



Una lectura escrita. Acercamiento a La formación del lector literario

Colomer, Teresa (2009): *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid, FGSR, pp. 367. 1ª edición 1998.

Martina Fittipaldi*

Gracias a la segunda edición realizada en 2009 por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, podemos encontrar nuevamente en circulación el libro *La formación del lector literario* (publicado por primera vez en 1998), un texto ineludible para quien desee profundizar en el estudio de la literatura infantil y juvenil (LIJ). Ineludible en la medida en que constituye un intento de organizar los diversos aportes que – desde diferentes campos – han ido abonando el fértil terreno de los estudios sobre libros para niños y adolescentes, e ineludible también por su contribución al conocimiento de los rasgos que caracterizan las obras dirigidas a estos destinatarios. Con una exhaustividad y claridad admirables, su autora – Teresa Colomer – se anima a enfrentar la enormidad de ambas tareas y lleva a cabo dos investigaciones interrelacionadas que luego pasarán a constituir los dos ejes estructurales del libro: el desarrollo de los estudios sobre LIJ y la narrativa infantil y juvenil actual.

En la primera parte observamos ese intento de poner orden en el “caos”, esa voluntad de reunir los desperdigados estudios sobre la infancia y su literatura para ordenarlos y construir un marco coherente, útil a cualquier investigación referente a este campo. A partir de un recorrido cronológico, que va desde los inicios de los estudios sobre la LIJ hasta fines del siglo XX, se desarrollan los temas y polémicas fundamentales sobre los que se funda este espacio, interdisciplinario desde su origen. En relación con esta multiplicidad de perspectivas desde las que abordar el objeto (psicológica, pedagógica, sociológica, literaria, didáctica, propia de los estudios

* Martina Fittipaldi es Profesora en Letras por la Universidad Nacional de Salta, Máster en Didáctica de la Lengua y la Literatura por la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) y Máster en Libros y Literatura para Niños y Jóvenes por la UAB y el Banco del Libro de Venezuela. Actualmente es docente del Máster en Libros y LIJ y miembro del grupo GRETEL, donde investiga sobre inmigración y aprendizajes literarios. Esta reseña ha sido realizada en el marco del grupo GRETEL y gracias a una ayuda personal a la investigación: 2011FIB00730 de la AGAUR.

martinafittipaldi@gmail.com



culturales, etc.), otro de los aportes fundamentales del libro – además de la organización y delimitación del campo – es que no desestima ni considera obsoletos planteamientos anteriores; al contrario, señala los aportes que éstos realizan en los estudios de LIJ y los ubica en la dimensión que les corresponde [1]. Éste es el caso, por ejemplo, de los planteos estructuralistas, los cuales para Colomer, continúan ofreciendo “un instrumento muy útil para la descripción interna de las narraciones” (2009: 126).

Vemos así cómo subyace en el libro un anhelo “globalizador” que, sin perder de vista las diferencias, busca ampliar la mirada y organizar los diversos aportes realizados por las distintas perspectivas, para mostrar cómo todas ellas han contribuido al desarrollo de los estudios en LIJ. Ese intento de ensanchar el ángulo de visión lleva a la necesidad de observar y analizar no sólo – ni separadamente – los libros o los lectores, sino los diversos elementos del complejo sistema de LIJ: lectores, textos, contextos de circulación y mediación, etc. En las siguientes líneas intentaremos profundizar en algunos de estos aspectos, con el fin de dialogar con la propuesta realizada por Colomer (2009).

