

Mediando mediadores.

Avatares de la educación literaria en la formación de maestros de nivel inicial

Mariana Mitelman

vientomariana@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, Escuela de Letras

Córdoba, Argentina

Resumen

Desde hace cinco años se dicta como asignatura en los profesorados de Nivel Inicial y Primario de Córdoba la asignatura “Literatura en el Nivel Inicial”. Su existencia señala una autonomización muy reciente del campo de la Enseñanza de la Literatura con respecto al de Lengua. Si observamos las sugerencias, prescripciones y propuestas que aparecen en los Diseños Curriculares actuales para la provincia de Córdoba –Inicial y Primaria– cuya perspectiva en cuanto a la Enseñanza de la Literatura podríamos situar como “socio-cultural”, se está pensando en un redimensionamiento del objeto de enseñanza, en tanto saberes acerca de las prácticas de lectura y de escritura literaria, consideradas desde la dimensión personal (como configuradoras de subjetividad e identidad) y sociocultural. Este redimensionamiento supone llevar a cabo una acción de enseñanza que garantice que tales aprendizajes sean posibles. Esta impronta también aparece claramente en los planes de estudio para los profesorados de nuestra provincia, que se proponen la formación

de mediadores entre la literatura y los niños.

En esta comunicación comparto perplejidades, búsquedas didácticas y algunos hallazgos provisorios situados en el aula de Literatura del Profesorado de Inicial, en Cruz del Eje (Pcia. de Cba.), surgidos, a su vez, del diálogo con el equipo de Enseñanza de la Literatura de la UNC. De este modo, intento recuperar un recorrido personal como docente, revalorizando ciertas dimensiones de las prácticas que consideramos valiosas para favorecer los aprendizajes deseados (formas de organización de los tiempos y espacios, de los materiales, de las actividades, etc.) a la vez que pongo el acento en un estilo docente de escucha y flexibilidad como actitud básica para producir modificaciones sustanciales en los formandos.

Palabras claves: Nivel Inicial – Literatura – mediadores - profesorado – perspectiva sociocultural

Mediando mediadores. Avatares de la educación literaria en la formación de maestros de nivel inicial

“Literatura en el Nivel Inicial” es el nombre de la materia que amasamos cada año con grupos de unos 35 estudiantes de tercer año, en el Profesorado de “la Normal” República del Perú, de Cruz del Eje. Esta asignatura forma parte del plan de estudios de los profesorados para Inicial y Primaria en Córdoba desde hace tan solo cinco años. Su existencia señala una autonomización muy reciente del campo de la enseñanza de la Literatura con respecto al de Lengua.

Durante estos primeros años de existencia autónoma de la materia, me encontré con un problema central, a saber, que la asignatura está guiada por un programa¹ que, aparentemente, configura o supone un destinatario (estudiantes de nivel superior que habrían atravesado óptimamente experiencias con el lenguaje y la literatura durante sus trayectorias previas) que dista mucho de coincidir con la gente real que tenemos en las aulas. Desde el plan de estudios, se indica comenzar con una problematización acerca de elementos definitorios de “lo literario” y problemáticas del campo de la LIJ y de su relación con lo escolar. Pero lo que en la práctica sucede es que, frecuentemente, se teoriza en el aire debido a una falta de experiencia concreta de los formandos con el objeto. Esto se hace aún más notable cuando comenzamos a pensar actividades para el trabajo con los chicos, momento clave para que las y los docentes en formación

¹ *Diseño curricular para el profesorado de Educación Inicial* (2015). DGES, Cba.

se vayan conformando como mediadores.

Si observamos las sugerencias, prescripciones y propuestas que aparecen en los diseños curriculares actuales para la provincia de Córdoba –Inicial y Primaria en sus distintos grados– cuya perspectiva en cuanto a la enseñanza de la literatura podríamos situar como “socio-cultural”, podemos leer que se está pensando en un redimensionamiento del objeto de enseñanza, en tanto saberes acerca de las prácticas de lectura y de escritura literaria, consideradas desde la dimensión personal (como configuradoras de subjetividad e identidad) y sociocultural. Este redimensionamiento supone **una acción de enseñanza que garantice que tales aprendizajes sean posibles**. Esta impronta también aparece claramente en los planes de estudio para los profesorado de nuestra provincia, que se proponen, fundamentalmente, la formación de *mediadores* entre la literatura y los niños.

Para esto, y centrando nuestra mirada en los maestros en formación, nos encontramos con una serie de problemas que deberemos abordar y que son, sobre todo, del orden de la relación personal con el objeto y del orden del conocimiento del objeto:

- Muchos estudiantes no son habituales **lectores** de literatura, o no se autoconsideran como tales.
- La mayoría de ellos manifiesta tener escaso conocimiento de la **producción LIJ**, sobre todo la de las últimas décadas; incluyendo la producción literaria de la propia provincia.

