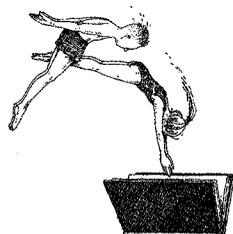


# Dime



Aidan Chambers



FONDO DE CULTURA  
ECONÓMICA



ESPACIOS PARA LA LECTURA

Aidan Chambers nació en Inglaterra en 1934. Trabajó como maestro y luego ingresó a un monasterio anglicano. En 1967 abandonó tanto la vida monástica como su trabajo docente para dedicarse de lleno a escribir. Es autor de literatura para niños y jóvenes, teatro, artículos y ensayos. Junto con su esposa, la editora Nancy Chambers, fundó Thimble Press para publicar la revista *Signal*. *Approaches to Children's Books*. Actualmente el catálogo de esta editorial comprende libros sobre poesía, crítica y enseñanza, todos en torno del mismo tema: la literatura infantil y juvenil. Chambers recibió en 2002 el Premio Hans Christian Andersen por su obra y en 2003 el Premio Michael L. Printz a la Excelencia en Literatura para Jóvenes por su novela *Postales desde tierra de nadie*. Además de *Dime*, el FCE ha publicado sus libros *Lecturas* y *El ambiente de la lectura*.



Otros títulos de la colección  
Espacios para la Lectura

*Andar entre libros:  
la lectura literaria en la escuela*  
Teresa Colomer

*Lectura de imágenes:  
los niños interpretan textos visuales*  
Evelyn Arizpe y Morag Styles

*En torno a la cultura escrita*  
Margaret Meek

*El coloquio de los lectores*  
Robert Darnton

*Escribir en la plaza*  
Judith Kalman

*Historias de lectura*  
Michel Peroni

*Leer y escribir en la escuela:  
lo real, lo posible y lo necesario*  
Delia Lerner

*Lecturas: del espacio íntimo  
al espacio público*  
Michèle Petit

*La lectura en los jóvenes:  
cultura y respuesta*  
Charles Sarland

*Lecturas*  
Aidan Chambers

*El ambiente de la lectura*  
Aidan Chambers

*Dime*, de Aidan Chambers, es una propuesta, un enfoque desarrollado a lo largo de años de trabajo, que ofrece información práctica sobre la conversación literaria en las aulas de clase, explicando algunos de los procesos involucrados en la lectura y la conversación sobre los libros, y bosquejando las reglas básicas establecidas por quienes lo han puesto en marcha con éxito. De su experiencia se ha formulado una estructura, "un repertorio de preguntas que ayuda a los lectores a hablar de sus lecturas", una herramienta a través de la cual los profesores pueden ayudar a quienes se inician en la lectura a compartirla con otros lectores y, juntos, construir, disfrutar y dar sentido a esa experiencia.



FONDO DE CULTURA  
ECONÓMICA



[www.fondodeculturaeconomica.com](http://www.fondodeculturaeconomica.com)

## ÍNDICE

*Como fuente primaria de información, instrumento básico de comunicación y herramienta indispensable para participar socialmente o construir subjetividades, la palabra escrita ocupa un papel central en el mundo contemporáneo. Sin embargo, la reflexión sobre la lectura y escritura generalmente está reservada al ámbito de la didáctica o de la investigación universitaria.*

*La colección **Espacios para la lectura** quiere tender un puente entre el campo pedagógico y la investigación multidisciplinaria actual en materia de cultura escrita, para que maestros y otros profesionales dedicados a la formación de lectores perciban las imbricaciones de su tarea en el tejido social y, simultáneamente, para que los investigadores se acerquen a campos relacionados con el suyo desde otra perspectiva.*

*Pero —en congruencia con el planteamiento de la centralidad que ocupa la palabra escrita en nuestra cultura— también pretende abrir un espacio en donde el público en general pueda acercarse a las cuestiones relacionadas con la lectura, la escritura y la formación de usuarios activos de la lengua escrita.*

***Espacios para la lectura** es pues un lugar de confluencia —de distintos intereses y perspectivas— y un espacio para hacer públicas realidades que no deben permanecer sólo en el interés de unos cuantos. Es, también, una apuesta abierta en favor de la palabra.*



INTRODUCCIÓN . . . . .	11
<b>1. Los inicios de “Dime”</b> . . . . .	15
<b>2. Tres situaciones compartidas</b> . . . . .	21
Compartir el entusiasmo . . . . .	21
Compartir los desconciertos (es decir, las dificultades) . . . . .	22
Compartir las conexiones (es decir, descubrir los patrones) . . . . .	24
<b>3. Cuatro modos de habla</b> . . . . .	29
Hablar para sí mismo . . . . .	30
Hablar a otros . . . . .	31
Hablar juntos . . . . .	34
Hablar de lo nuevo . . . . .	34
<b>4. ¿Son críticos los niños?</b> . . . . .	39
<b>5. Los niños como críticos</b> . . . . .	43
Los que se inician en “Dime” . . . . .	49
Algunas conclusiones . . . . .	52
<b>6. Comunicar honorablemente</b> . . . . .	61
<b>7. ¿Por qué “Dime”?</b> . . . . .	65
“Dime...” . . . . .	66
<b>8. ¿Qué significa...?</b> . . . . .	67
Enunciar lo obvio . . . . .	68
La maestra espera . . . . .	69
<b>9. ¿Cómo lo sabes?</b> . . . . .	73
<b>10. La elección del texto</b> . . . . .	81
La elección de la maestra . . . . .	86
Registros de lectura . . . . .	93
<b>11. La lectura del texto</b> . . . . .	95
La lectura en clase . . . . .	95
La lectura en el tiempo propio . . . . .	97

La relectura . . . . .	98
El tiempo entre la lectura y la conversación . . . . .	99
La conversación informal entre lecturas. . . . .	100
<b>12. Resaltar . . . . .</b>	<b>101</b>
Resaltar el primer tema de conversación . . . . .	102
Comenzar la conversación . . . . .	107
<b>13. La estructura de las preguntas de "Dime": básicas, generales y especiales . . . . .</b>	<b>111</b>
Las preguntas básicas . . . . .	111
Las preguntas generales . . . . .	111
Las preguntas especiales . . . . .	114
La estructura . . . . .	116
Dime... . . . .	117
<b>14. Escenas de "Dime" en acción. . . . .</b>	<b>123</b>
Todos principiantes . . . . .	124
Conectándose con <i>La grúa</i> . . . . .	129
Diario íntimo del avance de una lectura. . . . .	138
<b>15. Juegos con "Dime" . . . . .</b>	<b>157</b>
El juego de la oración . . . . .	157
El juego del no lector . . . . .	159
El juego de la responsabilidad . . . . .	160
El juego de la asociación de palabras . . . . .	161
El juego de las preguntas . . . . .	162
<b>Comentario final . . . . .</b>	<b>165</b>
 BIBLIOGRAFÍA . . . . .	 167
ÍNDICE DE NOMBRES . . . . .	169

El propósito no es empacar en nuestro bolso de viaje sólo lo mejor que se ha dicho y pensado, sino encontrar formas de discusión crítica que mejoren la amplitud o la profundidad o la precisión de nuestras apreciaciones... un tipo de conversación que podría *llevarnos a alguna parte*: no el compartir opiniones, sino una manera de aprender unos de otros sobre el valor ético de las narraciones...

