

# Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura

Fuente: Imaginaria

por [Cecilia Bajour](#)

*Texto de la conferencia pronunciada por la autora en la 5ª Jornada de Reflexión sobre la Lectura y la Escritura organizada por la Secretaría de Educación del Distrito y Asolectura (Bogotá, Colombia, 6 de octubre de 2008).*

*Este mismo texto también formará parte de la colección “Primero el lector”, creada y editada por Asolectura (Asociación Colombiana de Lectura y Escritura) en la “consideración de que el lector debe ser el centro de las acciones de promoción de la lectura y la escritura”.*

*Imaginaria agradece a Silvia Castrillón, Directora de Asolectura, la autorización y facilidades para reproducir esta conferencia.*

“(…) cuando el silencio ya era de confianza, intervenía en la música; pasaba entre los sonidos como un gato con su gran cola negra y los dejaba llenos de intenciones.”  
*El silencio*, Felisberto Hernández

¿Leer se parece a escuchar? Si fuera así: ¿dónde se cruza la lectura con la palabra pronunciada, encarnada en una voz, la propia, la de otros? Y también: ¿dónde se toca la lectura con la palabra callada, no proferida pero dicha con los ojos, con los gestos, con el cuerpo, con otros múltiples signos que creamos para tender puentes del texto al lector, del lector al texto, de lector a lector?

En “Escribir la lectura” [\(1\)](#) el semiólogo francés Roland Barthes se preguntaba:

“¿Nunca os ha sucedido, leyendo un libro, que os habéis ido parando continuamente a lo largo de la lectura, y no por desinterés, sino al contrario, a causa de una gran afluencia de ideas, de excitaciones, de asociaciones? En una palabra, ¿no os ha pasado eso de *leer levantando la cabeza*?”

Esa lectura en la que uno “levanta la cabeza” es descrita por Barthes como “irrespetuosa, porque interrumpe el texto, y a la vez prendada de él, al que retorna para nutrirse”. Allí aparece la idea del lector como autor irreverente del texto que lee: texto que dispersa y al mismo tiempo canaliza las asociaciones e ideas en reglas, en patrones que vienen de lejos en la historia del mundo de las narraciones (podríamos agregar el mundo de lo poético aunque Barthes no lo diga) y en nuestra propia historia de lectores, escritores, pensantes, oyentes y hablantes. Ninguna lectura es del todo subjetiva o autosuficiente: por lo general se apoya en reglas no creadas por el autor sino puestas en juego por él. Pero no para quedarse en ellas. Escribir, como leer, supone riesgos y no la sumisión a cánones

establecidos. Como dice Carlos Fuentes, se escribe “a contrapelo”, “no para seguir las reglas sino para violarlas” (2).

Me interesa este acto casi inconciente, cercano a la ensoñación, que Barthes describe como “levantar la cabeza” durante la lectura, para ponerlo en contacto con la sutil idea del ensayista George Steiner (3) de “oír entre líneas” refiriéndose en este caso no a la lectura sino a la relación entre hablantes. Idea que tomé prestada para dar título a estas palabras relacionadas con la escucha.

Dice Steiner que el lenguaje contiene mundos, es políglota y que cuando hablamos, “oímos entre líneas”. El matiz puesto en el “entre líneas” convierte al *oír* en “prestar oído” y lo aproxima al *escuchar*. Ese oír transformado supone intencionalidad, conciencia, actividad y no es sólo un registro pasivo y a veces distraído de los sonidos del otro.

Pone como ejemplo el lenguaje de los niños, cuya enunciación articulada es “la punta del iceberg de significados sumergidos, implícitos”. Cuando escuchamos la manera singular en que los niños nombran el mundo ponemos en saludable tensión nuestras fibras interpretativas, actitud que puede ser muy interesante y productiva si se la mira desde la posibilidad y la confianza y no del déficit o la carencia. El habla de los niños está habitada por metafóricos y sorprendentes esfuerzos por ir más allá de un universo de palabras que comienza a construirse y todavía es pequeño. También por silencios. En el habla de los jóvenes y adultos también siempre hay una convivencia entre lo dicho y lo callado o sugerido. En contextos heridos por la exclusión o por diversas formas de violencia, real y simbólica, en el balance entre el decir y el callar suele predominar el silencio como refugio, como resistencia o como enajenación de la palabra propia. Y aquí vuelvo del habla o de su ausencia a la lectura, las pongo en contacto. Como trataremos de ver a lo largo de esta charla, para todos, niños, jóvenes y adultos, muchas veces la lectura compartida de algunos textos, sobre todo los literarios, es una manera de poner de relieve, siempre atentos a la intimidad y al deseo del otro, la punta del iceberg de lo que sugerimos por medio de silencios y palabras.

Enfatizo la palabra “compartida” al hablar de la lectura porque la reflexión de Barthes sobre quien lee “levantando la cabeza” puede remitir a la representación extendida y algo romántica del lector solitario que se encuentra olvidado del mundo con el libro y se entrega al rumor de las asociaciones y hallazgos que el texto le provoca o que él provoca en el texto. Si bien este encuentro a solas es una de las variables, no es la única escena posible. Es más: sabemos que en muchas situaciones el encuentro privado o a solas con la lectura es casi imposible por condicionamientos materiales o culturales. Una gran parte de la población no tiene a su alcance la posibilidad de elegir los momentos de privacidad o de soledad por las circunstancias limitantes a las que la condenan las políticas de exclusión. También por representaciones de temor o prejuicio sobre aquel que se recluye a leer como el que “pierde el tiempo”, “no hace nada útil”, “se aparta de los demás”, “se hace el intelectual”, etc. (4)

Es por ese acento que pondremos en las escenas sociales de lectura (no opuestas a las solitarias sino en diálogo con ellas) que reinterpreto la idea de “levantar la cabeza” a la luz de la metáfora de “oír entre líneas”. Me interesa la potencialidad de ese cruce para volver a

la pregunta inicial sobre el posible parecido entre leer y escuchar. Si en un encuentro colectivo de lectura la escucha de la que hablaremos en detalle se pone en juego gracias a una mediación que la habilite, la “levantada de cabeza” de cada lector, sus personales asociaciones, ideas, hallazgos e interpretaciones se podría materializar en un acto en el que todos los participantes tienen la posibilidad de socializar significados.