- Se observa que muchos docentes en formación no consideran que la literatura sea **arte** o no tienen en cuenta esta dimensión de la literatura al imaginar su futura su práctica educativa.
- Tampoco poseen, en muchos casos, **formación artística**, ni realizan **prácticas artísticas** en su cotidianeidad. Ni están familiarizados, en su mayoría, con consumos culturales tales como obras de teatro, cine independiente, presentaciones de libros, espectáculos musicales, entre otros.

A partir de este escenario, me pareció que era necesario invertir la secuencia de trabajo. Considerando que, como sea, se vuelve imprescindible reencontrar el camino lector de cada una y volver a tejer desde ahí. Desde las canciones infantiles a veces, desde el significado de alguna frase dicha por alguien especial en un momento especial otras, desde los cuentos de hadas (ya no leídos por una abuela en camisón, sino predigeridos por Disney...) Colmarlas de libros bellos, actuales y viejos. En palabras de Cecilia Bajour (2008), *“un encuentro contundente con textos y formas de leer que ponen de relieve que la literatura infantil y juvenil no es sólo un universo controlable de temas y formas con escasa variación y espesor”*. Mucho, pero mucho taller: Encuentro sensible con el objeto, movilización de la emoción, abrir el permiso a la creatividad, mostrar alternativas a la famosa “hora del cuento” y su “¿cuál es el mensaje?”. Y una vez que la masa haya comenzado a leudar, a esponjarse en la emoción y la historia personal, realizar acciones tendientes a acompañar a cada potencial docente a concebirse como un *mediador*, o sea un sujeto que:

- pueda reconocer la especificidad del campo y de sus contenidos y, en este sentido, no utilice a la literatura solamente en función de aprendizajes relacionados con otras áreas del conocimiento, desnaturalizando o soslayando su condición de obra de arte.
- que atienda a potenciar la plurisignificación que prevé el discurso literario sin condicionar ni violentar (por forzamiento o limitación) los movimientos interpretativos de los lectores.
- que sea capaz de reconocerle a los niños los derechos propios del lector literario. Y, por lo tanto, respete y no subestime sus posibilidades como constructores de sentidos.
- que trabaje con una visión integradora, amplia y diversa de las prácticas estéticas.
- que conozca, busque o descubra estrategias para ser un habilitador de la palabra.
- que desarrolle su práctica docente, especialmente, a partir de su **ser** lector.
- que busque las maneras de dar a sus alumnos la oportunidad de expresarse a través de la creación literaria.
- que sea capaz de convertir al aula en un rico escenario comunicativo. Esto implicará reconvertir las relaciones de poder instaladas comunicacionalmente en la tradición escolar. A partir de allí, que pueda tomar en cuenta *“el trabajo con la diferencia, la imprevisibilidad, la diversidad de saberes y de preguntas, la provisionalidad de las certezas y abre espacios de diálogo e intercambio en torno*

a lo leído” (Diseño Curricular Primaria Provincia de Córdoba 2012 – 2015).

Para arribar a estos objetivos, tiene que haber desarrollado una atenta escucha de lo que los lectores tienen para decir. Incluso, ser capaz de tolerar el silencio “denso” producido por una lectura compartida, sin tener que quebrarlo con ansiosas preguntas de “comprensión lectora”.

Para dejar abierto el camino hacia estas metas enunciadas, voy viendo que es bueno que, en el breve año que compartimos, los estudiantes transiten la mayor parte de las siguientes vivencias:

- Talleres de recuperación de la memoria de la palabra, de conexión con la “textoteca interior”².
- Talleres que involucren producción escrita.
- Talleres que incluyan el tránsito por diferentes lenguajes expresivos (canción, plástica, danza).
- Mesas de exploración de libros, libres y con “pistas” que afinen las búsquedas.
- Lecturas frecuentes en aula y asistencia a espectáculos de narración oral.
- Momentos dedicados a la revisión grupal de textos producidos.
- Exploración de salas de Inicial, observando su materialidad para imaginar cómo sería una sala orientada a la constitución de lectores literarios.
- Participación en actividades de animación a la lectura, de entrada en texto, de re-creación a partir de textos literarios, tanto poéticos como narrativos.

² Concepto desarrollado por Laura Devetach (2008)

- Ponerlas en situación de crear sus propias actividades áulicas y de experimentarlas con sus compañeras.

