

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS DOCENTES EN EL NIVEL INICIAL: UNA APROXIMACIÓN A LAS ACCIONES EN TORNO DE ESCENARIOS Y MATERIALES DE LECTURA

María Cecilia Modenutti

ceciliamodenutti@hotmail.com

Jimena Verónica Gusberti

jgusberti@hotmail.com

Facultad de Humanidades

Universidad Nacional del Nordeste

Chaco – ARGENTINA

Resumen

En esta propuesta comunicamos un avance del proyecto de beca: “Análisis de los discursos y prácticas docentes vinculados a la literatura para niños en diferentes instituciones de Nivel Inicial de las ciudades de Resistencia y Corrientes durante los períodos 2011 y 2012”, elaborado sobre la base de los registros y entrevistas obtenidos para la Cátedra Literatura en la Educación Inicial, de la Facultad de Humanidades de la UNNE; inscripto dentro del proyecto de investigación de la UNNE: “Producción y comprensión de discursos de circulación social en la región NEA. Descripción, análisis y aplicaciones”. En esta instancia se profundizará en las acciones llevadas a cabo por los docentes en lo que respecta a los recursos (materiales y espaciales) que se ponen en juego en distintas escenas de lectura. El análisis de estas acciones se realiza a partir del método analítico comprensivo y se fundamenta en la teoría de las representaciones sociales, concebidas como producciones de un grupo, en tanto que expresión de su posición ante el mundo social. Como aproximación a unas primeras conclusiones, puede decirse que la mayor parte de los docentes de Nivel Inicial realizan acciones que no se corresponden con contenidos y estrategias necesarias para la adquisición progresiva de competencias lectoras e iniciaciones literarias, lo que evidencia la ausencia de juicio crítico en torno de sus decisiones a la hora tanto de la puesta en práctica de escenas de lecturas, como de la disposición de espacios que estimulen y favorezcan la vinculación de los niños con los libros.

Palabras clave: prácticas docentes - lecturas - representaciones sociales

Introducción

En esta propuesta comunicamos un avance del Proyecto de beca: “Análisis de los discursos y prácticas docentes vinculados a la literatura para niños en diferentes instituciones de Nivel Inicial de las ciudades de Resistencia y Corrientes durante los períodos 2011 y 2012”, inscripto dentro del proyecto de investigación de la UNNE: “Producción y comprensión de discursos de circulación social en la región NEA. Descripción, análisis y aplicaciones”.

El mismo fue elaborado sobre una base de setenta y ocho registros de observación y veinticuatro entrevistas semi-estructuradas, realizados por los alumnos y alumnas del Profesorado en Educación Inicial que cursan la cátedra Literatura en la Educación Inicial, de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), en cuarenta Jardines de Infantes de estas ciudades -veintisiete públicos y trece privados- en ambos períodos mencionados. Allí se observaron las acciones relacionadas con la circulación- o no- de materiales de lectura llevadas a cabo por los docentes.

Durante el relevamiento se registró el uso de libros y diversos materiales -que describiremos más adelante- en escenas de lectura. Montes (2007) las entiende como una ocasión de encuentro -“la gran ocasión” en las instituciones escolares- y como prácticas reconocibles:

...Es posible que en un primer momento haya que marcar el comienzo de ese espacio-tiempo particular de manera muy precisa. Con ciertos gestos, ciertos llamados o ciertas rutinas, por ejemplo, formando un círculo o cerrando la puerta del aula para ahuyentar las interrupciones externas [...] Luego, a medida que se trate genuinamente de una experiencia y no de la alusión a una experiencia, o el ritual de una experiencia, el ingreso a ese lugar “especial” de la lectura, un lugar de recogimiento –o “puesta al margen”-, de exploración y protagonismo lector, será mucho más natural y formará parte del trato diario del aula... (18).