WAYNE C. BOOTH, *Las compañías que elegimos*

La palabra escrita puede caer en manos de cualquier bribón o tonto. Sólo en ciertos tipos de conversación personal podemos aclarar cabalmente el mutuo entendimiento.

IRIS MURDOCH, *Metaphysics as a Guide to Morals*

Una nueva descripción de la lectura podría cambiar lo que es leer; ciertamente cambiaría la manera en que la vemos... Si empezáramos ahora a hablar de la lectura en términos de *diálogo* y *deseo*, ¿no sería ese un mejor comienzo?

MARGARET MEEK en *New Readings. Contributions to an Understanding of Literacy*

Algunos de los libros comentados por los niños en las citas transcritas en las siguientes páginas están agotados y no se pueden conseguir fácilmente. Por lo tanto, he intentado seleccionar párrafos que no requieren un conocimiento detallado del libro para entender qué se está diciendo y cómo responden los niños. Lo más importante es estar atentos a lo que dicen y a cómo la maestra maneja la conversación.

## Introducción

Vivimos en la era de la conversación. La gente nunca antes había hablado tanto. El teléfono, la radio, el cine, la televisión y las grabaciones en audio y video han incrementado nuestras oportunidades de conversar, no sólo cuando estamos juntos, sino también a través de la distancia y el tiempo. Éste ha sido el siglo de la plática.

Antes, a los niños se les enseñaba que podían ser vistos, pero no oídos. Hoy se critica a los adultos por no escuchar lo suficiente a los niños, que son estimulados dentro y fuera de la escuela para que expresen sus ideas. En estos días se nos juzga por cómo nos expresamos, y eso no significa que hablemos mejor ni que escuchemos con más atención que nuestros antepasados en épocas menos locuaces.

"Dime" trata de cómo ayudar a los niños a hablar bien sobre los libros que han leído. Y no sólo a hablar bien, sino también a escuchar bien (lo que quiero decir con *bien* se irá aclarando, espero, en el camino). Y a hablar bien no sólo sobre los libros, sino sobre cualquier texto, desde una palabra hasta los escritos que llamamos literatura, que es el tipo de texto en el que me voy a concentrar. "Dime" se complementa con *El ambiente de la lectura*, que se ocupa de cómo los adultos ayudan a los niños a gozar de los libros, ofreciéndoles contextos y actividades organizadas para estimular a los niños a leer ávida y reflexivamente. Al igual que su complemento, este libro está dirigido a quienes trabajan con los niños y los libros, particularmente las maestras: tanto las que quieren actuali-

zar y revisar su práctica como las que recién comienzan su carrera.

No estoy interesado en la conversación en sí, sino en el papel que juega en la vida de lectores que discriminan, piensan y gozan con la lectura. Porque creo que la lectura *como un todo* (que es mucho más que el tiempo que tardamos en pasar nuestra vista por las páginas impresas) es una actividad mucho más productiva, mucho más valiosa, que la conversación por sí misma. Pero también creo que la conversación es esencial en nuestras vidas, en buena medida porque la mayoría de nosotros, como suele decirse, no sabemos lo que pensamos hasta que nos oímos diciéndolo. Siempre y cuando sepamos hablar bien y no dejemos simplemente caer las palabras en un parloteo sin sentido que no nos lleva a ningún lado.

Hablar bien sobre los libros es una actividad en sí muy valiosa, pero también es el mejor entrenamiento que existe para hablar bien sobre otras cosas. De modo que, al ayudar a los niños a hablar de sus lecturas, los ayudamos a expresarse acerca de todo lo otro que hay en sus vidas.

En la era de la conversación, ¿qué podría ser más útil?

Recientemente, en Canadá, asistí a una clase de niños de diez años que hablaban tan bien sobre sus lecturas que un maravilloso educador, también de visita, le pidió a la maestra sus apuntes. "Bueno —contestó ella—, si me lleva a mí, con todos los libros de nuestro salón, y me permite hacer con sus niños lo que he hecho con éstos durante los últimos meses, tendrá mis apuntes de clase."

Enseñar a los lectores, sean niños o adultos, a hablar bien, no es algo que se logre en unos pocos días, ni es una empresa programática que se pueda expresar en una lección de tres pasos mecánicos que cualquiera pueda seguir con éxito. Inclu-

so escribir por extenso sobre el tema no lleva a obtener resultados satisfactorios. El hecho es que aprendemos a hablar bien conversando con gente que ya sabe cómo hacerlo, del mismo modo que la mejor manera de aprender a enseñar es trabajando con una maestra experimentada. Como lectores, como conversadores, como maestros, todos somos aprendices. Y al igual que en las artes basadas en una destreza manual, lo único que puedo hacer es ofrecer información práctica, explicar algunos de los procesos y resumir las reglas básicas desarrolladas por practicantes experimentados. El resto (el arte y la esencia) sólo se aprende con el hacer. No hay atajos y no existe otro camino más que la práctica.

Según mi experiencia, el mejor lugar para empezar somos nosotros mismos como lectores y hablantes. Durante la década de los años ochenta fui parte de un pequeño grupo de maestros que nos reunimos para mejorar nuestra manera de enseñar la lectura a los niños; entonces descubrimos la importancia de la conversación en este proceso. De ahí surgió lo que conocemos como el enfoque "Dime": un enfoque, no un método ni un sistema ni un programa esquemático. No un conjunto rígido de reglas, sino simplemente una manera de formular cierto tipo de preguntas que cada uno de nosotros puede adaptar para ajustarla a su personalidad y a las necesidades de sus estudiantes.