- Elaboración de un *cuaderno de bitácora* en el cual “escribir la lectura” e ir dejando testimonio de sus recorridos lectores. La idea es ir superando los protocolos de lectura incorporados en los tránsitos escolares y aprender a mirar el **libro completo**, el proyecto de la editorial, las intenciones, las ilustraciones...todo esto se va señalando a lo largo de las clases. Por ejemplo, si hablamos del tema “estrategias de marketing en la venta de libros para niños y del papel de las editoriales en relación con la divulgación” (Sehringer- Griotti, 2003), es importante observar qué y cómo se ofrece. Instarlas a ir dejando registro de sus observaciones en relación con las tapas y contratapas. Pretendo que tomen conciencia de sus maneras de leer y de sus propios criterios. Y ver cómo van desarrollando criterios de selección, cómo se va agudizando la mirada.

Por otro lado, me he propuesto que salgan con herramientas concretas (quiero decir objetos materiales) en las cuales apoyarse al comenzar sus prácticas en cuarto año, portadores con un formato abierto que permita su ampliación durante sus años de ejercicio docente:

- Antología de textos provenientes de la oralidad. Cada una se arma algún dispositivo (bolsillero, fichero, carpetón...) muy manipulable, transportable, que se pueda tener en el aula y compartir con los chicos, con todo tipo de trabalenguas, adivinanzas, coplas, colmos, tantanes,

chistes, canciones tradicionales, romances.... bien clasificados, ordenados y accesibles.

- Cuaderno de poesías.
- Itinerario de lecturas y actividades, en función de un eje escogido por cada uno, para implementar en las prácticas de 4º año.

Tenemos sólo un año para poner en cuestión algunas concepciones y maneras de hacer muy arraigadas, un corto tiempo para intentar fundar nuevas miradas y nuevas prácticas. Por lo tanto, otro desafío para el docente formador es ir logrando acuerdos con las profesoras encargadas de las prácticas y tutorías del año siguiente, de manera que se respete y enriquezca el proceso que viene esbozándose desde la materia.

Las trayectorias escolares y literarias de nuestros estudiantes conforman nuestro contexto real de trabajo. Más allá de nuestras expectativas, no podemos inventar un grupo imaginado de alumnos ideales. Pero sí podemos modificar, en cierto grado, algo en nosotras mismas, las formadoras de formadores. Se nos exige mucha flexibilidad, capacidad de escucha y valoración del camino y del momento de cada docente en formación. Es necesario que desarrollemos *“una postura de escucha que se caracteriza por una tensión, muchas veces incómoda quizás para los hábitos con que nos fuimos formando, pero sumamente desafiante, entre dos decisiones: una, la necesidad de suspender los prejuicios (...) acerca de lo que un texto “debe” significar para los lectores y otra, la de habilitar, a través de la divulgación y circulación de saberes y aproximaciones*

teóricas, formas nuevas y diversas de pensar esos textos” (Bajour, 2008).

Me gustaría contarles algunas modificaciones y ajustes que, en este sentido, he tenido que ir haciendo. Comparto dos momentos diferentes que tuvieron para mí esa cualidad del “darse cuenta”:

- Al trabajar con el cuaderno de bitácora, advertí que las estudiantes no estaban leyendo los libros como *adultas futuras docentes mediadoras* (esto era lo que yo proponía y esperaba de ellas), sino que estaban construyendo su camino lector (interrumpido, abortado, poco regado) y que leían y comentaban en un vínculo primario con los textos, personal, y que debía ser valorizado, antes de que sobre él pudiera construirse el del mediador. Comparto algunos trozos de mis intrépidas viajeras, en los que se puede ver algo de esto: lectores disfrutando “clandestinamente”, tejiendo sentido entre el texto y sus vidas, sinténdose destinatarios configurados por textos que se suponen escritos “para niños”, entristeciéndose y alegrándose con inocencia infantil, escuchando hablar a los personajes con tonadas propias, haciendo esfuerzos para construir significado en libros que no lo ofrecen fácilmente, comenzando a pensarse mediadoras:

“(A Lucas se le perdió la A) Este cuento lo leí mientras la profe estaba dando clase me atrapó de tal manera que ignoraba lo que pasaba a mi alrededor, mientras lo leía me reía, me daba ternura y mucha gracia, en mi mente venían recuerdos cuando era pequeña que sentía celos de mi hermano más chico y solía hacer cosas para llamar la atención. A pesar de los años, a veces sigo haciendo cosas para llamar la atención.

Me siento identificada con el cuento Lucas perdió la A porque en esta vida hay muchas cosas peores que tener hermanos y yo tengo los padres y hermanos más buenos del mundo.”