En nuestro trabajo, se intentó el registro de escenas de lectura, en un sentido ampliado, es decir, tanto en las ocasiones “planificadas” -a cargo del docente- como en las “espontáneas” -cuando fueron los niños quienes tomaron la iniciativa, por ejemplo, en determinados tiempos de espera para pasar a otra actividad- y siempre que se produjera un encuentro entre el lector y un material de lectura, en un lugar y momento determinado, en una conjugación singular:

En el acto de leer se conjugan el *texto*, más la *particular lectura que se realiza de ese texto*, más las *circunstancias* en las que se lee. Por lo tanto a través de distintas lecturas se construye un *camino lector* en el que tanto lo que se incorpora como la *forma en que se incorpora* van determinando las variables de crecimiento lector (Devetach, 2012: 52). (El énfasis pertenece a la autora)

Precisamente, el interés por conocer cómo se inicia en contextos escolares tal “camino lector” fue el que generó nuestra indagación; la sistematización de la muestra se organizó a partir de la pregunta: ¿cuáles son las *representaciones sociales* -concebidas como producciones de un grupo, en tanto que expresión de su posición ante el mundo social¹ (Castorina, 2003: 29-30)- que subyacen en las actividades que realizan los docentes en torno de la lectura en el Nivel Inicial?

Desarrollo

En principio, comentaremos las actividades y selección de materiales para “la hora del cuento” encuadrada en la planificación áulica, ya que en un ochenta por ciento de las observaciones se describen y analizan escenas de lectura de este tipo:

En los momentos de lectura que se pudieron observar, la docente en general utilizó los cuentos con fines didácticos. Por ejemplo, cuando leyó *El patito Feo*, les hizo contar a los niños cuántos huevos había puesto la pata, recitando los números. En otro momento, leyó *Asquete y el doctor Sanín*, que eran un virus y un doctor. La historia cuenta que el virus se transforma en vacuna. Al finalizar, continuaron hablando de la importancia de la vacuna para prevenir enfermedades.

O bien:

La docente lee el cuento *Nacho, el perrito travieso*, de la Colección Chiquicuentos, que dice: ... *Un día cuando corría detrás de un gato, fue atropellado por un auto en el medio de la calle. Por suerte para Nacho no fue nada más que un raspón, pero le sirvió de lección y escarmiento para no andar corriendo por la vida. Desde entonces, el cachorrito decidió portarse mejor, prestar atención y hacerle caso a su tía.*

¹ Cita Castorina a Moscovici “Sistema de valores, ideas y prácticas que tienen una doble función: [...] establecer un orden que permita a los individuos orientarse en un mundo social y material y dominarlo; y, [...] permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad, aportándoles un código para el intercambio social...”

Persisten, al parecer, las “intrusiones” de otras disciplinas, tal como lo manifestaba María Adelia Díaz Rönner (2007) hace más de veinte años cuando nos alertaba diciendo

La cuestión no es soslayar, minusvalorar o ignorar la importancia de los factores extraliterarios a nuestro alcance, sino ponerlos en juego al servicio de la literatura y no al revés. Nuestro conocimiento sobre psicología evolutiva ayudará siempre a encajar en las necesidades e intereses probables de los chicos en lo que hace a temática, personajes y desempeño lingüístico [...] Si no se entiende que todo acto/gesto/señal/artificio inventado por un individuo maniobra sobre alguna zona interior de alguien/otro, transformándolo de uno u otro modo, no hablamos con certeza de lo mismo. En ocasiones, un erróneo manejo de la pedagogía se torna en un “pedagogismo” infecundo, en una suerte de patología de la educación (20-21).

Las “intrusiones” de la pedagogía aparecen aquí, en principio, en dos modalidades: en el primer ejemplo, se toma un cuento literario clásico y se lo somete a una actividad posterior vinculada con el aprendizaje de contenidos -en este caso de matemática- sin que, como este caso extremo deja ver, exista una conexión esperable entre la historia narrada y aquello que se pretende imponer como contenido por aprender; en el segundo y el tercero, se acude a textos -que desde ya no consideramos literarios- y, dadas sus explícitas propuestas didáctico-moralizantes, se intenta modelar conductas, o más modernamente, “educar en valores”, es decir, subordinar lo literario “a la ejemplificación de pautas consagradas que tienden peligrosamente a homogeneizar las conductas sociales desde la infancia” (Díaz Rönner, 2007: 26)