Los textos

Los viejos debates

Nada más iniciar la lectura de este libro encontramos que, desde el principio, muchas de las tareas o estudios relativos a la LIJ (ya sea desde el ámbito bibliotecario, crítico o didáctico), han tenido como objetivo el análisis de los textos dirigidos a ese destinatario y la elaboración de criterios para seleccionarlos. ¿Qué libros elegir?, ¿cómo elaborar un corpus?, constituyen entonces preguntas fundantes de estos estudios, a partir de las cuales han surgido diversas polémicas que tienen como centro la selección y valoración de las obras infantiles. *La formación del lector literario* analiza algunos de estos debates, como aquél que opone la LIJ a la literatura para adultos, o la confrontación descrita por Meek (2001) entre la *book people*, los partidarios de una selección realizada a partir de la calidad literaria, y la *children people*, representada por aquéllos que consideran más importante tener en cuenta el éxito cosechado por las obras entre los lectores. Aunque aún hoy nos encontramos muchas veces frente a estudios que continúan sosteniendo este tipo de posiciones, el recorrido histórico realizado por Colomer nos permite observar cómo “la evolución de la reflexión teórica sobre los libros infantiles condujo a la fusión de los dos tipos de criterios” (2009:45): el de la calidad literaria y el de la recepción infantil, y cómo – a partir de teorías como la del “polisistema” (Even Zohar, 1996) – la LIJ ha dejado de ser entendida como la “hija menor” de los estudios literarios, para ser considerada un sistema más en estrecha relación con el resto, que también puede aportar al



campo de la cultura. Esto nos lleva a tomar conciencia de la necesidad de adoptar una perspectiva más amplia y más compleja al abordar los problemas relativos a la selección de textos para chicos, y a intentar establecer un punto de equilibrio para no caer en la tentación de la mirada “unívoca” o de los fundamentalismos. Esto implica también asumir la responsabilidad de saber que “quien elige ejercita un poder” (Chambers, citado en Salvi, 2003: 2) y que, por ello, debemos sincerarnos y poner sobre el tapete qué buscamos como sujetos y como sociedad cuando elegimos textos para niños. Así, podremos tal vez comenzar a aguzar la mirada para observar que a menudo las cosas no son tan simples como parecen, y que quienes defienden, por ejemplo, la selección de textos sobre “temas problemáticos” (Colomer, 2009: 57) pueden hacerlo desde lugares de enunciación tan disímiles como la búsqueda de individuos reproductores de los discursos que la sociedad les destina o de sujetos que se animen a trazar su camino hacia un mayor grado de libertad y autonomía. Quizá desde la posición que asumimos ahora tampoco sepamos cómo escoger mejor, pero sí tendremos más certezas acerca de aquello que nos impulsa a elegir determinados textos para fomentar la lectura literaria entre los chicos.

Los nuevos libros

También en relación con el corpus, es necesario señalar el indudable aporte del texto en tanto nos ofrece una rica base de datos sobre los libros correspondientes a “la narrativa infantil y juvenil actual” (Colomer, 2009: 131). El análisis de los textos que la componen y la explicitación de los nuevos retos que suponen algunos de ellos – por su incorporación de recursos no verbales o metaficcionales – es especialmente relevante por dos aspectos. En primer lugar, pone en jaque las concepciones vigentes hasta ese momento acerca de qué es la LIJ y cuáles son sus límites con respecto a otros textos culturales. En segundo lugar, hace entrar al ruedo una nueva polémica sobre el corpus, que ya “no se refiere a los temas tratados y a su adecuación formativa, sino [a] la valoración sobre la dificultad de interpretación formal de los libros” (Ídem: 96). Los rasgos particulares de algunos de estos nuevos textos, entonces, nos ayudan a colocar en primer plano las cuestiones literarias y a considerarlas un criterio de selección indispensable en la formación de lectores.

Los contextos

La literatura, sus espacios

Además de los aspectos ya señalados, en *La formación del lector literario* Colomer describe cómo los estudios sobre la LIJ nacen de la mano del sector bibliotecario. En ese contexto comienzan a cocerse



los primeros guisos infanto-literarios: se plantean las primeras búsquedas acerca de qué elegir, para quiénes, cómo difundirlo y en qué espacios.