“(El tambor de las brujas) El cuento tiene ilustraciones fantásticas, entretenidas, llamativas por su diversidad de colores. El cuentito al comienzo es un poco triste, ya que trata de un hombre que se aprovecha de la bondad de su hermano más pequeño pero al final es espectacular es más divertido, alegre ya que el hermano pequeño corre con más suerte”

“(El mar no crece cuando sube, sólo se desparrama distinto) Este cuento lo leí del aula virtual me gustó es muy divertido me causó gracia las versiones de cada uno, de su explicación de las mareas y también me imaginaba la tonada cordobesa. Sus imágenes son coloridas.”

“(Hay días) [...] Este cuento me llegó muchísimo, en varios significados de ese sufrimiento, y como la madre la acompaña ese momento decisivo de no estar solas. Luego de leerlo varias veces lo entendí que se trataba de la ausencia del padre, este tema en la actualidad es muy común la mayoría de las familias se quedan si padre por varios motivos, muy lindo tema para intentar trabajar el día del padre, para aquellos niños que se sienten solos.”

Leo cada cuaderno de bitácora con afecto y respeto. Me gusta y me parece importante hacer frecuentes devoluciones, como si fuéramos estableciendo un diálogo: a una le recomiendo una lectura que sigue un eje temático por el que manifestó interés, a otra le paso la página de internet de un ilustrador que le gustó particularmente, a quien le interesó una versión de Pinocho, le recomiendo leer la novela completa, festejo sus rechazos, sus plantarse frente a textos de baja calidad, comparto algunos de sus entusiasmos...Y seguimos viaje, confiando en

que la frecuentación gozosa del encuentro con el objeto irá construyendo lectoras más agudas, capaces de –además de seguir disfrutando con cada lectura– pensarse como mediadoras capaces de convidar y estimular a otros.

- La siguiente narrativa pedagógica se refiere a una clase en la cual las chicas debían aportar textos importantes, que las habían tejido en sus vidas. Durante el desarrollo del taller pude percibir que, más allá del bajo valor “literario” de los textos aportados, ellas estaban exponiendo la importancia de lo vincular y situacional asociado a la palabra.

La consigna era que 10 estudiantes tenían que traer preparado para mostrar, leer, contar, algún texto significativo de sus vidas por la razón que fuera. El ejercicio es simple: una se para y cuenta por qué va a leer lo que trajo, luego lo lee.

Sólo 5 de las nominadas habían respondido a la tarea. Cuando comienzan a leer me doy cuenta de que se trata de textos que yo rechazaría por “no literarios”, más bien, eran frases de autoayuda, del tipo “debes seguir adelante, no te detengas...” Tuve que luchar con mi propio rechazo: eran las palabras que ellas habían elegido, eran importantes para ellas, en su historia. Escuchando, me doy cuenta de que las tres primeras en exponer marcaron muy fuertemente quién les había acercado esas palabras y en qué circunstancias. Ahí estaba la riqueza. Detengo la sucesión de exposiciones tras la tercera y pretendo hacer notar esto, para llevarlo al tema del mediador. La importancia que para cada una habían tenido esas palabras no estaba tanto en ellas mismas como en la mano que las había acercado y en el momento.

Por ejemplo, una de ellas contó que su hermana no había podido terminar el secundario (no dio razones, pero yo percibí una historia dolorosa allí). Cuando ella se recibió, la hermana le regaló la tarjeta que nos leyó, en la que hablaba de triunfar, del éxito, la alentaba...

Pero los días son los días y yo estaba un poquito más sensible que de costumbre. Cuando les hablo del tema del mediador, de lo importantes que

serían ellas acercando las palabras a sus niños en el jardín, me quiebro, me emociono. Sigo adelante, luego, pero ya el voltaje emocional de la clase era otro, a varias les brillaban los ojos o, directamente, lagrimeaban. Había un silencio profundo.

A continuación, expone otra compañera: habla de una novela que no había traído, “porque siempre la presta”, y se puso a relatar el argumento. Algo bastante denso, parecía, mi escucha se aleja, hasta que escucho que dice “el protagonista tenía problemas psiquiátricos, y como yo en esa época también...” ¡Muy fuerte! el nivel de intimidad y confianza que se había logrado en la sala era tal que estaba compartiendo eso. La voz se le quebraba por momentos. La quinta compañera, directamente, no pudo. Tomó su papel y comenzó a llorar, le dieron agua, lo volvió a intentar, y nuevamente, no pudo. A esta altura éramos 40 personas entre lágrimas y mocos...