Por otra parte, los/as estudiantes consideraron verdaderos logros el registro de escenas en las que hubiese, justamente, escena que registrar: en un cuarenta y cinco por ciento del total de observaciones no se hallaron situaciones de lectura o narración por parte de los docentes. Sin embargo, durante las entrevistas, el total de ellos afirmó realizar narraciones y/o lecturas con una frecuencia que iba desde una vez por día a tres veces por semana. Puesta en evidencia la disparidad entre tales afirmaciones y las situaciones reales de lectura observables, hubo también quienes registraron comentarios -como justificaciones frente a los entrevistadores- respecto de lo acontecido en el período por ellos observado: “Justo esta semana no lo pudimos hacer porque estamos con lo del acto, ¿viste?” o “Como estos días estuvieron ustedes...” (refiriéndose a los alumnos practicantes). La potencia del discurso social a favor de la lectura se manifiesta frente a la renuencia de su práctica, la que le compete, insoslayable, al adulto a cargo.

En estas entrevistas se indagó acerca de cuáles son los criterios que guían la selección de un libro al momento de narrar/leer (por cierto, en ningún caso se registró la distinción entre narrar y leer como un posible criterio). Aparecen repetidamente expresiones como: “Que sean de autores reconocidos...”, aunque luego agregan “...pero teniendo en cuenta el tema que se esté trabajando”.

Es alentadora la consideración de un “canon de autores” para la infancia, es decir, el reconocimiento de un trabajo escriturario, una trayectoria autoral, y la vinculación del mediador con estudios críticos que le hayan permitido esta consagración -en el mejor de los casos- o bien -y más frecuentemente- su valoración a partir de circuitos más comerciales, propios de agendas mediáticas y mercado editorial; pero, fundamentalmente, interesa la creencia en el poder de nuestras elecciones como mediadores, que aquí asoma, aún cuando se esté “leyendo para”. Si se enuncia “autoría” y “reconocimiento”, podríamos considerar que subyace una idea de canon, posiblemente aproximada a la que define María Teresa Andruetto (2009), como una

... lectura del presente hacia el pasado, para decidir qué enseñar, qué antologar, cómo hacer para que ciertos libros permanezcan vivos y sean leídos por las generaciones que nos siguen. Lectura de lectores que nos arrogamos la facultad de dirigir las lecturas de los demás (10).

Sin embargo, las que siguen desplegándose son las “intrusiones”, cuando aparecen, en la mayoría de nuestros registros, sentencias como: “busco textos [...] con contenido apropiado a la edad del niño”; o “Me baso en que siempre deje una enseñanza, el tema del cuento, si habla de solidaridad, el compartir...que tenga moraleja”.

Nuevamente acudimos a Díaz Rönner (2007), con quien coincidimos cuando dice

...Cuesta mucho descartar el criterio de las lecturas “edificantes” que, en efecto, está encadenado con la concepción de literatura para chicos a la que se nos ha acostumbrado. El discurso didáctico que apunta hacia la moral o la moraleja engendra verdaderos desconsuelos, ya que desbarata el placer por el texto literario -en su grado de gratuidad y transgresión permanentes- para los incipientes lectores.

Los educadores, padres o docentes, tergiversan a menudo la dirección plural de los textos para consumarlos en una zona unitaria de moralización (25).

A veces, sucede una triste combinatoria de varios criterios: el de “las *utilidades* que se pueden obtener del libro para educar mejor” (Díaz Rönner, 2007) (El énfasis es de la autora), la valoración de un autor por su “color local” y la “adecuación” de su obra al niño; en el caso que sigue, estereotipados niño y autor por su pertenencia a una misma región geográfica, leemos:

La mediadora opina que: *La canción del bicho colorado* puede resultar inquietante para niños; existe en este cuento una comunicación y diálogos entre animalitos del campo con el cual pueden llegar a identificarse [...] Existe una ayuda mutua en lograr resolver los conflictos y dudas que tiene el bicho colorado de qué había del otro lado del río. Siempre en el contexto del campo en lo más profundo, ya que el autor es oriundo de Fortín Lavalle, Sáenz Peña, comúnmente conocido como el impenetrable chaqueño (20).

(Desde luego, está refiriéndose a Gustavo Roldán, autor de libros para niños de reconocimiento internacional, nacido en el Chaco, con vasto mundo imaginario situado en estos montes).