No obstante, nos muestra cómo poco a poco – alfabetización masiva y crecimiento de la producción editorial mediante – los textos infantiles van ingresando en las aulas y, con ello, se modifica también la manera escolar de abordarlos. Sin embargo, no podemos creer de modo ingenuo que este ingreso supone la simplificación o amalgama de ambos espacios –el escolar y el literario– pues si profundizamos en la relación entre LIJ y escuela [2] descubrimos que, como afirma Graciela Montes, “la literatura es sapo de otro pozo. No es una especie natural de la escuela, aunque sea bueno, y hasta extraordinariamente bueno, que la escuela le haga un sitio. [...] Muchos desentendimientos derivan de no reconocer este hecho, tan sencillo en el fondo, de la diferencia” (1997: 4-5).

Y debemos realizar la misma advertencia respecto de los discursos y las prácticas de biblioteca, escuela y otros agentes de promoción cultural pues, de un tiempo a esta parte, éstos se han acercado de tal modo que las fronteras entre ellos se han ido difuminando. Así, la escuela muchas veces imita las prácticas llevadas a cabo durante tareas de animación o en espacios como la biblioteca y, si bien esto ha ayudado a que se “desescolarizaran” las actividades de lectura (Hébrard, 2000), ya es tiempo de que cada una de las instituciones vaya encontrando su lugar en la sociedad y sus propias formas de hacer o, como diría Bourdieu (1995), su “habitus”. Esto no significa que no puedan intercambiarse experiencias, saberes y aprendizajes entre ellas, pero es necesario recuperar la especificidad de cada una. Pues si pretendemos que los chicos conozcan y entren en contacto con la literatura “en una amplia gama de formas” (Colomer, 2009: 113) y mediante modos de acercamiento diversos, ¿por qué nos empeñamos en unificar y homogeneizar las prácticas y los espacios?

Los lectores

Nuevos lectores, nuevas claves

Analizar la LIJ actual implica también decir algo de los sujetos a los que va destinada, plantearse cuál es el “lector implícito” (Iser citado en Colomer, 2009: 82) que subyace a estas producciones. Y esto interesa en la medida en que, como se plantea en el libro analizado, en las últimas décadas los estudios de diversas disciplinas han comenzado a centrarse en la figura del lector y en la descripción de las competencias que pone en juego al abordar el texto literario u otros textos culturales con los que se encuentra:



En este sentido cabe ampliar entonces el concepto de lectura: no somos lectores de textos escritos únicamente, sino que leemos todo lo que nos rodea, aunque pertenezca a otros códigos o aparezca en otros formatos. Esto se observa desde la práctica cuando los chicos leen lo literario desde sus propias 'claves': la televisión, los videojuegos o Internet muchas veces son las plataformas desde las que los niños construyen sus saberes acerca del mundo (además de la familia y la escuela) y desde las que leen y con las que relacionan lo literario (Fittipaldi, 2007: 366).

Por ello, acordamos con la afirmación de Colomer sobre la necesidad de “relacionar la producción para niños y adolescentes, no sólo con la literatura de adultos sino también con otras formalizaciones culturales que ejercen una especial influencia en la ficción infantil, tales como los medios audiovisuales” (2009: 128), pero ponemos en duda su idea de que “el receptor opera igual en los procesos altos de comprensión, sea cual sea la forma en que recibe las narraciones” (Colomer, 2009: 74).

En *El niño y los medios de comunicación*, la psicóloga Patricia Marks Greenfield (alumna y colaboradora de Bruner), analiza las características de la televisión, el cine, los videojuegos y los ordenadores, y sus diferencias con respecto a medios anteriores como la imprenta o la radio, y llega a la conclusión de que cada uno de ellos favorece la construcción de diversas capacidades cognitivas. A partir de los resultados ofrecidos por la investigación, muestra que la lectura de los medios verbales (imprenta o radio) provoca el desarrollo de la imaginación, del procesamiento lineal o en serie, y es mejor para exponer hechos o transmitir pensamientos, mientras que los medios audiovisuales favorecen un tipo de lectura que destaca la acción y propicia el procesamiento paralelo o simultáneo. No obstante, esta autora señala también la necesidad de fomentar una educación que entienda las diversas tecnologías como modos complementarios de contribuir al desarrollo humano y al conocimiento y que, por tanto, sepa aprovechar las posibilidades ofrecidas por los diferentes medios para lograr una educación amplia, “multimedial” (Marks Greenfield, 1985: 31).