Este breve libro ha crecido sobre esa base y se ha ido afirmando y extendiendo gracias al trabajo realizado por mí y por otros maestros que me han comunicado sus experiencias: desde aquellos que trabajan con niños de preescolar, pasando por los de primaria, secundaria y preparatoria, hasta quienes funcionan como tutores de maestros que estudian un posgrado o están ya en activo.

Al igual que *El ambiente de la lectura* y otras publicaciones de Thimble Press, como *How Texts Teach what Readers Learn*,

de Margaret Meek, y *Read with Me*, de Liz Waterland, este libro debe considerarse como un taller, más que un ensayo o una disertación. Aunque, por supuesto, toda enseñanza práctica necesita estar cuidadosamente afincada en la teoría. El enfoque “Dime” se forjó a partir de lecciones aprendidas en el estudio de la fenomenología de la lectura (en la que nos ayudó Wolfgang Iser), junto con la teoría de la recepción, los agudos aportes de los críticos feministas (especialmente lo que dicen acerca del discurso cooperativo) y los escritos de varios pensadores, especialmente Roland Barthes, Jonathan Culler, Jerome Bruner, Margaret Meek y Wayne C. Booth.

Un último comentario a modo de introducción. Existe una correlación entre la riqueza del ambiente de lectura en el que viven los lectores y la riqueza de su conversación sobre lo que han leído. Los niños a quienes se les ofrecen libros apropiados y bien elegidos, a quienes cada día se les lee en voz alta, de quienes se espera que lean por sí mismos con la misma frecuencia y que son estimulados para que platicuen informalmente entre ellos y con sus maestros sobre sus lecturas, están bien preparados para participar en el tipo de conversación formal de la que hablamos aquí. Aquellos a quienes no se les ha puesto tanta atención, probablemente no responderán con la misma presteza al planteamiento de “Dime”.

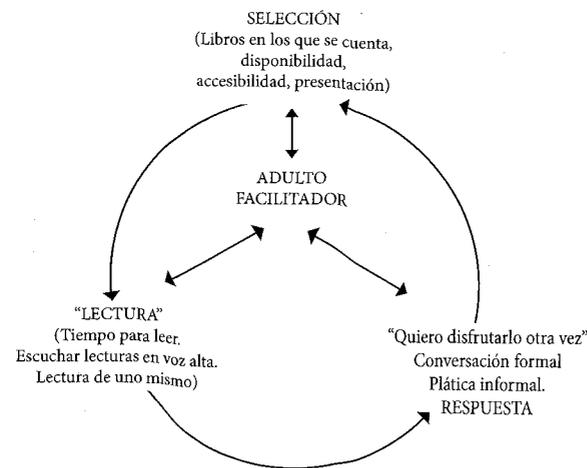
Sobre este tema escribí ya en *El ambiente de la lectura*, y es una parte esencial en la formación de un lector. Cualquier maestra que se meta de lleno a las sesiones de “Dime” y encuentre que las cosas no están saliendo bien, no debe culpar al planteamiento antes de considerar la historia de lecturas y el ambiente de lectura de los estudiantes y la maestra involucrados.



## 1. Los inicios de “Dime”

¿Dónde “entra” la conversación, en lo que algunos especialistas llaman “el proceso de lectura”? ¿Y a qué tipo de conversación me refiero?

Años atrás esbocé el diagrama de “El círculo de lectura”, que ayuda a vincular cada episodio del acto de la lectura con las otras partes del drama. Es algo así:



El círculo de lectura nos recuerda, por ejemplo, que todo comienza con la selección: la selección de un libro para leer es esencial antes de que pueda empezar la “lectura”; igualmente, la selección de un tema para conversar es esencial para iniciar cualquier conversación. Esto es obvio y su importancia se irá aclarando. Pongo entre comillas la palabra “leer”

porque el círculo muestra que la "lectura" no tiene que ver sólo con pasar la vista sobre palabras impresas, sino que es una acción dramática compuesta por muchas escenas interrelacionadas. Ayudar a que los niños participen en el drama de la lectura, ayudarlos a convertirse en dramaturgos (reescritores del texto), directores (intérpretes del texto), actores (representantes del texto), público (receptores activos y sensibles del texto), incluso críticos (comentadores, explicadores y estudiosos del texto), es lo que considero nuestro trabajo como maestros de lectura.

El primer dibujo del círculo no incluía los elementos "conversación formal" y "plática informal". No nos habíamos dado cuenta entonces de que ocupaban un lugar. Pero con los años, a medida que mis colegas y yo observábamos el círculo más y más de cerca, nos dimos cuenta de que era como un mapa trazado por personas que pensaban que el mundo de la lectura era plano.

Así es como lo vimos: supongamos que un niño elige un libro de Enid Blyton (o de cualquier otro escritor prolífico que ha producido todo tipo de historias, desde los libros más simples para bebés hasta novelas dirigidas a adolescentes), se sienta y lo lee, lo disfruta tanto que busca otro, escrito por el mismo autor, lo lee, busca otro, y así sucesivamente. De acuerdo con nuestro mapa, estábamos observando a un lector, alguien a quien muchas maestras considerarían un éxito. Pero, desde luego, no estábamos conformes. La lectura exclusiva y repetitiva de un solo tipo de libro, de un solo escritor, es la lectura de un mundo plano. El lector podría no saber nunca (o peor aún, podría no querer reconocer) que el mundo es redondo, plural, dispar y polifacético.

Quienes creen que el mundo es plano rechazan cualquier invitación a explorar más allá de las fronteras del territorio familiar pues están seguros de que, tras la orilla de su mundo,

los aguardan terribles peligros. Uno de estos peligros se llama aburrimiento. Otro, dificultad. Un tercer peligro es el miedo al agotamiento (tal vez la jornada hacia el otro lado, ¡si es que lo hay!, no acabe nunca). Existen muchos otros miedos bien conocidos por los adultos facilitadores (mi término para las personas —maestros, libreros, padres, escritores y editores, y otros similares— que ayudan a los niños a convertirse en lectores de literatura):

"No pude pasar de la primera página/capítulo".

"No es mi tipo de libro".

"Se ve muy extenso. Nunca lo voy a terminar".

"No me gusta la portada/el título/el autor/la propaganda/la contraportada/la impresión/el papel/la textura/el olor".

"No tiene imágenes./No me gustan las imágenes".

"Tiene muchas palabras difíciles".