La explicitación de aquello que rumorea en las cabezas de los lectores, o sea, la puesta en escena de la palabra, del silencio y de los gestos que suscita el encuentro con los textos me lleva a compartir la afirmación de [Aidan Chambers](#) de que en gran medida el acto de lectura radica en la conversación sobre los libros que leemos. En su libro *Dime* (5), imprescindible para pensar el tema de la escucha, incluye el texto de un colega quien cita a Sarah, una niña de ocho años: “Nosotros no sabemos lo que pensamos sobre un libro hasta que hemos hablado de él”. Dar y escuchar la palabra sobre lo leído, si nos detenemos en las palabras de Sarah, sería objetivar el pensamiento, volverlo visible para uno mismo y para otros. Es como escribir “en voz alta” la lectura y que otros la vivan como parte del texto que nuestras cabezas crean cuando leen.

Para quienes son mediadores entre los lectores y los textos es enriquecedor pensar como lectura este momento, el de la charla sobre lo leído, el intercambio acerca de los sentidos que despliega en nosotros un texto. No se trata entonces de un agregado aleatorio, que puede estar o no, a lo que suele ser interpretado como la “verdadera” lectura, la que ocurre cuando los ojos siguen las líneas y las imágenes o cuando los oídos están atentos a la puesta oral de un texto por medio de una lectura en voz alta. Hablar de los textos es volver a leerlos.

El regreso a los textos por medio de la conversación siempre aporta algo nuevo. En principio para el que habla, ya que se escucha diciendo a otros lo que el texto suscitó en él y de ese modo ensaya su lectura como un músico cuando lee una partitura. En ese ensayo uno a veces se sorprende por los sonidos de la propia interpretación. Poner afuera, para otros, la música de nuestra lectura puede revelarnos los acentos que pusimos a lo que leímos, las melodías que evocamos o la percepción de su ausencia, los ruidos o silencios que los textos nos provocan. Esos sonidos salen y se encuentran con otros: los de las partituras de los otros lectores. Como en un ensayo de orquesta el texto crece en acordes sonantes y disonantes con ecos a veces insospechados para los intérpretes. Chambers se refiere a este encuentro con la palabra del otro, el “hablar juntos” como un momento de “despegue”, de vuelo hacia lo que hasta el momento de la charla nos era desconocido. La escucha de la interpretación de los otros se enhebra y entrama con la propia. Los fragmentos de sentido que originamos en ese encuentro, cuando entran en contacto con los fragmentos de otros pueden generar algo nuevo a lo que quizás en la lectura solitaria no se habría arribado.

Pero escuchar, así como leer, tiene que ver con el deseo y con la disposición a recibir y valorar la palabra de los otros en toda su complejidad, o sea, no sólo aquello esperable, tranquilizante o coincidente con nuestros sentidos sino también lo que discute o se aleja de nuestras interpretaciones o visiones de mundo. La escucha no se resuelve con la puesta en escena colectiva del decir de cada uno. No es cuestión de que todos tengan la palabra si esta termina en la burbuja de la autocomplacencia. Escuchar para reafirmar una verdad que sólo se mira a sí misma y que espera la palabra del otro únicamente para enaltecer la propia es la

antítesis del diálogo y suele esconder intenciones de poder y de control de los sentidos puestos en juego. Se trata de un simulacro de escucha, una actuación para mantener las formas. Por el contrario, la democracia de la palabra compartida implica el encuentro intersubjetivo de voluntades que aceptan al otro en su diferencia y están dispuestos a enriquecer su vida, su lectura y su visión de mundo con esa diferencia, aunque no coincida con ella. Construir significados con otros sin necesidad de cerrarlos es condición fundamental de la escucha y esto supone una conciencia de que la construcción de sentidos nunca es un acto meramente individual.

Esta concepción dialógica de la escucha forma parte de todo acto de lectura donde se busque abrir significados y expandirlos cooperativamente. Sin embargo, me interesa especialmente ver qué pasa con la escucha cuando la lectura tiene que ver con la literatura y con otras artes. En la lectura de textos artísticos las preguntas, la inestabilidad y provisoriedad de las respuestas, la posibilidad de crear y recrear mundos a partir de lo leído, el extrañamiento frente a lo conocido y lo desconocido se entrelazan más que en otros discursos con el juego siempre abierto de las formas. El lenguaje estético se ofrece a los lectores que se acomodan e incomodan ante maneras alternativas, diversas y a veces transgresoras de nombrar el mundo. Lo que importa allí no es sólo lo que nos sacude nuestras valoraciones, ideas o experiencias de vida sino *cómo* lo hace.

Destaco el *cómo* porque a la hora de pensar en la escucha cuando se habla de literatura en escenas de lectura escolar o en otros contextos fuera de la escuela puede quedar soslayado o en un lugar menor ante la fuerza de los temas o ideas suscitados por los textos. Muchas veces la literatura es vista como el instrumento más atractivo para hablar sobre problemas sociales, cuestiones relacionadas con valores, asuntos escolares o situaciones personales. Cuando esa perspectiva es la que predomina el lenguaje artístico corre el riesgo de quedar reducido sólo a un rol de fachada seductora por la que se entra al tratamiento de diversos temas.

Los textos literarios nos tocan e interpelan acerca de nuestras visiones sobre el mundo y nos invitan a preguntarnos cómo viviríamos lo representado en las ficciones. Esta dimensión no es menor ya que la mayoría de las veces es la puerta de entrada para hablar de lo que los textos nos provocan. Pero ante todo son una construcción artística, objetos que dicen, muestran, callan, sugieren de un modo y no de otro.

