

## LECTURAS

### ¿Qué hacemos con la basura?

por **Aidan Chambers**

Traducción y notas: **Laura Canteros**

*Este ensayo es el décimo capítulo del libro *Introducing Books to Children* (Londres, Heinemann Educational Books, 1973). En 1991, **Aidan Chambers** publicó una versión actualizada del material —que no incluye el texto precedente— bajo el sello *Thimble Press* en dos volúmenes: *The Reading Environment* y *Tell Me: Children, Reading and Talk*. La traducción castellana de estas obras se presentará en 2006.*



*Laura Canteros e Imaginaria agradecen a Aidan Chambers su autorización para la traducción y publicación de este artículo, así como sus comentarios y sugerencias para una mejor adaptación del texto original al castellano.*

"Basura" es el término que los adultos suelen utilizar para calificar a la literatura que a su juicio carece de todo valor artístico, moral o educativo. Al parecer, la objeción consiste en que al leer basura los niños mutilan su potencial imaginativo, lingüístico y moral, así como su capacidad para abordar y apreciar la literatura de buena calidad. Al margen de las objeciones, existe un hecho innegable: la basura que los niños leen es motivo de preocupación para docentes y bibliotecarios. Si bien tal preocupación no carece de fundamento, muchas veces resulta exagerada. A nadie se le ocurriría sugerir que se debe estimular a los niños para que lean basura —en tal sentido no necesitan ninguna clase de estímulo—, pero algunas personas consideran que se debe *desalentarlos* con firmeza y, en mi opinión, tal actitud produce mayor daño que beneficio. A continuación expondré mis razones.

En primer lugar, viene en mi auxilio la conocida máxima del Dr. Johnson (1): "Comenzaría por permitir que [el niño] lea *cualquier* libro inglés que atrape su atención; porque mucho se ha logrado cuando un libro se transforma en fuente de entretenimiento. Con el tiempo accederá a libros mejores". (2) Este concepto concuerda con lo expresado por Helen Gardner cuando señala que los jóvenes requieren, en principio, "que se los estimule para leer libremente en la mayor medida posible, voraz e indiscriminadamente...". (3) Será tarea del docente orientar a los niños, ayudarlos a leer "con mayor placer y comprensión aquello que [les] resulte valioso". Este objetivo no se logra mediante la restricción, la supresión o la negación pedante de la "basura" que les gusta a los niños. Incluso cuando parezca que un niño no lee otra cosa excepto *basura*, al menos tenemos la

seguridad de que lee algo: tiene un ligero contacto con la palabra escrita y nos queda la esperanza de expandir su rango de opciones. En última instancia, siempre es preferible que los niños lean algo en lugar de que no lean absolutamente nada.

No obstante, el problema no suele llegar a tal extremo. Cuando los niños leen, por lo general no se limitan a una dieta exclusiva de basura. (El único problema realmente preocupante se presenta cuando no leen nada). Y ello nos lleva a un segundo punto. No creo que nadie se transforme en "fan" o incluso en conocedor —persona experta, educada y criteriosa en cualquier área— sobre una base limitada de conocimientos y experiencias, al margen de cuan enriquecedores y puristas sean en términos cualitativos. Por el contrario, el experto es quien conoce un tema en todos sus aspectos: lo bueno, lo malo y lo intrascendente. Una lectura sin limitaciones, voraz e indiscriminada es la tierra fértil de la que finalmente brotarán el criterio y el gusto. Más aun, si quienes somos lectores, lectores ávidos y críticos, revisamos nuestra historia lectora durante la niñez e inclusive nuestras lecturas recientes, seremos muy pocos, o quizá ninguno, quienes podremos afirmar con honestidad que siempre nos hemos mantenido en las cimas más altas de la literatura. Y se me ocurre que tampoco querríamos que fuese de otra manera. La suma total del placer que obtuvimos de los libros es también resultado del material pasatista y efímero que con frecuencia hemos leído. No hay ninguna razón para pensar que aquello que es verdad para nosotros puede carecer de validez en tal sentido para otras personas, tanto niños como adultos.

Los dos argumentos que he expuesto hasta el momento pueden resumirse en uno: se debe permitir que los niños realicen descubrimientos por sí mismos. Cuando me refiero a la lectura de exploración o no dirigida, destaco el hecho por todos conocido de que los libros a los que accedemos por casualidad y por propia cuenta suelen estar cargados de mayor atractivo que aquellos a los que nos conducen otras personas. Resultará inevitable que gran parte de estos libros autoseleccionados carezca de mérito literario. No obstante, este punto es irrelevante. El aspecto fundamental consiste en que cuando nos vinculamos con los libros sin ninguna obligación aprendemos, al principio con un cierto grado de torpeza, a comparar, evaluar y seleccionar. Este aprendizaje sólo se produce mediante la experiencia directa y con el consiguiente riesgo.