"No tengo tiempo".

Etcétera.

¿Qué hace que una persona pase de ser lector de un mundo plano a ser no sólo lector de un mundo redondo sino, incluso, intergaláctico? ¿Cómo convertimos el círculo cerrado de una mente angosta en la espiral de una mente abierta que nos transporta al variado universo de la literatura?

En nuestro grupo de estudio de seis integrantes nos hicieron estas preguntas. Nosotros éramos representantes bastante típicos de las personas a quienes enseñábamos. Todos habíamos crecido en hogares convencionales de clase obrera y clase media baja. Todos habíamos asistido a escuelas del nivel primario, donde nos habíamos encontrado con toda la gama de competencia e incompetencia que se puede encontrar en estos lugares. Algunos nos desarrollamos tardíamente como lectores, otros fueron fanáticos devotos desde la infancia. Al-

gunos habíamos sido lectores de mundos planos, y habíamos cambiado. ¿Existía algún denominador común en nuestra experiencia? ¿Hubo algo en particular que nos ayudara? ¿Éramos nosotros mismos, en realidad, lectores de mente abierta? ¿Y qué nos mantuvo en la espiral hasta el día de hoy?

Pronto descubrimos que compartíamos algunas respuestas. Cuando niños, todos fuimos influidos, y todavía lo éramos, por lo que decían acerca de los libros quienes ya los habían leído, las personas que nos agradaban, a quienes respetábamos y *escuchábamos*; libros que nosotros leíamos gracias a su estímulo. Y a todos nos había afectado, y todavía nos afectaba, lo que *nos descubríamos diciendo*, en nuestras conversaciones cotidianas, acerca de lo que habíamos leído.

Fue en lo que otras personas nos decían sobre sus lecturas, y en lo que nosotros decíamos de las nuestras, en donde creímos haber descubierto el meollo del asunto: un cierto tipo de conversación literaria nos daba la información que necesitábamos, la energía, el ímpetu, la voluntad para explorar más allá de nuestras fronteras familiares. Todos recordamos a personas que fueron particularmente importantes en nuestra vida por esta razón; algunos de ellos, maestros. Todos pudimos recordar momentos de conversaciones literarias que hicieron que nuestras lecturas dieran otra vuelta sobre la espiral literaria.

Trate de responderse estas preguntas, hágaselas a un grupo de colegas de confianza y vea si su experiencia coincide con la nuestra.

Obviamente no todas las conversaciones, ni la conversación de todos, funcionan de esta manera. ¿Qué tipo de conversación y cuáles de sus rasgos son los que nos influyen?

Comenzamos a escuchar a las personas cuando estaban platicando sobre sus lecturas. Examinamos las teorías de la lectura y la respuesta del lector. Y cuanto más estudiábamos más

nos convencíamos del lugar esencial que ocupa la conversación en la vida lectora incluso del más sofisticado lector, por no hablar del papel central que juega en la vida de los niños que están aprendiendo. (¿Pueden imaginar que un niño se convierta en lector si nadie le ha dicho nunca nada sobre todos los libros entre los que podría escoger y sobre todas esas marcas que está tratando de leer en las páginas?) Esto es lo que un colega, Steve Bicknell, me escribió una vez:

En nuestro último encuentro dijiste: “El acto de la lectura radica en hablar sobre lo que has leído”. Revisando mis apuntes de las conversaciones con niños en las que he participado, constantemente vuelvo a un comentario hecho por Sarah, de ocho años de edad (quien no destacaba por querer dar su opinión en clase): “Nosotros no sabemos lo que pensamos sobre un libro hasta que hemos hablado de él”.

Quizá fue más provocativo que acertado de mi parte colocar el acto de la lectura en el acto de la conversación, pero Sarah ciertamente dijo una verdad que pudimos reconocer.

Si usted escucha disimuladamente a un grupo de personas platicando sobre un libro, no va a encontrar una agenda lógica en la conversación; pero si analizara su transcripción, su asunto se podría dividir en tres amplias categorías a las que llamo: “Tres situaciones compartidas”.

~

## 2. Tres situaciones compartidas

### COMPARTIR EL ENTUSIASMO

Cuando los amigos comienzan a hablar sobre un libro es, por lo general, porque uno de ellos quiere compartir su entusiasmo. “Acabo de leer este extraordinario libro —dice ella—. ¿Lo han leído?”

Todos conocemos las variantes de este truco para introducir el tema y cómo continúa luego la conversación. Si otros en el grupo no han leído el libro, quieren saber de qué se trata. Pero, ¿qué queremos decir con “de qué se trata”? La mayoría de las personas simplemente responde describiendo la trama, el ambiente y a los personajes de la historia. Pero no dicen nada sobre su significado. Tienden a decir algo como: “Bueno, pues es sobre tres hombres maduros que hacen un viaje por mar y dejan a sus familias y entonces...” Con mucha menos frecuencia, dicen: “Es una novela sobre la política familiar y las tensiones de la vida en familia en una sociedad posfeminista”. Es decir, no sintetizan el sentido como lo haría un crítico académico. Más bien tienden a recontar la historia y a hablar sobre lo que les gustó y lo que no les gustó, que podría ser cualquier cosa desde la naturaleza de la historia, el ambiente y los personajes, hasta la forma y la manera en que está contada. Si los otros han leído el libro, la conversación tiende a deslizarse de inmediato en dirección a un área compartida, a la que se llega con trucos como: “¿Te gustó la parte en donde...?” o “¿No crees que fue muy gracioso cuando...?”

En la plática de todos los días, parece que las personas postponen la discusión del sentido (interpretación y significado) hasta que han oído todo lo que sus amigos tengan que decir. En otras palabras, el sentido de una historia *para ese grupo de lectores* surge de la conversación; no se establece en el inicio y luego se discute, como ocurre por lo general en una conversación académica formal sobre un libro.

Estos amigos, lectores de libros, están compartiendo dos tipos de entusiasmo:

- *lo que les gusta*: el entusiasmo por los elementos de la historia que les agradaron y atrajeron, sorprendieron e impresionaron, y los hicieron querer continuar con la lectura;
- *lo que no les gusta*: la aversión hacia los elementos de la historia que les disgustaron o los sacaron de la lectura por una u otra razón.

Es importante comprender que los lectores con frecuencia son tan vehementes sobre lo que no les gustó como lo son sobre lo que sí les gustó. Uno ve el efecto de esto en la discusión. Si a los amigos les gustaron las mismas cosas y están totalmente de acuerdo, la conversación es, con frecuencia, menos interesante y termina antes que cuando hay elementos que inspiran respuestas opuestas.