El encuentro de los lectores con el arte pasa en gran medida por *cómo nos sacude el cómo*. La escuela es un lugar privilegiado para dar nombres posibles a este terremoto de los significados y disponer nuestros oídos y los de los otros que leen a encontrarnos con maneras de hablar sobre los textos artísticos. La escucha de los docentes necesita entonces nutrirse de lecturas y saberes sobre el cómo de la construcción de mundos con palabras e imágenes para que los alumnos crezcan a su vez en el arte cotidiano de hablar sobre libros.

Esa nutrición tiene un umbral ineludible que es [la selección de los textos](#) que se pondrán en juego en un encuentro social de lectura literaria. Por ahí se inicia la escucha: allí comienza el oído del mediador a afinarse. La elección de textos potentes, abiertos, desafiantes, que no se queden en la seducción facilista y demagógica, que provoquen preguntas, silencios, imágenes, gestos, rechazos y atracciones, es la antesala de la escucha.

Mientras elegimos qué leer con otros estamos imaginando por dónde podríamos entrar a los textos en las conversaciones literarias, por dónde entrarán los demás lectores, qué encuentros y desencuentros pueden suscitarse al discutir, cómo hacemos para ayudarlos en esos hallazgos, cómo dejamos abierta la posibilidad de que sea el propio texto el que los ayude con algunas respuestas o que les abra el camino para nuevas preguntas, cómo hacemos para intervenir sin cerrar sentidos. Aquí es interesante recuperar la metáfora de Barthes de “levantar la cabeza” y escribir la lectura de nuestras propias decisiones al elegir e inventar posibles caminos para conversar sobre los textos con los lectores. Es un ejercicio interesante el de bocetar las preguntas que potencien la discusión sobre los libros: en esa práctica releemos nuestras propias teorías sobre esos libros y decidimos posibles maneras de poner de relieve lo que nos interesa que los lectores se lleven como conocimiento o como pregunta.



*Detalle de una ilustración de Juan Lima para el libro Periquito*

Cuestiones como estas aparecen con frecuencia en las reflexiones que los alumnos del Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil de la Ciudad de Buenos Aires [\(6\)](#) escriben sobre el proyecto de lectura con el que hacen la evaluación de cierre de la cursada. Se trata de una experiencia de campo en la escuela o en contextos no escolares tales como comedores comunitarios, institutos de minoridad, centros de salud, bibliotecas populares, etc.

La preocupación inicial es, como decíamos, con qué libros salir al encuentro con los lectores. En la escritura de los proyectos y en los encuentros de tutorías donde se lee y discute los registros de lo realizado semana a semana durante el trabajo de campo, la efervescencia de la selección se cruza con el vértigo de las conjeturas anticipadoras de las charlas literarias (¿cómo preguntar? ¿cómo intervenir? ¿cuándo callar?, entre otras tantas preguntas).

Dos alumnas docentes que trabajaron con alumnos de cuarto grado de una escuela pública de la ciudad de Buenos Aires eligieron para su proyecto versiones paródicas de *Caperucita Roja* tales como la de [Roald Dahl](#) ilustrada por [Quentin Blake](#) de *Cuentos en verso para niños perversos* (7), la singular ilustración de [Leicia Gotlibowski](#) (8) sobre el original de Perrault, la de [Luis Pescetti](#) y [O'Kif](#) en *Caperucita Roja (tal como se lo contaron a Jorge)* (9). La idea era partir de la lectura de las versiones originales de [Charles Perrault](#) y los [Hermanos Grimm](#) para cotejar, valorar y reconocer junto con los chicos las transformaciones paródicas y las relecturas de lo escrito que provocan ciertas ilustraciones.

Una de ellas, Eleonora (10), fundamentó el proceso de elección de este modo:

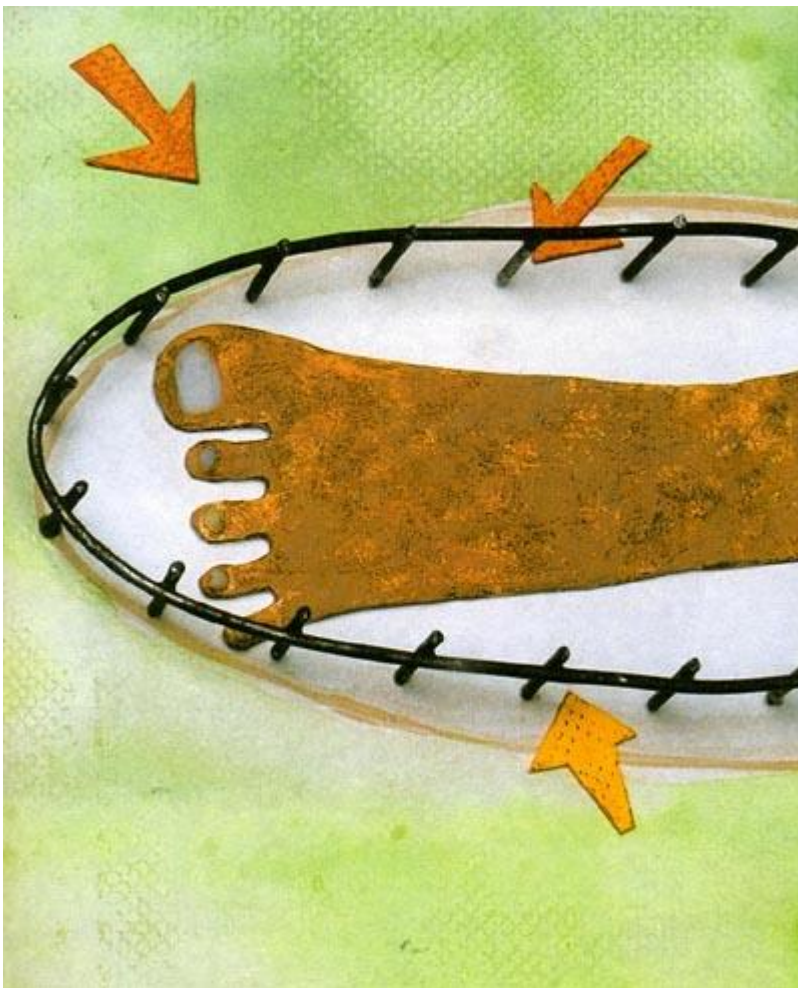
*“Llevamos ‘Caperucitas’ que por algún motivo u otro nos gustaban. Estamos convencidas de que para ‘hacerles llegar’ a los chicos estas obras era fundamental que nosotras mismas estuviéramos implicadas auténticamente con ellas; que nos gustaran no sólo por su lectura placentera sino también por su lectura generadora de tensiones. No pretendíamos ‘hacerla fácil’ ni para ellos ni para nosotras. Esperábamos que se generaran conflictos que los hicieran reflexionar, cuestionarse, ponerse tristes y también irónicos. (...) No queríamos acercarles material que, por estar destinado a un público infantil hubiera sido modificado y recortado para tornarlo ‘asequible a este nuevo público’ (11). Nuestra idea era que tuvieran que enfrentarse con algo que no hubiera sido censurado para facilitar su lectura y eliminarle la tensión. Teníamos el firme objetivo de no facilitarles las cosas y que tuvieran que pensar, sacar conclusiones y sentirse incómodos y desafiados siempre que la ocasión lo propiciara”.*