Prevalece, como sosteníamos, una idea de lo que es “apropiado” en términos morales; aunque también podemos leer enunciados que apuntan a una “estética adecuada”; así, aparecen repetidamente: “A mí me gusta -o “a ellos les gusta”- que tenga imágenes llamativas”, o “...que sean cuentos cortos con imágenes”; también “...que se adapten al niño, que no tengan palabras que no conozcan”; incluso “que contenga dibujos sencillos, con letras muy llamativas, bien entendibles”.

Entonces, “lo breve”, lo “llamativo” y lo “ya conocido” caracterizan desde los discursos la clave de su “adaptación al niño”. Pero, ¿quién es “el niño”? Y, por sobre todo, ¿cuántos niños reales se le parecerán?

La preeminencia de este “niño promedio” podría remitirse a lo que Camblong y Fernández (2009) mencionan como un modo de la cultura escolar de neutralizar las diferencias, puesto que

...se muestra consternada ante la alteridad del/a niño/a diferente a lo esperado, no sabe qué hacer y responde con vacilaciones constantes, se crispa, se refugia en los procedimientos más consolidados, recurre a estereotipos para descalificar los desempeños semióticos y lingüísticos... (39).

Efectivamente, “el niño promedio”, como estereotipo, en principio no se parece al niño que fuimos (o bien, en el peor de los supuestos, se parece en demasía al adulto que somos), es decir, no estaría interesado en el relato literario, su poder de persuasión y remisión a mundos imaginarios capaces de “despegarlo” de la materialidad de las ilustraciones; tampoco lo estría en relatos que exigieran su atención por “extensos”, o porque tuviesen alguna discontinuidad que atravesar en materia de “vocabulario”, menos aún si careciera de “coloridas ilustraciones”, de modo asociado, en una concepción de las imágenes con un fin tan servil al texto y despojado de significaciones propias, como servil es el texto a los contenidos que se intenta enseñar durante “la hora del cuento”.

Enfocado en la preocupación por las imágenes, Istvan Schritter (2005) -autor de textos e ilustraciones en libros para niños- sentencia:

Los libros para chicos ofrecen una oportunidad única de abrirse a una multiplicidad de discursos. Y el de la imagen no debe ser desdeñado. A la par del texto, creando nuevos relatos, fundando nuevas lecturas, uniéndose en un todo de sentido, jugando desde la página o desde el objeto mismo, desafían, convidan a comprometerse con todas las lecturas posibles, a resolver, apostar, crear desde el lugar del lector. Libros que apuntan al lector ávido y comprometido, ese que no pretende encontrar sentidos unívocos ni soluciones fáciles en su lectura. Libros que apuestan a la inteligencia sin proponer fáciles soluciones, libros que a través de conflictos hacen que el lector encuentre las soluciones propias, originales e intransferibles (93).

Ciertamente tal desafío no abunda en nuestros registros; este supuesto desde el que se trabaja en las salas: “la función facilitadora” del mediador, incluye simplificaciones en el universo de las tomas de

² En el apartado “El nivel de lengua en el texto infantil”, Lidia Blanco (2008) alude a esta obsesión docente por la “simplicidad” del texto que elegirá para sus escenas de lectura: “Con frecuencia preocupa a los docentes la aparición de palabras de poca circulación, ya que supone que los niños las desconocen y no comprenderán el sentido de la narración o del poema. Sin embargo, nada complace más a un niño que escuchar por primera vez una palabra, interrogar sobre su significado, escuchar una respuesta satisfactoria. No es el vocabulario “difícil” lo que debe inquietarnos” (15).

decisiones que van desde las palabras mismas del material/libro que se les ofrece a los/as niños/as, como ya señalamos, con el estigma de “sencillas” o “de uso frecuente” (no preguntamos ¿cuántas palabras sabe un niño? ¿cuántos niños iguales hay en una sala? ¿cuántas palabras saben entre todos?) hasta los personajes y sus peripecias, irremediabilmente subordinados a los consumos culturales de esta franja etaria: Princesas, Backyardigans, Winnie Pooh, Mickey Mouse, y el nacional Sapo Pepe.

Solo en un mínimo número, que va del cinco al diez por ciento, aparecen aspectos vinculados a lo que consideramos más afín a una propuesta literaria. En respuestas como: “que esté acorde a la edad del niño, que sea realmente literario, es decir que le permita al niño imaginar lo que va sucediendo en el cuento...” pareciera, aunque en segundo término, pensarse otra relación posible entre un niño real y la historia que se le ha seleccionado: su potencial rol como constructor de sentidos.