#### COMPARTIR LOS DESCONCIERTOS (ES DECIR, LAS DIFICULTADES)

Un lector con frecuencia expresa disgusto ante los elementos de la historia que lo han dejado desconcertado, las cosas que encuentra difíciles de entender. Preguntará: “¿Qué quiso decir cuando...?” o “¿Entendiste la parte en donde...?” A veces

ocultamos nuestra confusión con comentarios como: “No me gustó como termina, ¿y a ti?” o “No me convenció el personaje de la maestra, ¿a ustedes?” o “¿Qué es lo que te gustó tanto de la escena en donde...?”

Uno de los amigos tratará de dar una respuesta (más adelante, en “Compartir las conexiones”, se hablará de cómo lo hace). Es en esta parte de la conversación en donde es más obvio que el sentido se negocia y construye. Los amigos discuten lo que les resulta desconcertante y la explicación sugerida, y de aquí surge un entendimiento (o un acuerdo de que no hay acuerdo) sobre “de qué se trata” el libro, qué significa, para ese grupo de lectores en ese momento.

Digo “ese grupo de lectores en ese momento” porque un grupo diferente de lectores puede muy bien descubrir un énfasis distinto en el significado. Como también puede ocurrir en el mismo grupo si en otro momento vuelven a hablar del mismo libro. Los significados de cualquier texto cambian de acuerdo al contexto de la vida de los lectores y de sus necesidades en un momento determinado.

Si le queda alguna duda, piense, por ejemplo, en una palabra aparentemente simple: SALIDA. En un cine o en un restaurante o en cualquier otro lugar en donde se use la palabra como un signo arriba de una puerta, uno espera que signifique: “Éste es el lugar por donde se sale”, y si quiere salir no va a pensar dos veces sobre cómo leerlo. En un aeroplano, a ocho mil metros de altura, la palabra se usa como un signo sobre las puertas y está iluminada todo el tiempo. Pero sabemos que lo mejor es no usarla, incluso aunque tengamos muchos deseos de salir del avión, porque sabemos que, en ese momento y en ese lugar, hacerlo significa la muerte.

Si una palabra aparentemente tan simple como ésta —una palabra que tratamos de usar con la menor ambigüedad posible— puede sufrir cambios tan significativos de sentido a par-

tir del contexto, cuánto más probable es que una historia que utiliza muchas palabras de formas deliberadamente ambiguas, como lo hacen todas las historias, vaya a estar cargada de sentidos cuyo potencial se realiza de acuerdo con lo que los diferentes lectores en diferentes grupos, en diferentes momentos y lugares, descubren juntos. Por esta razón, en la actualidad aceptamos que "la ilusión de la única lectura correcta ya no es posible", como lo señaló Frank Kermode. En cualquier texto, no importa cuán simple sea, existe siempre la posibilidad de múltiples sentidos.

Al compartir y resolver las dificultades en los elementos desconcertantes de una historia podemos descubrir qué significa esa obra escrita para cada uno de nosotros ahora.

#### COMPARTIR LAS CONEXIONES (ES DECIR, DESCUBRIR LOS PATRONES)

Armamos rompecabezas, resolvemos dificultades, cuando encontramos relaciones significativas entre un elemento del texto y otro: elementos, por ejemplo, del lenguaje, motivos, sucesos, personajes, símbolos, etcétera.

Los seres humanos no podemos soportar el caos, el sinsentido, la confusión. Constantemente buscamos asociaciones, patrones de relación entre una cosa y otra que produzcan un sentido que podamos comprender. Y si no podemos encontrar un patrón, tendemos a construir uno a partir de los elementos dispersos y los cabos sueltos de ese material que está frente a nosotros. Hacemos esto con todo en nuestra vida, y lo hacemos cuando leemos.

Sólo podemos "leer" cuando reconocemos en los signos sobre la página los patrones llamados palabras y oraciones. Pero aprender a leer relatos no es sólo cuestión de saber re-

conocer estos patrones verbales; también implica aprender a reconocer los patrones narrativos formales de la historia misma.

Piénsenlo de este modo: un edificio está hecho de ladrillos, piedra, madera y acero, materiales que podemos identificar a simple vista. Pero estos materiales se usan para crear un patrón de figuras que forman habitaciones de diferentes tipos, escaleras, techos, ventanas y puertas, que a su vez crean diferentes tipos de edificios: una casa, un edificio de oficinas, una fábrica, una escuela, que también aprendemos a identificar a partir de nuestra experiencia sobre cómo se usa cada uno. Con los textos sucede lo mismo. Se construyen con diferentes elementos del lenguaje usados de diversas maneras para crear distintos tipos de texto. Aprendemos a buscar detalles de diseño bajo la forma de patrones que nos dicen qué tipo de edificio, qué tipo de narración tenemos enfrente.

Cuando se usa el enfoque "Dime", los niños a veces tienen problemas para entender a qué nos referimos con "patrones". Intentante llevar su atención hacia los patrones de la historia en los cuentos populares (los tres hijos, el tercero de los cuales realiza tres pruebas para ganar el premio, por ejemplo; el rey que dice: "Soplaré y soplaré hasta tirar tu casa", en *Los tres cochinos*); los patrones de ritmo y rima en una letrilla, y los patrones visuales en las ilustraciones y la decoración que nos ayudan a darle sentido a una imagen. Ellos pronto lo entenderán y ampliarán cada vez más su capacidad para hallar patrones. No es que todos los patrones provengan del texto en sí. Hay patrones extratextuales que pueden usarse para ayudar al lector. Dos de ellos son importantes en la conversación literaria sobre la construcción de sentido.

Los críticos llaman al primero *del mundo al texto*. Esto significa comparar los sucesos, personajes o lenguaje de una his-

toria con eventos, personas o lenguaje que el lector conoce personalmente. Al llevar nuestro propio mundo al mundo del texto y compararlos, descubrimos significados en uno u otro, o en ambos.

De la misma manera, los lectores a veces *comparan un texto con otro*. Describen cómo un libro se parece a otro o en qué difiere; o comparan a un personaje de una historia con un personaje de otra, y al pensar en sus similitudes y en sus diferencias entienden a ambos un poco mejor.