En la búsqueda de estas maestras brilla con fuerza la confianza en las maneras en que esos alumnos de ocho o nueve años se las pueden ver con libros que los desafían, que no los puerilizan, que los invitan a ser activos buscadores de cómo están hechos los textos y no sólo en reconstructores de argumentos. Libros que dialogan con su sensibilidad estética, sobre todo en una etapa de la vida donde todo es inauguración, prueba, fertilidad, pregunta abierta.

Las anticipaciones de deseos sobre los posibles efectos de los textos elegidos en los lectores se combinaron en la propuesta comentada con la reflexión acerca de cómo hacer para privilegiar la escucha en las discusiones literarias. La preocupación de las docentes por no monopolizar la palabra y encontrar un equilibrio entre la libertad de opinión, el derecho de todos a intervenir y la búsqueda de algunas estrategias para construir significados se vislumbra en estas palabras de Eleonora:

*“Tuvimos que lidiar, por un lado, con la libertad que les dábamos para opinar y producir, hacer conjeturas, comparar, analizar y, por otro, con las ganas que tenían de opinar sobre*

todo y contar todo lo que se les ocurría y con lo que podían relacionar los textos. (...) Otra cuestión que consideramos que logramos manejar fue el esperar y no dar todas las respuestas a las preguntas que nos planteaban para que ellos mismos pudieran ir pensando los posibles desenlaces, interpretaciones y soluciones a sus dudas. Ellos dejaron de hacernos preguntas a nosotras y las iban tratando de responder solos, tomando e hilando lo que los compañeros decían. Esto parecía producir un efecto tranquilizador. Fue muy valioso para nosotras poder ver esa dinámica que se fue creando entre ellos con mínimas intervenciones nuestras. Uno a uno iban aportando más elementos a una definición que resultaba grupal y con toques personales.”



*Detalle de una ilustración de Juan Lima para el libro Periquito*

El acento puesto en la posibilidad de construir sentidos por parte de todos los lectores y no en la carencia, la diferencia o los límites se manifestó con fuerza en un taller de lectura llevado a cabo por dos mediadores, Roberto y Mariel, con un grupo de jóvenes y adultos con distintas patologías mentales y motoras en un centro de rehabilitación y estimulación (12). La propuesta consistía en explorar el género maravilloso como camino para poner en juego relaciones de intertextualidad en cuentos populares y diversas versiones contemporáneas. En su trabajo de evaluación final del Postítulo Roberto comenzó preguntándose si era “*posible pensar en un taller de lectura para personas que no están*

*alfabetizadas y que debido a que sus capacidades intelectuales son reducidas jamás podrían llegar a estarlo*". La idea de [Graciela Montes](#) de que "analfabetos de significación no hay, somos todos constructores de sentido" (13) lo llevó a repensar su idea de alfabetización. De allí que en la selección apostó a "textos que por sus características - tanto formales como literarias- apuntasen a un destinatario amplio. Así incorporé obras que hubiesen sido descartadas si las hubiera juzgado con criterios más condicionados por ideas preexistentes o prejuicios. Como sostiene la bibliotecaria y especialista francesa Geneviève Patte: «Seleccionar no quiere decir restringir, sino todo lo contrario. Seleccionar significa valorizar» (14)“.

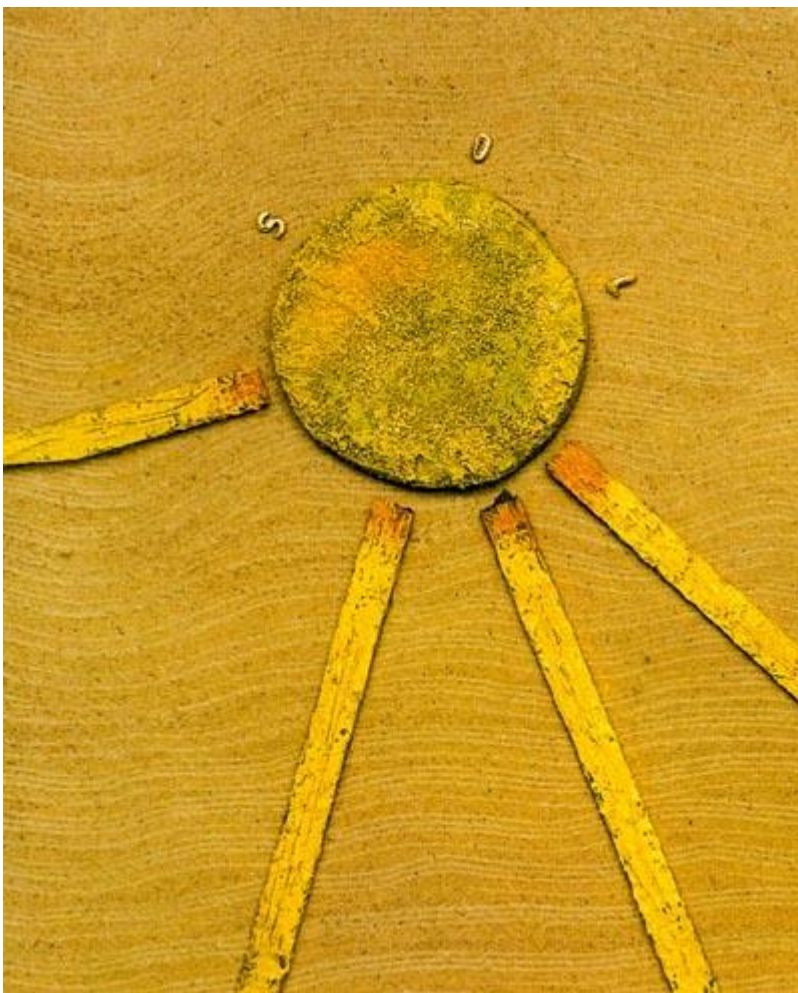
La valorización de los lectores traducida en la variedad y calidad de una mesa de más de sesenta libros donde la imagen tenía un rol preponderante (sobre todo [libros-álbum](#) aunque no sólo) tuvo su correlato en la sutileza de la escucha de las formas singulares de quienes leían. Los vínculos intertextuales entre los textos leídos, pronunciados o sugeridos al modo que cada uno tiene o puede se hacen visibles en estas palabras de Roberto:

*“En todo momento, por sus comentarios, verbalizaciones mínimas o actitudes (buscar, encontrar, enseñar, señalar), los coordinadores percibimos que conocen las historias de las que estamos hablando, más allá de los libros que las contienen. Y ellos, a su modo y con sus posibilidades tan particulares, nos lo hacen saber a cada momento. Pienso que de esta forma hemos encontrado una manera de dialogar sobre libros y literatura, y que cada intervención individual ayuda y enriquece esta construcción cultural del imaginario que estamos haciendo entre todos.”*

Si ponemos en diálogo la elección de textos desafiantes con modos de leer también desafiantes, los géneros literarios que se caracterizan por la incertidumbre o por la ausencia de cierres tranquilizadores suelen poner a prueba la predisposición y flexibilidad de los adultos hacia la escucha de la zozobra.

El temor a dejar zonas ambiguas en la interpretación impulsa muchas veces a la sobreprotección por medio de la explicación o de la reposición de sentidos allí donde el texto proponía callarse o dudar. Confiar en que los lectores se pueden encontrar con textos que los dejen inquietos o en estado de pregunta es una manera de apostar por los aprendizajes sobre la ambigüedad y la polisemia en el arte y en la vida. [No todos los silencios tienen que ser llenados](#): menos aún aquellos que constituyen la manera de ser de géneros como el fantástico, el humor absurdo, la poesía.





*Detalle de una ilustración de Juan Lima para el libro Periquito*

En otro trabajo de campo del Postítulo una maestra realizó una experiencia de lectura con textos humorísticos en un tercer grado de una escuela del oeste de la ciudad de Buenos Aires. En uno de los encuentros propuso el cuento “El señor Lanari” de [Ema Wolf \(15\)](#). El relato cuenta la historia de un señor que al salir de su casa comienza a destejarse porque una hebra de su gorro de lana queda atrapada en la mandíbula de su perro. Como era domingo e iba a llevar merengues a su abuela cuando llegó casi totalmente destejido a su casa ella comenzó a tejerlo nuevamente. La lógica de lo habitual es transgredida y reemplazada por otra que carece de explicaciones como suele suceder con el humor absurdo.

Este fragmento del registro de Karina [\(16\)](#) de la charla sobre el cuento muestra cómo se despliega la incógnita por la falta de certezas acerca de dónde fue a parar el personaje cuando se destejó:

*“‘Acá nos traicionó el que escribe, ¿por qué no nos dice nada?’, dice Sebastián. Les pregunto: ‘¿Por qué necesitan saber dónde estaba Lanari?’*

*Bruno dice: 'Es como que acá pasa algo raro. Porque el tipo ya no está más pero dice acá que se sentía disminuido...'*

*Macarena: 'claro, porque se estaba haciendo invisible...'*

*Luciano: 'pero no sabemos si era invisible... acá dice que se destejió todo, solamente le quedaron las medias...'*

*Bruno: 'pero igual compró merengues... así como estaba...'*

*Pablo: 'pero yo digo, ¿la abuela sabía dónde estaba mientras no estuvo ahí?, ¿o siempre estuvo en el mismo lugar y se hizo invisible?'*

*Digo yo (Karina, la maestra): '¿el resto qué piensa? Me parece que lo que quiere decir Pablo es que una cosa es ser invisible y otra cosa es estar destejido...'*

*Micaela: 'y sí... yo no creo que Lanari fuera invisible... porque era una lana colgando... estaba ahí la lana de lo que era antes una persona, pero ahora no era más una persona, era una lana, no era invisible.'*

*'Es cierto', digo yo, '¿qué piensan?'*

*Bruno: '¿pero cómo hizo para comprar los merengues?'*

*Luciano: 'los compró y listo. Para mí el cuento es así porque si no, te preguntás cómo se destejió el tipo y ya nada tiene sentido...'*

En esta discusión es interesante cómo la maestra presta atención a la inquietud que suscita el no saber y habilita con sus preguntas las interpretaciones posibles sobre lo incierto pero no las cierra: deja que los lectores planteen sus hipótesis y teoricien sobre la información dada por el narrador hasta el punto de que uno viva la escasez de datos como “traición” del narrador y otro admita que “el cuento es así”.