Pero, ¿cómo analizaremos los supuestos que subyacen en “que sea realmente literario” o “que le permita al niño imaginar lo que va sucediendo en el cuento”?

En tal sentido -si bien en muy pocos casos- algunas respuestas brindan mayor claridad en cuanto a criterios, materiales y momentos:

A veces son referidos a los temas que se están dando, a veces la selección es al azar. Cuando son al azar, son para que los niños gocen con la lectura. Cuando son referidos al tema, son por ejemplo: el 25 de Mayo, el cuerpo, etc.

En función de este ejemplo, nos acercamos a la interesante distinción barthiana (Barthes, 1993) de una propuesta de actividad literaria para el *goce* y no para el *placer*. (Ciertamente un desafío éste de las propuestas de aula desde la primera infancia hasta la educación superior).

Así, sería “realmente literatura”, y “permitiría al niño imaginar” un convite de lectura de aquello que se definiera como ficción (palabra que no aparece entre los registros de las entrevistas). Según Laura Devetach (2012), un texto con “duende”:

Con respecto al texto literario: es fundamental su carácter polisémico. Es decir, la riqueza, la amplitud de sentidos, la posibilidad de resonancia en el lector. Es el “duende” del que habla Lorca, que inquieta en la buena escritura y nos permite diferenciar *lo elaborado de adentro hacia afuera* de los fabricado *de afuera para adentro*. El impacto, el golpe bajo, se gastan. El “duende” se instala, crece y tiene efecto residual (52).

Y que, por lo mismo, en términos de Graciela Montes (1999) se reconocería como aquella que contribuyera a ensanchar nuestra frontera indómita

La literatura, como el arte en general, como la cultura, como toda marca humana, está instalada en esa frontera. Una frontera espesa, que contiene de todo, e independiente; que no pertenece al adentro, a las puras subjetividades, o al afuera, el real o mundo objetivo. [...] La condición para que esta frontera siga siendo lo que debe ser es, precisamente que se mantenga indómita, es decir que no caiga bajo el dominio de la pura subjetividad ni de lo absolutamente exterior, que no esté al servicio del puro yo ni del puro no-yo. La educación, en un sentido más generoso que la mera enseñanza puede contribuir considerablemente al angostamiento o ensanchamiento de este territorio necesario. Es ahí donde está la literatura; ahí se abre la frontera indómita de las palabras (52-53).

Comentaremos ahora notas sobre otras ocasiones y escenarios de las lecturas. Una tendencia fuertemente marcada en las instituciones es la de guardar los libros fuera del alcance de los niños. En más del cincuenta por ciento de las salas se pudo observar que existía un estante, a la altura del adulto, en el cual se encontraban libros que eran de uso exclusivo del docente, o bien, él determinaba el momento y las condiciones en que se utilizarían:

La docente permitía a los niños que utilicen los libros sólo después que volvían del patio y debían tomarlos y sentarse en la alfombra, o bien, cuando algún niño se acercaba al rincón de lectura la docente le decía que no era el momento de los libros y les pedía que se retiraran de allí...

Las restricciones sobre los modos de apropiación de los libros por parte de los niños, están en consonancia con la tendencia descripta; de hecho, aún “a la mano”, los ejemplares expuestos no están “al alcance” y la idea de tomar la oportunidad, de crear la ocasión, según Montes, se desvanece, hay demanda, no hay escucha:

Cuando se es docente, ser interlocutor es ser quien permite que los niños desplieguen sus propios saberes, comprensiones, significados; es ser quien pregunte para provocar una nueva vuelta a eso que se está pensando; es ser quien genere y coordine un espacio de intercambio, de escucha, de reconocimiento de otros interlocutores válidos. Es ser quien abre ese espacio para que la conquista de la palabra sea posible para siempre, para que viva en el espesor de la voz, que es el oxígeno del que las palabras viven... (MECCyT, 2006: 80)

En otros casos estas situaciones se extremaban: los libros se encontraban dentro de una caja, y ésta, dentro de un armario, bajo llave.