Estas dos comparaciones se sustentan en la *memoria*: la memoria de nuestras propias vidas, la memoria de otros textos que hemos leído. El juego de memoria provocado por un texto es parte integral de la experiencia de lectura y una de sus fuentes de placer. Con mucha frecuencia, en una conversación ordinaria sobre un libro toda la plática se concentra en los recuerdos que el libro ha traído a la mente.

Estas características de las conversaciones no se suceden en un orden formal. Se van mezclando a medida que la conversación avanza, aparentemente sin un ordenamiento consciente. De hecho, la conversación está guiada por una necesidad inmediata: la necesidad de expresar satisfacciones o insatisfacciones, de articular nuevos pensamientos para escuchar cómo suenan, de “sacar” elementos perturbadores provocados por la historia para exteriorizarlos, ponerlos a contraluz, por decirlo de alguna manera, para observarlos y de esa manera tener algún control sobre ellos. Al igual que las pláticas comunes, la conversación de “Dime” no es ordenada ni lineal, ni lo que algunos especialistas llaman un “discurso totalizador”: el tipo de discusión que busca respuestas específicas a preguntas formuladas en un orden prescrito, en donde una pregunta sigue “lógicamente” a otra.

En esencia, hablar sobre literatura es compartir una forma

de contemplación. Es una manera de dar forma a los pensamientos y emociones excitados por el libro y por los significados que construimos juntos a partir del texto: ese mensaje controlado imaginativamente, que el autor envía y que nosotros interpretamos de cualquier modo que creamos útil o placentero.



### 3. Cuatro modos de habla

La conversación literaria no consiste sólo en que una persona comunique directamente algo a otra; se trata de una actividad más complicada y comunitaria. Existen diversas motivaciones y funciones actuando simultáneamente. Mucho se ha escrito sobre el rol y el ejercicio de la conversación en el aprendizaje. Gordon Wells, escritor e investigador, expresa de este modo el asunto central:

Parece importante que, para ser más útil, la experiencia de la conversación del niño se dé en una situación uno a uno, en la cual el adulto aborda temas que son del interés o preocupación del niño, tales como qué está haciendo, ha hecho o planea hacer, o sobre actividades en las cuales el niño y el adulto participan juntos. Esto se debe a que, cuando el adulto y el niño están involucrados en una actividad compartida, se maximizan las posibilidades de que ambos pongan atención en los mismos objetos y sucesos e interpreten la situación de un modo similar. Esto significa que cada uno tendrá una mejor oportunidad de interpretar correctamente lo que dice el otro y, de esta manera, estar en condiciones de construir en colaboración una estructura compartida de sentido sobre el tópico que es el foco de su atención intersubjetiva [*The Meaning Makers*, pp. 44-45].

El enfoque de "Dime" parte de este modo conversacional básico, extendiendo el número de participantes del uno a uno, niño y adulto, a un adulto facilitador con una comunidad de

lectores cuyo mutuo interés está concentrado en un texto compartido. Como actividad, el tipo de conversación que bosqueja "Dime" es individual y al mismo tiempo comunitaria y cooperativa, pues cada participante debe escuchar lo que tienen que decir los otros y tomar en cuenta lo que piensan los demás del libro.

Cada vez que hablamos, decimos algo que nosotros mismos escuchamos. A esto lo llamo un acto de habla privado. Pero, normalmente, cuando hablamos involucramos a otro o a otros porque queremos comunicar algo. Considero a esto un acto de habla público. De modo que la conversación es tanto privada como pública. Cualquier análisis de este tipo es, desde luego, artificial, académico. En la vida real, la conversación no se percibe así. Pero para los maestros que tratan de ayudar a los niños a hablar bien, es útil tener algún asidero en el intrincado tejido de motivaciones y efectos que provoca nuestro discurso y recompensa nuestra escucha.

#### HABLAR PARA SÍ MISMO

La motivación privada para este acto de habla es la necesidad de oír, dicho, lo que ha sido sólo un pensamiento interno; porque, como se dice con frecuencia, "no sabemos lo que pensamos hasta que nos oímos diciéndolo". El habla es parte de nuestro proceso de pensamiento, que algunas veces se nota en señalamientos como: "Sólo estoy pensando en voz alta", "Si yo te dijera..." o "¿Cómo suena esto?" Decir algo en voz alta nos puede señalar si sabemos o no lo que estamos pensando.

Pero hablar en voz alta, por lo general, implica un oyente. Y la participación de otros altera de alguna manera nuestro

entendimiento de lo que estamos diciendo y nos hace pensar en ello más profundamente. De modo que la motivación pública para "pensar en voz alta" no es sólo escuchar lo que estamos pensando, sino también ayudarnos a aclarar lo que queremos decir de un modo que no podemos hacer solos. Sin embargo, la participación de otros implica un segundo tipo de habla.

#### HABLAR A OTROS

Ya sea que hablemos para aclarar nuestros pensamientos o para comunicárselos a otra persona (o, lo más probable, ambas cosas a la vez), decir lo que pensamos significa que un oyente debe interpretar lo que hemos dicho. El oyente reflexiona sobre lo dicho y lo refleja de vuelta al hablante. Vemos así lo que hemos dicho "bajo una luz diferente".

Permítanme mostrar cómo ocurre esto, aun en este mismo texto. En la primera versión de este ensayo, bajo la forma de una carta a los colegas publicada en *Conversaciones*, llamé a esta sección "Niveles de habla" y, bajo el subtítulo "Hablando para los otros", escribí: "Decir lo que pensamos significa que ahora también el oyente lo ha pensado [...] el efecto público es convertir nuestros pensamientos en posesiones colectivas". En alguna oportunidad, Gordon Wells me mostró que la expresión "Niveles de habla" era engañosa, porque sugería que un nivel era superior al otro, y él estaba seguro de que esto no era lo que yo quería decir. Tenía razón. Ninguno de los que ahora llamo, como resultado del comentario de Wells, "Modos de habla" es más importante que los otros. Todos están interrelacionados, pero no hay una relación jerárquica entre ellos.