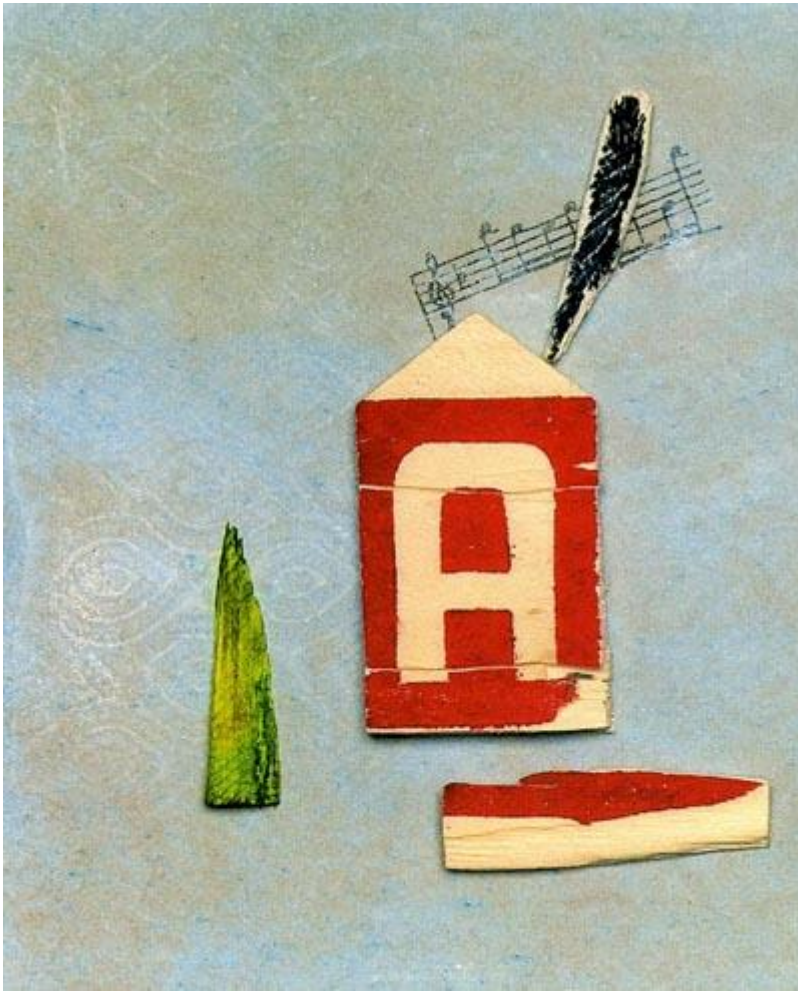
En el encuentro de tutoría donde Karina leyó este registro contó que ante la zozobra provocada por la incertidumbre estuvo a punto de proponer una actividad gráfica que pusiera algún cierre a lo que se planteaba como incógnita. Se produjo allí una interesante discusión sobre el por qué de esa propuesta que buscaba llenar los silencios constitutivos de la propuesta artística de ese texto. Tras ese debate Karina escribió:

*“Incluso yo me había quedado con la sensación de que quizás hubiera sido bueno proponerles pensar dónde se había ido Lanari mientras estaba destejido. En la tutoría sobre este registro me di cuenta de mi necesidad de aliviarlos (o de aliviarme a mí misma). Y por eso dejé las cosas así, sin explicación ni dibujito que compense.”*

Además de aprender a escuchar los silencios de los textos y ponerlos en juego en las experiencias de lectura, los mediadores pueden prestar fino oído a las particulares maneras de nombrar e hipotetizar sobre los hallazgos artísticos que tienen los lectores.

Hipótesis no dichas en jerga técnica sobre la literatura y las artes visuales aparecen en palabras, actitudes o gestos sumamente originales de niños, adolescentes o adultos que tienen mucho para decir sobre cómo se hacen los textos si hay alguien que esté dispuesto a escucharlos. Hablo de una escucha alimentada con teorías ya que para reconocer, valorar y potenciar los hallazgos constructivos se vuelve productivo el manejo de algunos saberes teóricos por parte del mediador. No me refiero a lo teórico como uso de terminologías o discursos específicos de la teoría literaria o de la retórica de la imagen como etiquetadores “correctos” de hallazgos interpretativos. La lectura de un poema, por ejemplo, si sólo es el camino para detectar, aislar, diseccionar y mencionar hipérboles, sinestesias, antítesis, metonimias, etc. deja afuera a la poesía y a los lectores.

Es posible hablar profunda y críticamente de los textos sin hacerlo “en jerga”. Sin embargo, esta visión no subestima los modos particulares que cada teoría tiene para nombrar los procedimientos de las distintas artes. Por el contrario, muchas veces una escucha sensible que valore los modos de cada lector de referirse al encuentro con metáforas, perspectivas inusuales, alteraciones temporales, elipsis, etc, puede ser una ocasión para poner en diálogo estos descubrimientos con algunas denominaciones técnicas. Se trata de un modo de transmisión cultural y puesta a disposición de saberes teóricos acerca del arte que no pretende ser “la verdad” acerca de los textos. La teoría se pone en juego a partir de lo que los lectores dicen sobre los textos y no al revés: cuando precede a la lectura condiciona y cierra sentidos.



*Detalle de una ilustración de Juan Lima para el libro Periquito*

Mariela, otra maestra interesada en desafiar a sí misma y a los lectores con textos bellos y sin concesiones y deseosa de “*estar disponible en cuerpo y alma a escuchar*”, reflexionó sobre estas cuestiones al escribir su experiencia de lectura de poesía con chicos de entre trece y veinte años. Realizó su proyecto en un centro comunitario que organiza actividades culturales y recreativas y ofrece merienda y cena para “adolescentes en riesgo social” en el sur del conurbano de la provincia de Buenos Aires en un barrio muy golpeado por la exclusión (17). Veamos un fragmento del registro de un encuentro en que propuso la lectura de poesía que escapa a lo convencional en las lecturas del género en esas edades:

*“‘Leé este que suena rarísimo’, me pide Susana.*

*Me pasa de Trilce el ‘Poema II’ (18), le pregunto por qué y me señala la ‘E’ mayúscula del final: ‘Es que se puede leer al revés, no ves que termina en mayúscula, se lee también así’; y con el dedo señala una posible lectura que no respete la linealidad convencional. Todo un hallazgo.*