Pero esto no se circunscribió a la sala, sino que a nivel institucional observamos repetidamente la existencia de bibliotecas “ocultas”. Ocultas entre comillas, pero no tanto: están en un pasillo, en una Dirección, en un SUM. Están allí y se sabe que están, pero no son de fácil acceso y tampoco son visitadas con frecuencia, como vemos en el siguiente registro:

... el jardín posee dos armarios a los que llaman biblioteca, que se encuentran en uno de los pasillos de la institución, donde se pueden hallar textos literarios. Los libros fueron enviados por el Ministerio de Educación de la Nación. Se pudo observar que los mismos no fueron utilizados por los niños pero tampoco por los docentes, dado que tenían todavía ese “olor a nuevo”, las páginas no estaban hojeadas y tenían polvillo. Los armarios permanecen bajo llave.

Y en otro de ellos:

En la entrevista la docente me informó sobre otro espacio destinado a los libros: la sala de biblioteca; allí hay dos armarios, ambos cerrados. Un armario es del docente, donde hay libros, manuales, revistas, registros. El otro armario es para los niños. Allí había muchos libros literarios y también de carácter informativo. Cuando la docente propuso ir a la biblioteca -una sola vez durante los diez días de observación- tuvo que traer para trabajar los libros que había en la sala, ya que la encargada de los armarios, quien tiene la llave de los mismos, no se encontraba en la institución.

No es ocioso preguntarnos por tales prácticas, tan repetidas, las más habituales según los registros. Definitivamente, los libros y la lectura involucran una relación de poder entre el docente mediador y el niño, a través del objeto libro. Nos dice Devetach (2012)

... Cada lector construye su camino a través del poder que puede ir ejerciendo sobre los textos. Quizá para los que estamos en la tarea de “hacer leer” lo más importante sea tener claro que “hacer leer” significa la mayoría de las veces “dejar leer” (53).

En actitudes como el ocultamiento, el alejamiento o la negativa, creemos ver diversas cuestiones, algunas paradójales: el libro más valorado como “objeto en sí”, que como soporte de aquello que persiste ignorado: “su contenido” (literario o no); la sobrevaloración de este bien cultural, (sea para el docente un “objeto de lujo” porque acaso deposite en él un aprecio simbólico, o tanto celo devenga de su costo material, de su difícil acceso en el mercado local, de su improbable reposición...) implica, en espejo, la desvalorización de su natural destinatario: el niño, la niña para quien fue pensado/ producido/comprado por el Estado/ finalmente “atesorado” por su docente. Lo cierto es que al evitar el contacto de los niños con los libros -por el motivo que se sostuviere- se está restando valor a la lectura como eje fundamental en el proceso de construcción del sujeto, desestimando contenidos y estrategias necesarios para la adquisición progresiva de competencias lectoras e iniciaciones literarias.

Además de documentos específicos para el Nivel Inicial, como la Serie Cuadernos para el Aula de los NAP (Núcleos de Aprendizaje Prioritarios) que datan de 2006, actualmente existe en la provincia del Chaco normativa relativa al “papel de la lectura” durante la escolaridad, en directa relación con los lineamientos nacionales; la Resolución N° 2183 del Plan Lectura Chaco del año 2010, destaca “la relevancia de la lectura como práctica pedagógica y social, consolidándola como política de estado prioritaria”; y, en su Artículo 5°, establece una prioridad:

...el uso efectivo y aprovechamiento de los libros entregados a las Instituciones Educativas por los diferentes programas compensatorios del Ministerio, que son de reconocida variedad y calidad literaria, los que se encuentran integrados a los acervos bibliográficos que disponen las escuelas y

bibliotecas de la región y a disposición de alumnos, docentes y toda la comunidad educativa (MECyT, 2010).

