario" (según terminología de Maurice Blanchot) implica, por un lado, la escritura como un acto posible; y por otro lado, la exigencia de ser leída. Espacio donde los roles protagónicos cambian de lugar (autor, mensaje, receptor), donde la obra de creación deja de sentirse "inacabada" para convertirse en su propia realización... ese espacio, decimos, debe ser ocupado por la lectura (mirar, escuchar, leer).

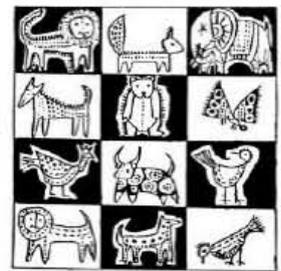
Por parte del adulto se trata de cubrir ese lugar, que está situado entre la apetencia (del potencial lector) y la satisfacción (procurada por la mediación). De ahí que "enseñar a leer", más allá de las técnicas preestablecidas, significa dar una respuesta válida a ese espacio; a partir de esa confluencia de intenciones, "el escritor ya es la intimidad naciente del lector infinitamente futuro".

Reconocemos que el proceso es singularmente complejo. En medio de todo, el niño, anhelante, ansioso por adquirir las herramientas necesarias para actuar con eficacia, clama también por su crecimiento interior, por un lenguaje que lo represente (aunque no le haya sido dirigido de manera especial), por una transmisión de ordenamientos y realidades culturales que pueda aprehender. Para Bettelheim, los niños son seres esencialmente emocionales. Para Piaget, son portadores de la representación del mundo. Para Garet Matthews, los niños son y tienen el derecho de ser, seres pensantes. Este singular estudioso, que ha profundizado en el pensamiento filosófico de la infancia, reconoce la

incapacidad de algunos adultos para enfrentarse a un niño, sin apoyarse en la supuesta superioridad de conocimientos y experiencias que poseen.

En el orden de la literatura, ¿no ha sido ésta, y lo es aún, una de las cuestiones que deben resolver "los mayores" respecto a "los menores"? El universo infantil no es mejor ni peor que el de los adultos: es diferente. En esa cosmovisión particular que posee el niño, cargada de interrogantes y hasta de misterios, el adulto no debe permitirse el ejercicio de la indiferencia (y decirse: "Ya crecerá"); debe contribuir, en cambio, al desarrollo y afianzamiento de los factores de su personalidad, sin obviar aparentes desviaciones que son, generalmente, un correlato de la fantasía o también de la presión ambiental.

4 • EL LIBRO, INSTRUMENTO FORMADOR Y LIBERADOR



Cuando el niño ha llegado a cumplimentar etapas que desembocan en el predio de la lectura comprensiva, el "libro" aparece como la síntesis de un saber y de una modalidad cultural que opera (o debería hacerlo) como factor estimulante o enriquecedor, en proyección permanente. Se desprende de este hecho el cuidado que deben dispensar los adultos en cuanto a la elección del material de lectura.

Un aspecto de la adquisición de la actividad que llamamos "lectura" se constituye en permanente eje de discusión: la comprensión. Todo el meollo de la cuestión radica en adoptar una postura vertebradora que señale si es lo mismo ejercer la comprensión frente a la lengua oral, que frente a la lengua escrita; si acaso al leer y no simplemente escuchar se hace más difícil (o no) asumir el proceso de los significados.

Leer por sí, o escuchar la lectura de un texto estructurado significa un real avance en el niño. Aludimos a la edad en que está cursando la escolaridad inicial, donde se reciben ya estímulos que, mediante el material oportunamente elegido, propenden al mejor desarrollo de procesos cognitivos que recogen los valores de la comunicación lingüística.

Podríamos enunciar, como síntesis, una generalización acerca del tema que venimos desarrollando: qué importante es, en una sociedad como la nuestra, la de aquí y ahora, saber leer. Pese a los avances de los medios de comunicación que se refugian indistintamente entre la palabra hablada (o escuchada) y la palabra escrita (o leída), cierto prestigio y alcance universal tanto como

heterogéneo a esta última, transforma su contenedor (el libro, el papel impreso) en herramienta de permanente uso para distribuir masivamente mensajes y apelaciones que abarcan desde la información al placer.

Todos entendemos que "saber leer" no es suficiente. Hace más de cien años, Sarmiento se había planteado el problema en términos definitorios: algo así como: "de qué vale alfabetizar a la gente, al pueblo, si después no hay qué darles para leer".

En el caso particular de nuestros anhelos, propiciamos que el encuentro del niño alfabetizado con el libro sea más bien un re-encuentro, un re-conocimiento de algo que ya se relacionó con su universo por vía física y oral.