*Lo leo y Tino interrumpe: ‘Así cualquiera escribe con dos palabras y repite, repite, repite’. Se ríen de la ‘trampa’. Lo vuelvo a leer en voz alta acentuando las repeticiones: ‘tiempo tiempo tiempo’ y las palabras unidas ‘Lomismo’.*

*‘Parece un reloj de un teléfono que dice trece horas, catorce minutos, cuarenta segundos’, dice Brian y repite: ‘trece horas, catorce minutos, cuarenta segundos’.*

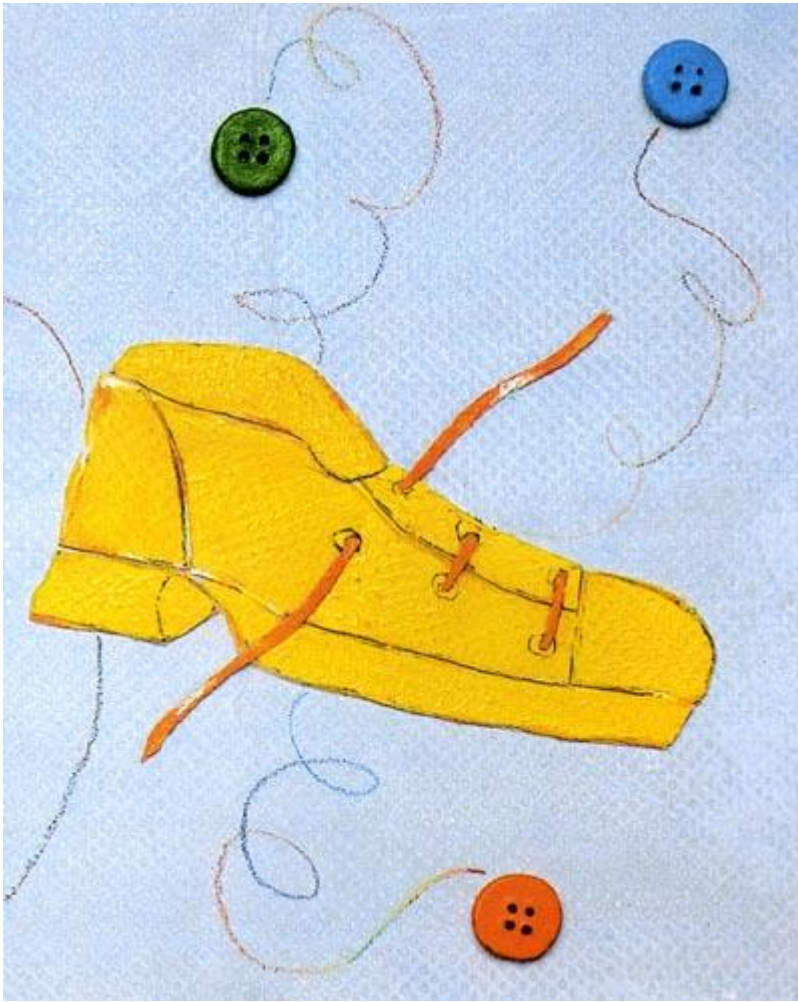
*Me sorprende lo atinado de la asociación tan sintonizada con el poema y sus repeticiones que tematizan la rutina, el tiempo indiferenciado en ‘Lomismo’.*

*Les pregunto de qué otra manera podría haber dibujado Vallejo este texto y me dicen: ‘En redondo’ (en forma de reloj). Me gustan sus ocurrencias y se los demuestro con una sonrisa.*

*Brisa me trae [La hormiga que canta \(19\)](#) de [Laura Devetach](#) y [Juan Lima](#) y me muestra un poema ‘despatarrado’, quiere leerlo ella, comienza mientras muestra con el dedo por donde sigue entre la mezcla de letras y hormigas.*

*Comienzan a traernos los platos de la cena; también mezclados circulan los poemas. ‘Yo también quiero escuchar’, dice Graciela, la cocinera.’*

Mariela no sólo propone leer poesía que “suena rarísimo”, también provoca con sus intervenciones que los lectores entren a los poemas jugando el juego al que invitan. La pregunta sobre otro modo posible de dibujar el poema abre el camino a luminosas hipótesis de los chicos dichas por medio de comparaciones como la de Brian entre la repetición del poema de Vallejo y la grabación de la hora en el teléfono. Por otra parte valora cómo los chicos “leen con los dedos”, particularmente en el caso de Brisa con el texto de Devetach donde la palabra “despatarradas” referida a las hormigas es literalizada por el juego gráfico de Lima que las desparrama junto con las sílabas del poema (<http://www.imaginaria.com.ar/15/7/hormigas-cantoras.htm>).



*Detalle de una ilustración de Juan Lima para el libro Periquito*

La escucha de este modo se extiende no sólo a lo dicho en palabras sino también a los signos transmitidos por gestos elocuentes. Escuchar también pasa por leer lo que el cuerpo dice. Así lo piensa Ángeles, una maestra que hizo una propuesta de lectura de libros de [Anthony Browne](#) con chicos que concurren a comedores comunitarios en barrios pobres del sur de la ciudad de Buenos Aires (20):

*“Siento como mediadora que hay algo entre la propuesta de libros como estos y la gestión de un espacio y un tiempo en compañía de otros lectores, que va instalando muy de a poco la posibilidad de descubrir esas otras lecturas, las de los lectores más silenciosos: lecturas no dichas en palabras sino con gestos, señalamientos, miradas. Descubrir las desde el lugar del mediador y poder, en algunos momentos, devolverlas al grupo tal vez en palabras que las valoricen y les hagan un lugar frente a todos.”*

En las palabras de estos mediadores y en sus conclusiones cuando evalúan el trabajo realizado, la escucha es ante todo una práctica que se aprende, que se construye, que se conquista, que lleva tiempo. No es un don o un talento o una técnica que se resumiría en seguir unos procedimientos para escuchar con eficacia. Es fundamentalmente una postura ideológica que parte del compromiso con los lectores y los textos y del lugar dado a todos

quienes participan de la experiencia de leer. Por eso la escucha como práctica pedagógica y cultural que combina la exigencia con la confianza en la posibilidad de todos los lectores puede tener efectos transformadores en contextos golpeados por procesos de exclusión económica y social y por diversas expresiones de autoritarismo.