Como dijimos, ya en *Juegos y Juguetes. Narración y Bibliotecas. Vol.1* del año 2006, se proponen enfoques, se analizan libros y se plantean modos de abordaje para la iniciación lectora -y especialmente literaria- en las primeras edades, (tanto como en numerosos ejemplares que engrosan desde 2007 las bibliotecas para maestros); en tal sentido leemos:

La escuela tiene la gran posibilidad de generar esta actitud de lectura y, con esto, puede llegar a igualar oportunidades [...] Para que este proceso se produzca, nosotros tenemos que generar sucesos. Tal vez al principio haya que armar en el aula un marco de convocatoria, cierto rincón, cierta llamada, cierto tiempo, una rutina a partir de cuya “lectura”, nuestros alumnos entren en una situación determinada. Luego, y a medida que este espacio se llene de experiencia, el deseo y la actitud lectora surgirán naturalmente y en muchos otros momentos [...] La actitud lectora se construye leyendo, escuchando, construyendo y compartiendo sentidos, hablando, mostrando estas construcciones en un lugar visible y confiable, eligiendo (MECyT, 2006: 113).

Este “proceso” sin duda está iniciado: en el noventa y cinco por ciento de las salas se pudo encontrar rincones de lectura, algunos más elaborados, con pequeños juegos de living, estantes y muchos libros, y otros más modestos, con alguna caja, cesto o repisa conteniendo algunos ejemplares. En casi todas se observó un lugar destinado a los libros, lo que da cuenta de la existencia de una conciencia compartida respecto de la necesidad de tal presencia. Pero como bien describíamos, en muchos de los casos el espacio no se vincula con la actividad de lectura, narración o la manipulación del material.

Cabe un aparte relativo al material de los rincones, diverso en cantidad y calidad de libros y revistas, pero también con presencia de alguno ciertamente inesperado, como aparece en los siguientes registros:

El Rincón de lectura estaba delimitado por una alfombra y una repisa pequeña en forma de casita [...] Allí se encontraron diferentes libros: entre ellos Clásicos de hoy y siempre de La valijita, Grandes Clásicos de Genios, Colección Rincón Fantasía, Colección Disney, Colección Orejitas Ediciones Sigmar, libros para colorear, revistas infantiles, catálogos de venta de electrodomésticos... y una carpeta con folios donde se encontraban las tapas de los video cassetes de Disney. Los libros se hallaban desordenados, en mal estado: deshojados y sin tapa.

El registro anterior, desde la aparente falta de organización de un espacio consensuado institucionalmente “para la lectura”, plantea con claridad la figura del “niño consumidor”; así, “leerá” -y sin ninguna necesidad de mediación adulta- la homologación de ese espacio-tiempo especial, “de los cuentos”, con los bienes culturales que acostumbra a consumir, estrechamente ligados a mercancías.

En otro, leemos:

...El rincón consiste en un pequeño estante. Estaban presentes libros como: Mi hermanito Ed. Genios, Milagros y parábolas y Elías, el profeta poderoso de Ediciones Billiken. Además revistas varias y... guías telefónicas”. Las estudiantes, además, describen cómo los niños hacían uso de las guías: primero las hojeaban, y luego representaban una escena de lectura recreando historias conocidas por ellos.

Este acto creativo nos remitió a la idea de una intervención adulta anterior a modo de “escena de lectura”: la experiencia se ha instalado, afortunadamente, como práctica entre estos niños, y así, se dan a sí mismos la posibilidad de tomar la realidad tal como está planteada, y desplegarse subjetivamente, construir relato, jugar, dar sentido.

Los libros y la realidad cotidiana no son cosas distintas. Si en la calle hay hambre, hay injusticia, hay dolor, esos aspectos de una realidad que debe ser transformada, y es una de las funciones del escritor colaborar a la toma de conciencia de cada uno de los conflictos desde la edad más temprana del lector. Formar ciudadanos con pensamiento crítico, conscientes de sus derechos y deberes, es un objetivo de nuestro sistema educativo. Pero en general la capacitación para el análisis y la reflexión siempre quedan como asignaturas pendientes que jamás terminan de resolverse. Claro que en los cuentos o en los poemas no están todas las soluciones, pero está la posibilidad de descubrir pensamientos más abiertos, con más propuestas, más llenos de posibilidades y de dudas. Y la duda es una ventana que

puede enriquecernos más que la pobre seguridad de que dos más dos son cuatro, en la que nos apoyamos para vivir tranquilos (Roldán, 2012: 96-97).