En cuanto al párrafo citado, Gordon Wells me escribió después lo siguiente:

Primero, no existe ninguna garantía de que, al escuchar lo que digo, el oyente va a pensar lo mismo que yo. De hecho, es muy poco probable que éste sea el caso. Lo que el oyente tiene es una interpretación de las palabras que piensa que le fueron dichas. Sin embargo, esta interpretación está matizada por: *a)* el conocimiento del oyente sobre, y su actitud hacia, el tema en discusión (como ocurriría con la interpretación de un texto escrito); *b)* su valoración, como miembro de una comunidad particular de hablantes, de lo que sería una contribución apropiada por parte del hablante en este punto del discurso y, en particular, de lo que piensa que el hablante está tratando de *hacer* al expresar estas palabras, con el comportamiento paralingüístico y no verbal observado; *c)* el grado de coincidencia entre los recursos lingüísticos del hablante y del oyente (dialecto, vocabulario, etcétera). Dadas todas las posibilidades para una coincidencia menos que perfecta entre las intenciones de significado y el comportamiento comunicativo observable, es muy poco probable que “ahora también el oyente lo ha pensado” (en donde “lo” se entiende como exactamente el mismo pensamiento).

También encuentro un problema en la frase “posesiones colectivas”. La reificación de los sucesos del pensamiento en pensamientos (objetos que se pueden poseer o apropiarse y que, por lo tanto, también se pueden dar o transmitir a otros) realmente genera confusión. ¿Qué estatus se atribuye a estos objetos-pensamientos? ¿En qué sentido “existen” fuera de la actividad de pensar sobre un tema o problema específicos? Y en el curso de la actividad, lo que parece suceder es un intento de comunicación, ya sea con un oyente presente o imaginario o con la propia internalización de un “otro generalizado” (Mead) en el “discurso interior” (Vygotsky) [...] Pensar, entonces, es lo que describes en tus cuatro niveles (modos) del habla, excepto que “hablar para sí mismo” no (necesariamente) implica la presencia inmediata de otra persona. Lo que explicas con esta frase es el final del con-

tinuo que constituye “hablar para los otros”, en el cual uno es más tentativo y exploratorio, y probablemente menos explícito. [De una carta fechada el 6 de octubre de 1992.]

Gordon Wells me hace un honor al tomar seriamente lo que escribí, pues aplicó sus conocimientos especializados para darme su interpretación de lo que yo había escrito y así reflejar lo que pensó que quise decir. Desde luego, de inmediato me pregunté por qué no había visto antes algo que ahora me parecía tan obvio (y me sentí un poco ridículo y torpe, como a uno le ocurre en estas ocasiones). Lo que caracteriza el intercambio, en ambos lados, es un deseo de “expresar correctamente”, una determinación por entender mejor y decir mejor lo que pensamos que yo (nosotros) sabía: la construcción de significado a través de un proceso cooperativo. Esto llevó a la siguiente reformulación del pasaje que había escrito previamente bajo este subtítulo:

Al hablar a los otros, la motivación privada es el deseo de que los otros interpretarán lo que hemos dicho y nos ayudarán a entenderlo mejor. El efecto público es que al poner sobre la mesa nuestros pensamientos ampliamos nuestra habilidad para pensar. Ésta es la base del trabajo en un grupo de estudio. Steve Bicknell ofreció un ejemplo de este segundo tipo de habla desde los primeros días de trabajo con el enfoque “Dime”, en una clase con niños de alrededor de ocho años.

Estábamos hablando de *Donde viven los monstruos*, de Maurice Sendak, y las cosas no se estaban poniendo particularmente interesantes. Nadie había mencionado los sueños o la imaginación; aún estábamos ocupados con lo que nos gustaba y lo que no nos gustaba. Para dinamizar un poco las cosas les pedí que me dijeran qué no habían entendido. Algunos comenzaron de in-

mediato a comparar las ilustraciones y a decirme que no entendían cómo podían crecer árboles dentro de la habitación de Max. Yo dije: "Sí, en efecto, eso es un poco extraño". Wayne contestó: "Está soñando", y se escucharon a continuación varios "Sí, claro", y algunos parecían aún más confundidos. Pedí que levantaran la mano los que opinaban lo mismo que Wayne. La mayoría opinaba lo mismo y decían que ¡siempre supieron que había sido un sueño! Creo que Wayne permitió que los otros poseyeran lo que él había dicho y también, al decirlo, había hecho que los otros se convencieran de que ellos ya lo habían pensado.

#### HABLAR JUNTOS

En este caso, la motivación privada para participar en una discusión es un intento consciente de resolver junto con otras personas cuestiones que nos parecen demasiado difíciles y complejas para resolverlas solos.

El efecto público de esta reunión consciente de ideas es que logramos una "lectura" —un conocimiento, entendimiento, apreciación— de un libro que excede ampliamente lo que cada uno de los miembros del grupo podría haber logrado solo. Cada miembro sabe una parte, pero ninguno sabe todo. Y los miembros de una "comunidad de lectores" intencionalmente se abocan a una actividad cooperativa de discusión con el objetivo de descubrir más sobre el texto de lo que lograrían de otra manera.

#### HABLAR DE LO NUEVO

La motivación privada aquí es el deseo de participar en una conversación literaria por la actividad misma, porque no sólo hemos aprendido que "hablar juntos" produce una lectura

construida con los segmentos de entendimiento que podemos ofrecer individualmente, sino también que la conversación misma con frecuencia genera nuevos entendimientos y apreciaciones más amplias, que nadie hasta entonces habría podido expresar. La sensación es de "despegue", de volar hacia lo que hasta ahora era desconocido: la experiencia de la revelación. Al analizar *juntos*, minuciosamente, nos vemos recompensados con una riqueza de sentidos en el texto que no sabíamos que nos ofrecía antes de compartir nuestros entendimientos individuales. Lissa Paul cuenta que sus estudiantes de licenciatura hablaban del "placer intelectual" que obtienen al volver repetidamente a un texto con el fin de interpretarlo, y cuánto disfrutaban al descubrir sus secretos textuales. Mi propia experiencia es que también los niños obtienen un placer intelectual similar con esta actividad.

El efecto público de una experiencia tan productiva es que las personas llegan a conocer la importancia social de la lectura literaria (un conocimiento que nunca se olvida y al que siempre se desea regresar). Descubren de primera mano cómo la lectura —la experiencia completa del "círculo de lectura"— trasciende el entretenimiento-pasatiempo, el mero cambio, nos ofrece imágenes para pensar y un medio para crear y recrear la esencia misma de nuestras vidas individuales y colectivas. (Hay quienes dirían, incluso se quejarían, de que esto es invertir al discurso literario —la lectura y la discusión "seria" sobre la lectura— de una significación metafísica, si no religiosa. Y en realidad, creo que la tiene.)