Los mediadores que en experiencias de lectura compartida aprenden a *oír entre líneas* construyen puentes y confían en que las voces, los gestos y los silencios de los lectores merecen ser escuchados. Si fuera así, cuando es así, leer se parece a escuchar.

---

## Notas

(1) Barthes, Roland. “Escribir la lectura”. En: *El susurro del lenguaje*. Barcelona, Editorial Paidós, 1994.

(2) López Ocón, Mónica. “Los escritores somos los malos bichos de la sociedad”. Entrevista con Carlos Fuentes. En: Revista *Ñ*, N° 261. Buenos Aires, Clarín, 27 de septiembre de 2008.

(3) Steiner, George. “Las lenguas de Eros”. En: *My Unwritten Books (Mis libros no escritos)*. Londres, Editorial Weidenfeld & Nicolson, 2008. De próxima aparición en español.

(4) Sobre estas limitaciones materiales y representaciones es interesante leer la reflexión de [Michèle Petit](#) en “¿‘Construir’ lectores!”. En: *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México, Editorial Fondo de Cultura Económica, 2001. Colección Espacios para la lectura.

(5) Chambers, Aidan. *Dime*. México, Editorial Fondo de Cultura Económica, 2007. Colección Espacios para la lectura.

(6) El [Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil](#) es una carrera de especialización pública y gratuita para docentes de todos los niveles de educación de la Ciudad de Buenos Aires. Este dispositivo de capacitación que comenzó su primera cohorte en 2002 y en 2008 culminó la cuarta, forma parte de la Escuela de Capacitación Docente (CePA) dependiente del Ministerio de Educación de Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

(7) Dahl, Roald. *Cuentos en verso para niños perversos*. Traducción de Miguel Azaola. Adaptación de la traducción: Equipo Alfaguara. Buenos Aires, Alfaguara. 2008. Colección Especiales Álbum.

(8) Perrault, Charles. Ilustraciones de Leicia Gotligowski. *La Caperucita Roja*. Buenos Aires, Ediciones del Eclipse, 2006. Colección Libros-álbum del Eclipse.

(9) Pescetti, Luis. *Caperucita Roja (tal como se lo contaron a Jorge)*. Ilustraciones de O’Kif. Buenos Aires, Editorial Alfaguara, 1996. Colección Infantil, Serie Naranja.

(10) Acosta, Eleonora. Proyecto “Caperuzas de colores” (proyecto realizado con Daniela Duna). Buenos Aires, Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil; Cuarta Cohorte (2006-2008).

(11) Soriano, Marc. “Adaptación y divulgación”. En: [\*La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas\*](#). Traducción, adaptación y notas de Graciela Montes. Buenos Aires. Buenos Aires, Ediciones Colihue, 1995.

(12) [Sotelo, Roberto](#). “Todos somos capaces de ejercer nuestro derecho al imaginario a través de la lectura” (proyecto realizado con [Mariel Danazzo](#)). Buenos Aires, Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil; Cuarta Cohorte (2006- 2008).

(13) Montes, Graciela. [\*La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura\*](#). Ilustraciones de [Saúl Oscar Rojas](#). Buenos Aires, Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, 2007 (segunda edición).

(14) Patte, Geneviève. *Si nos dejaran leer. Los niños y las bibliotecas*. Traducción de Silvia Castrillón. Bogotá, CERLAL-Prolectura-Kapelusz, 1984. Colección Lectura y Educación.

(15) Wolf, Ema. “El señor Lanari”. En: *Los imposibles*. Ilustraciones de Jorge Sanzol. Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1988. Colección Pan Flauta.

(16) Cardaci, Karina. Proyecto realizado para la evaluación final del Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil; Buenos Aires, Cuarta Cohorte (2006- 2008).

(17) Duro, Mariela. “Hacen el verso los niños perversos”. Proyecto realizado para la evaluación final del Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil; Buenos Aires, Cuarta Cohorte (2006- 2008).

(18) Vallejos, César - *Trilce*, 'Poema II'

Tiempo Tiempo.

Mediodía estancado entre relentes.

Bomba aburrida del cuartel achica

tiempo tiempo tiempo tiempo.

Era Era.

Gallos cancionan escarbando en vano.

Boca del claro día que conjuga

era era era era.

Mañana Mañana.

El reposo caliente aún de ser.

Piensa el presente guárdame para

mañana mañana mañana mañana

Nombre Nombre.

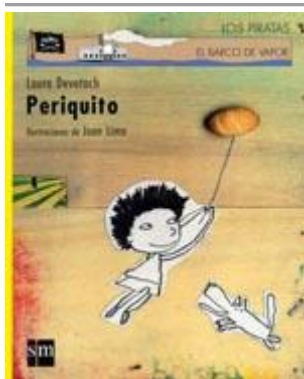
¿Qué se llama cuanto heriza nos?



Se llama Lomismo que padece  
nombre nombre nombre nombre.

(19) Devetach, Laura (textos) y Lima, Juan Manuel (ilustraciones). La hormiga que canta. Buenos Aires, Ediciones del Eclipse, 2004. Colección Libros-álbum del Eclipse.

(20) [Larcade Posse, Ángeles](#). “Sobre el derecho a encontrarnos y descubrirnos a través de la lectura”. Proyecto realizado para la evaluación final del Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil; Buenos Aires, Cuarta Cohorte (2006- 2008).



Las ilustraciones que acompañan este artículo pertenecen al libro *Periquito*, de Laura Devetach (textos) y Juan Lima (ilustraciones). Buenos Aires, Ediciones SM, 2007; Colección Los Piratas.

*Imaginaria* agradece a los autores y editores la autorización para reproducirlas.