Cabe, por último, hacer una distinción entre las instituciones privadas y las públicas: la últimas cuentan con dotaciones de libros -como describíamos en uno de los registros ya mencionados- que han sido enviados por los Ministerios de Educación Nacional y Provincial, en el marco del Plan Nacional de Lectura, el cual -no está de más decirlo otra vez- los recomienda para su utilización en salas; los jardines privados no cuentan con ellos y ofrecen mayoritariamente materiales vinculados más a una propuesta comercial o que se desprende de la cultura del entretenimiento. Aún así, las acciones de los docentes no varían sustancialmente entre estos dos tipos de instituciones, lo que nos lleva a pensar que, más allá de las acciones individuales, las creencias sobre cómo vincular niños en escenas de lectura trascienden la cuestión material y son compartidas.

A modo de conclusión

Consideramos que el docente-mediador tiene una posición central en la toma de decisiones que propiciarán la vinculación más o menos feliz de los niños con la palabra oral y escrita y la Literatura en general -y de los niños y los libros en particular-, por lo que intentamos identificar las ideas que subyacen en las prácticas de aulas y en las entrevistas a los actores.

En tres años de indagaciones al respecto no podemos decir que tenemos respuestas acabadas. Tenemos, sí, muchas instituciones con docentes que tienden a guardar los libros, a distanciarlos de la propia curiosidad y de la de sus incipientes y potenciales lectores; afirman la importancia del papel de la Literatura en edades tempranas frente a la mínima frecuencia de escenas de iniciación literaria, la desatención de los rincones de lectura -como los lugares privilegiados para tales búsquedas- y la utilización del espacio-tiempo de la narración para la “educación en valores”...de ayer de hoy y de siempre.

Asumimos que este carácter colectivo y a la vez inconsciente de las representaciones es lo que lleva a estos docentes a coincidir -tanto en sus afirmaciones como en su práctica- y es por lo que consideramos relevante describir estas situaciones, problematizarlas, y replantarlas en los entornos en los que nos interesa o nos compete intervenir.

Bibliografía

- Andruetto, M. T. (2009) *Hacia una Literatura sin adjetivos*. Córdoba: Comunicarte.
- Barthes, R. (1993) *El placer del texto*. México: Siglo XXI.
- Blanco, L. (2007) *Leer con placer en la primera infancia. Abrir un libro...abrir el mundo*. Buenos Aires: Edición Novedades Educativas
- Camblong, A. M. y Fernández, F. (2012) *Alfabetización semiótica en las fronteras. Volumen I. Dinámicas de las significaciones y el sentido*. Posadas: Editorial Universitaria.
- Castorina, J. A. (2003) *Las representaciones: Problemas teóricos y Conocimientos infantiles*. Buenos Aires: Gedisa.
- Devetach, L. (2012) *Oficio de palabrera. Literatura para chicos y vida cotidiana*. Córdoba: Comunicarte.
- Díaz Rönnner, M. A. (2007) *Cara y cruz de la literatura infantil*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- MECyT (2010) *Resolución 2183. Plan Lectura Chaco*. [Blog spot] Recuperado de <http://planlecturachaco.blogspot.com.ar/p/noticias.html>
- . (2006). *Juegos y juguetes. Narración y biblioteca*. Serie Cuadernos para el Aula, Nivel Inicial, vol.1, Dirección de Gestión Curricular.
- Montes, G. (1990). *El corral de la infancia*. Buenos Aires: Quirquincho.
- . (1999) *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: FCE.
- . (2007) *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. MECyT de la Nación.
- Roldán, G. (2012) *La aventura de leer. Artepalabra. Voces en la poética de la infancia*. M. E. López (Comp) Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Schritter, I. (2005) *La otra lectura. La ilustración en los libros para niños*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Jimena Verónica Gusberti es profesora en Letras, egresada de la Universidad Nacional del Nordeste y, desde 2003, máster en Promoción de la Lectura y la Literatura Infantil por la Universidad de Castilla-La Mancha, España. Se desempeña como adjunta en la cátedra Literatura en la Educación Inicial (Facultad de Humanidades, UNNE). Subdirige el proyecto de investigación “Producción y comprensión de discursos de circulación social en la región NEA. Descripción, análisis y aplicaciones”.

María Cecilia Modenutti es profesora en Educación Inicial, egresada de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste. Se ha desempeñado desde 2012 como adscripta a la cátedra Literatura en la Educación Inicial. Actualmente es becaria de iniciación para la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNNE.