¿No estaremos exagerando en cuanto a atribuir al libro una función eminentemente totalizadora, como si se tratara de algo casi mágico, que ha alcanzado una categoría emparentada con la mística? ¿No estaremos, acaso, contradiciendo conceptos que alguna vez hemos defendido y parecen ahora disímiles? Afirmar Gregorio Weimberg: "Convengamos en que el libro no es sinónimo de cultura, como algunos pretenden con desmesura atendible, pero constituye, sí, uno de sus elementos esenciales; en cambio podría afirmarse, sin temor de hipérbole alguna, que el eclipse del libro sería una catástrofe para la cultura". Más allá de esta lúcida reflexión que puede acompañar y aun explicar algunas de nuestras afirmaciones, no olvidemos que la infancia, por su peculiar naturaleza, considera como "mágicos" muchos de los objetos que componen su propia vida. El libro es, durante mucho tiempo para el niño, lo mágico, lo que puede cambiar su vida, lo apetecible... A partir de este conocimiento entran a jugar los "imponderables" que el adulto acercará al niño para apoyar sus apetencias. Es de este modo que se fundamentan empeños como el que tratamos de exponer y defender: sistematizar proyectos y programas en donde la literatura infantil penetre en el universo del niño, se adapte a sus necesidades y sus inclinaciones, y lo acompañe casi desde su nacimiento (libro-hablado, libro-escrito) como un instrumento permanente de formación, desarrollo y liberación individual.



Es un ensayo titulado "La lectura en la escuela", la brasileña Regina Silberman desarrolla el tema con notable agudeza y profundidad. Nos dice: "Modelo del descubrimiento del mundo, la lectura encuentra eventualmente en la literatura, su recipiente imprescindible. Preservar estas relaciones es darles sentido. Y, si la escuela no puede absorberlas por entero, tampoco puede ser donde se las rompa en forma definitiva, bajo pena de arriesgar su misión y perjudicar, irremediablemente, al ser humano a quien dice servir".

La relación escuela-lectura se establece de un modo dialéctico y dinámico, en la medida en que una y otra instancia conserven su rol mediatizador. Esto significa que la segunda infancia –la lectura– es generalmente el producto de la acción de la primera, la escuela.

Dónde sino en el sistema escolar puede encontrar la literatura infantil su mejor inserción como proyecto educativo, en sus planes sistemáticos; y de ese modo flexibilizar su relación con temas, autores, colecciones y puntos de vista que permiten la ampliación de los mundos que se aproximan al lector infantil.

Aquí comienza una tarea verdaderamente ciclópea, donde el docente debe conciliar sus prejuicios y apriorismos con una nueva concepción de la relación libro-literatura-niño.

Una gran mayoría de padres sueñan con que la escuela, o el entorno social, o ellos mismos, criarán niños lectores, "así nomás", casi mágicamente. Hay una frase que todos debiéramos internalizar con absoluta responsabilidad, pertenece a Jacqueline Cimaz y dice: "No hacemos no-lectores, nos hacemos no-lectores". El comportamiento lector, es bueno recordarlo, no es el resultado ni de una casualidad ni de un milagro. Es la suma de muchos esfuerzos mancomunados que debemos manejar con total lucidez y conocimiento.

Se deben enfatizar con caracteres específicos, las figuras de quienes oficiarán de intermediarios entre la literatura y su destinatario infantil: el maestro, el animador cultural, el bibliotecario, el especialista, el adulto en general, el grupo familiar.

Que desaparezcan los parámetros únicamente "adultos" y que la tarea de elegir libros para la infancia signifique, de una vez, el resultado de una visión vitalista e integradora.

BIBLIOGRAFÍA

- Bettelheim, Bruno y Zelan, Karem. *Aprender a leer*. Barcelona, Grijalbo, 1983.
- Held, Jacqueline. *Los niños y la literatura fantástica. Función y poder de lo imaginario*. Buenos Aires, Paidós, 1981.
- Jesualdo. *La literatura infantil*. Buenos Aires, Losada, 1982.
- Pelegri, Ana. *La aventura de oír*. Madrid, Cincel, 1982.
- Petrini, Enzo. *Estudio crítico de la literatura juvenil*. Madrid, Rial, 1963.
- Tucker, Nicolás. *El niño y el libro*. México, Fondo de Cultura Económica, 1985.

María Luisa Cresta de Leguizamón

Malicha Leguizamón fue una de las más respetadas críticas de todo el centro de la República Argentina. Entrerriana de nacimiento (Paraná) y cordobesa por adopción, se destacó como poeta, narradora, ensayista. Profesora Emérita de la Universidad Nacional de Córdoba, se la reconoce como una de las investigadoras, defensora y difusora más notables de la literatura infantojuvenil latinoamericana.

Algunas de sus obras: *De todo un poco* (poemas); "El niño, la literatura infantil y los medios de comunicación masivos" y "Córdoba y sus alrededores" (ensayos), Historia de Mirandolina (cuento para niños). El trabajo que aquí se presenta pertenece a *La literatura infantil y la formación de lectores* y fue producido para la Dirección de Investigaciones e Innovaciones Educativas de Córdoba, en 1990.



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación

PLAN LECTURA



PROGRAMA EDUCATIVO NACIONAL
PARA EL MEJORAMIENTO DE LA LECTURA