Yo, vaya a saber por qué milagro, estaba suficientemente repuesta y pude rescatar todo lo que había pasado, darle su enorme valor en muchos sentidos. Explicarles que podíamos haber hablado todo el año de la importancia del mediador en la literatura, o haber leído cantidad de artículos, sin que se produjera en ellas un aprendizaje tan potente como el que habíamos logrado entre todas en este rato. Las chicas empezaron a hablar, estaban muy bien, muy movilizadas pero apreciando todo lo que había pasado. La clase pudo seguir bien, aunque para algunas fue difícil seguirme en la lectura de un cuento o en ciertas explicaciones y me lo manifestaron: “es que me quedé muy pegada con lo que pasó antes...”

Cómo escuchar, cómo decir y ser escuchada, también. Muchas veces se me aparece como una actividad de traducción y no puedo menos que adherir a lo que expresa Bajour, citando a Bajtín, cuando habla de culturas en diálogo:

...la escucha supondría no disolverse en el otro, sino el diálogo de dos culturas que “no se funden ni se mezclan, sino que cada una conserva su unidad e integridad abierta, pero las dos se enriquecen mutuamente”³ (Bajour, 2008).

³ Bajtín, Mijaíl. *Yo también soy (fragmentos sobre el otro)*. México, Editorial Taurus, 2000

Considero que algunas decisiones que he ido tomando en "Literatura en Inicial" están dando frutos interesantes. Veo que haber priorizado la construcción del camino lector en las chicas y su entrenamiento como mediadoras, frente a discusiones teóricas e históricas que propone el programa según el diseño curricular, fue bueno.

Otra decisión, que en principio fue más intuitiva que fundamentada, fue trabajar primero con poesía y después con narrativa (lo que no quiere decir que no leyéramos cuentos desde principios de año, me refiero a un trabajo más sistemático y teórico). Por un lado, porque es la secuencia natural en el niño: primero el juego sonoro de la palabra, el humor, etc, y luego el significado, la secuencia temporal...; pero por otro, porque el trabajo con poesía permitió focalizar en el lenguaje y sus juegos; en lo metafórico y simbólico, sin anécdota. Así, al arribar a la narrativa, ya había una mirada algo entrenada, que permitió despegarse de lo argumental.

De este modo, se van produciendo momentos bellos, de construcción colectiva del sentido de los textos, y de generación de propuestas de actividades ricas por parte de quienes comienzan a imaginarse docentes-mediadoras. En cierta clase, leímos *Hay días*, de Wernicke⁴. Es un libro-álbum con muy poco texto. De manera que mientras mostraba la imagen me daba tiempo para ir mirando sus caritas. Qué intenso, ir viendo en los rostros cómo se va produciendo la lectura, o sea, cómo están construyendo sentido, tejiéndolo con sus propias vidas,

⁴ Wernicke, María. (2012). *Hay días*. Bs.As.: CalibroscoPIO.

experiencias, recuerdos... Qué gusto tan grande, hace tiempo que no sentía tanta comunicación silenciosa. Claro que después la comunicación se volvió palabras y vuelta al libro y riquísima construcción colectiva de significados: lectura.

Jorge Larrosa en una conferencia sensible y lúcida toma la palabra “experiencia”, la limpia, le saca brillo. Algo de sus fulgores tal vez, tal vez, está llegando suavemente a las aulas:

“...se trata de mantener siempre en la experiencia ese principio de receptividad, de apertura, de disponibilidad, ese principio de pasión, que es el que hace que, en la experiencia, lo que se descubre es la propia fragilidad, la propia vulnerabilidad, la propia ignorancia, la propia impotencia, lo que una y otra vez escapa a nuestro saber, a nuestro poder y a nuestra voluntad” (Larrosa, 2003).

Bibliografía

- Bajour, Cecilia. (2008). La escucha como postura pedagógica en la enseñanza literaria. Imaginaria, 234. Recuperado a partir de <http://www.imaginaria.com.ar/2008/06/la-escucha-como-postura-pedagogica-en-la-ensenanza-literaria/>
- Larrosa, Jorge. (2003). La experiencia y sus lenguajes. Presentado en La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI. Recuperado a partir de http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf
- Sehringer, Cecilia, & Griotti, Brenda. (2002). ¿En qué pensamos cuando se trata de formar mediadores que «sepan seleccionar» literatura para chicos? Lectura y Vida. UNLP, año 23 No1. Recuperado a partir de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n1/23_01_Sehringer.pdf
- Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Córdoba: Comunicarte.
- Gob. de Córdoba, Ministerio de Educación, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa Dirección General de Planeamiento e Información Educativa (2011) *Diseño curricular de la educación primaria. Documento de trabajo*.