La literatura y la formación de la subjetividad

Otra de las funciones de la literatura, además de la moral, cultural, lingüística y literaria – o quizás la conjunción de todas ellas – es la formación de la subjetividad. Esta perspectiva es señalada también por Colomer cuando describe los avances de la psicología cognitiva, los cuales defienden “el estudio de las formas narrativas del discurso como ‘un sistema cultural extraordinariamente potente para dar forma a la experiencia’” (2009: 72). En esta misma línea, podemos citar a Michèle Petit, pues ella afirma que “los textos leídos van a ayudar a construir sentido, a dar forma a la experiencia, simbolizarla y, en particular, a elaborar una especie de narración interior que juega un papel esencial



en la construcción del Yo y en la relación de los universos culturales en los que participamos” (2005: 7).

Toda persona, entonces, está hecha con retazos de otros seres, está constituida por las voces, los textos, las palabras de otros... pero estos pedacitos de discurso con los que nos vamos construyendo dejan de ser de los demás cuando nos apropiamos de ellos, cuando los hacemos nuestros y, en ese proceso, nos ayudan a descubrirnos con nuevos ojos (y oídos). ¡Y qué mejor que la literatura para eso! Pues como construcción humana es polifónica, constituida a partir de muchas voces, de muchos textos, que se responden o reelaboran unos a otros, que discuten o rememoran entre ellos, que – en definitiva – establecen relaciones de transformación mutua. Tal como lo hacen lectores y textos. Tal como nosotros lo hacemos ahora en este escrito que no es más que la lectura de otro texto.



Notas

[1] Esto no significa que deje de observar y señalar las limitaciones de cada perspectiva.

[2] Como su título ya lo indica, *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela* (Colomer, 2005), constituye un material muy interesante para analizar e intentar abordar las prácticas de lectura en el ámbito educativo.

Bibliografía

Bourdieu, Pierre (1995): *La reproducción*. México, Fontamara.

----- y Jean-Claude Passeron (1995): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Primera edición en francés: 1970.

Colomer, Teresa (2005): *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México, F.C.E.

Even-Zohar, Itamar (1996): "Polisistema: procesos y procedimientos". Altuna, Elena y Palermo, Zulma (eds). *Antología 1. Literatura de Salta. Historia sociocultural*. CIUNSA: Salta.

Fittipaldi, Martina (2007): "La lectura de literatura: Alicia detrás del conejo". Cerrillo, Pedro; Cañamares, Cristina y Sánchez Ortiz, César. *Nuevas lecturas, nuevos lectores*. Cuenca, CEPLI-Universidad Castilla-La Mancha, pp. 363-369.

Hébrard, Jean (2000): *El aprendizaje de la lectura en la escuela: discusiones y nuevas perspectivas*. Conferencia dada en la Biblioteca Nacional de Buenos Aires, pp.1-8; <http://www.r020.com.ar/extradocs/lectura.pdf>

Marks Greenfield, Patricia (1985): *El niño y los medios de comunicación*. Madrid, Morata.

Meek, Margaret (2001): "¿Qué se considera evidencia en las teorías sobre literatura para niños?". *Un encuentro con la crítica y los libros para niños. Parapara Clave*. Caracas, Banco del Libro, pp. 15-30.

Montes, Graciela (1997): "Ilusiones en conflicto". *La Mancha*. N° 3, marzo, Bs. As., pp. 4-8.

Petit, Michèle (2005): "Compartir lecturas, conjugar culturas". *Capacitación docente en la ciudad*. Buenos Aires, CePA, pp. 6-9;

<http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/cepa/regulares20052c.pdf>

Salvi, Alicia (2003): "La selección de textos literarios". *Primer Seminario Nacional para Mediadores de Lectura*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, s/p.