Cuando uno piensa en estas distinciones en relación con la labor práctica de enseñar a los niños a hablar bien acerca de sus lecturas, surgen de inmediato algunas preguntas que uno podría querer discutir con sus colegas:

### *Hablar para sí mismo*

¿Qué tipo de preparación nos ayuda a pensar sobre nuestras lecturas? ¿Qué preguntas podemos hacernos mutuamente que ayuden a liberar nuestros pensamientos, más que a inhibirlos?

### *Hablar a otros*

Las personas pueden oír, pero esto no necesariamente significa que estén escuchando. Decir lo que pensamos es una pérdida de tiempo si los otros no desean escuchar lo que estamos diciendo, y en cambio sólo oyen lo que les gustaría que dijéramos. ¿Qué nos ayuda a escuchar atentamente? ¿Qué ayuda a los niños a pasar de hablantes egoístas a escuchas cooperativos?

### *Hablar juntos*

El hecho de que hablemos y escuchemos, ¿significa que “sabemos”? ¿Debe expresarse el entendimiento? ¿Nos ayuda la conversación cooperativa a decir más de lo que pensábamos que sabíamos y, al oír lo que dicen los otros, a hacernos conscientes de lo que no sabíamos que sabíamos?

En *El niño y la filosofía*, con el que este escrito está en deuda, Gareth B. Matthews cita una anécdota sobre un niño que llegó a este problema:

Surgió una discusión sobre los hechos entre James y su padre, y el primero dijo: “Sé que así es”. Su padre respondió: “Pero quizá podrías estar equivocado”. Dennis (de cuatro años, siete meses de edad) intervino diciendo: “Pero si sabe, no puede estar equivocado. A veces *se piensa* equivocadamente, pero siempre *se sabe* correctamente” [p. 43].

Uno puede estar “en lo correcto”, pero ¿sabe realmente qué es lo que ha dicho? Si alguien hace un comentario crítico e incisivo, ¿significa que sabe lo que quiere decir? Ella o él sienten

que es correcto, la intuición les dice que es así, pero, ¿eso es suficiente? E incluso si ella o él son completamente conscientes, en su propia mente, de las implicaciones de su expresión, ¿ocurre lo mismo con todos los que lo escucharon, más allá de cuán atentamente estuvieran escuchando? ¿Qué hace la maestra para consolidar el *saber*, tanto en el hablante como en el oyente? ¿Y cómo lo hace sin arruinar el placer de la lectura o la claridad de lo que se dice?

### *Hablar de lo nuevo*

¿Qué dice o hace la maestra cuando la conversación literaria suscita un pensamiento “nuevo”? ¿Y cómo reconocemos un pensamiento “nuevo” cuando lo oímos? Pues debemos recordar que la “novedad” que tenemos en mente está relacionada con el entendimiento de los niños, no con el propio. Aunque la experiencia de cada maestra que escucha atentamente a sus alumnos es que ellos también le brindan a la maestra nuevos pensamientos.

Todo esto puede ser cierto, pero ¿leer y discutir literatura merece tanta atención durante el precioso tiempo de los breves días de escuela? Al final de *Realidad mental y mundos posibles*, Jerome Bruner ofrece la esperanza de que surgirá “un nuevo tipo de teoría del desarrollo”, cuya preocupación técnica central

será cómo crear en los jóvenes una valoración del hecho de que muchos mundos son posibles, que el significado y la realidad son creados y no descubiertos, que la negociación es el arte de construir nuevos significados con los cuales los individuos puedan regular las relaciones entre sí. No será, a mi juicio, una imagen del desarrollo humano que sitúe todas las fuentes del cambio dentro del individuo, del niño sol [pp. 151-152].

Algunas páginas después, Bruner nos demuestra por qué la literatura y el discurso literario yacen en el corazón de este desarrollo.

He tratado de demostrar que la función de la literatura como arte es exponernos a dilemas, a lo hipotético, a la serie de mundos posibles a los que puede referir un texto. He empleado el término "subjuntivizar" para hacer al mundo más flexible, menos trivial, más susceptible de recreación. La literatura subjuntiviza, otorga extrañeza, hace que lo evidente lo sea menos, que lo incognoscible lo sea menos también, que las cuestiones de valor estén más expuestas a la razón y a la intuición. La literatura, en este sentido, es un instrumento de libertad, luminosidad, imaginación y, sí, razón. Es nuestra única esperanza contra la larga noche gris [...]

Lo que nos ayudará a superarlos es la escritura de poemas y novelas que permiten recrear perpetuamente el mundo, y la escritura de críticas e interpretaciones que celebran las diversas maneras en las cuales los seres humanos buscan el significado y su encarnación en la realidad; o mejor, en esas fecundas realidades que podemos crear [p. 160].

El aspecto que he querido enfatizar es el lugar central de la conversación en la actividad crítica que describe Bruner. El tipo de conversación que me ocupa aquí ha sido tradicionalmente llamada "crítica". Lo que provoca que los escépticos pregunten si los niños son capaces de ser críticos.



#### 4. ¿Son críticos los niños?

Cuando nuestro grupo de estudio le hizo esta pregunta a colegas maestros, con frecuencia la respuesta fue: no. La crítica, nos aseguraban, es una actividad no natural, de especialistas adultos, para la cual se necesita entrenamiento, así como un gusto perverso por el análisis que destruye el placer. Estos profesores parecían creer que la crítica se desarrolla en abstracto, en un intelectualismo carente de emoción, en una calculada disección. Uno no puede "hacer" crítica con niños, dijeron, y si lo intenta sólo logrará arrancarlos de cuajo de la literatura. Resultó que muchos de ellos habían sido arrancados de la literatura por lo que consideraban *crítica* durante la escuela secundaria y el nivel medio.

Formulamos la pregunta, en primer lugar, porque nuestro trabajo nos había persuadido de que los niños poseen una facultad crítica innata. Instintivamente cuestionan, reportan, comparan y juzgan. Si uno los deja solos, formulan sus opiniones y sentimientos llanamente y se interesan por los sentimientos de sus amigos. Cuando hablan de libros, películas, televisión, deporte o cualquiera de las actividades que comparten entusiasmados en su tiempo libre, disfrutan al reunir información y son tan capaces de discriminar como un adulto conocedor. Nadie, por ejemplo, es más crítico al comparar sus impresiones sobre el juego de la noche anterior que un fanático del fútbol de nueve años, y nadie se atrinchera más en la defensa de sus opiniones.

Si existe un interés profundo en un tema y se proporcionan