Existe un tercer aspecto que se relaciona con la influencia del grupo de pares. Los niños llevan una vida grupal y social; integran una cofradía de amigos. Y como todo grupo, toda cofradía, un conjunto de niños se cohesionan mediante intereses comunes, a los que solemos definir como "manías". Durante un tiempo, un grupo de chicos podría mostrar un interés excluyente por determinadas revistas de historietas, de deportes o de juegos para computadora así como las chicas enloquecen por las biografías de sus ídolos musicales, las crónicas sobre modelos o las revistas para adolescentes. Si un padre o un docente prohíben el acceso del niño a esta clase de *basura*, estará atacando sus sentimientos de identidad grupal y de pertenencia. Y semejante actitud no tiene ningún sentido;

cuando se impone una prohibición se crean las condiciones para el antagonismo y la frustración que, a su vez, se volverán en contra de aquello que se desea estimular. Ello no significa que no debemos prestar atención a las lecturas que realizan los niños y los jóvenes como parte de sus relaciones grupales. Todo lo contrario. Dichas lecturas nos permitirán descubrir muchas cosas: nos ayudarán a tomar decisiones acerca del enfoque de nuestra enseñanza, de los libros que seleccionemos y de las técnicas que apliquemos para presentarlos y estudiarlos. Más aun, las influencias grupales pueden llevar a los jóvenes a la lectura de material verdaderamente pernicioso (pornografía hard core, por ejemplo) y en tal caso los adultos tienen responsabilidad directa para intervenir. Sin embargo, no me refiero aquí al material pernicioso; la *basura* no es especialmente perniciosa ni reveladora; simplemente, carece de valor literario. E incluso si quisiera poner este aspecto en el centro del debate, supongo que acordaríamos en que la forma de abordar el problema *no* es mediante un acto omnipotente de censura ciega que se ejerce con fervor autoritario y sordo.

Las manías lectoras producen un efecto similar al de los vomitivos sobre los grupos de niños, tal como algunos pasatiempos de verano. El interés no reside efectivamente en la manía misma sino en el intenso poder socializante que ejerce sobre los miembros del grupo. Aquello que perdura en el tiempo para los participantes en tanto individuos es un mayor o menor incremento (según las características de cada niño) en las capacidades imaginativas, mentales o físicas que se han puesto en práctica. En tal sentido, los juegos permiten ejercitar y desarrollar las habilidades motoras necesarias para, por ejemplo, correr, trepar árboles o fabricar objetos tales como arcos y flechas, catapultas, ropa para muñecas, etc. Las manías lectoras permiten al niño como mínimo ejercitar su capacidad para leer; sus músculos lectores se agilizan. Y este aspecto no debe desestimarse porque es parte esencial del desarrollo de toda persona como lector. Más aun, cuando un grupo de niños lee un mismo libro con la clase de intensidad propia de una manía, se producen intercambios y discusiones de similar intensidad que los obligan a analizar sus reacciones individuales y grupales, a elaborar y expresar su placer o su disgusto. En otras palabras, asumen una actitud crítica. Al principio, no tiene importancia qué clase de literatura la genera: el hecho fundamental es que se ha despertado el sentido crítico.

Para el cuarto eje de mi planteo retomo una afirmación previa respecto del motivo principal de nuestra preocupación: cómo y por qué leen los niños y no aquello que leen. De ningún modo sostengo que los niños, ni tampoco los adultos, leen toda clase de material de la misma manera. Todo lo contrario. Los especialistas en el tema han advertido en numerosas ocasiones que ciertas clases de libros suelen constituir una fuente de seguridad y confianza para todos los niños. Por lo general, se trata de libros que les resultan familiares o que pertenecen a un autor que les gusta. En otros casos, sólo buscan en ellos una alternativa de relax, un pasatiempo agradable y sin exigencias. Casi siempre los libros que se eligen para realizar esta clase de lectura son *basura* a juicio de los adultos. Sin embargo, intervenir en ese momento e intentar persuadir al niño para

que elija "algo mejor" no remedia la causa ni estimula un avance en los criterios de selección.

En todo momento resulta difícil descubrir con precisión qué atractivo encuentra un niño en un libro; de hecho, podría ser algo muy diferente de aquello que la mente adulta asume que el libro ofrece o no ofrece. A título de ejemplo, mencionaré a la deplorada Enid Blyton (4), autora cuya obra ha sido criticada por su trivialidad, pobreza lingüística, anemia de contenido y creación de personajes, e ideas estereotipadas y convencionales. Sospecho que precisamente esta ausencia de calidad es lo que hace a Blyton tan atractiva para los niños, no debido a su facilidad de lectura, sin desafíos ni demandas en términos imaginativos o verbales sino debido a que sus tramas simplistas, su lenguaje y personajes básicos, despojados y convencionales dan libertad a los niños para adornar y enriquecer las historias *de manera personal*. Blyton proporciona un esquema; el joven lector utiliza ese esquema para incorporar sus preferencias. Cuanto mayores sean los recursos del texto, ya sea uno de los grandes clásicos o pornografía pernicioso, menores serán las posibilidades de realizar esta clase de lectura. No es posible, por ejemplo, leer a [Katherine Paterson \(5\)](#) de esta manera, es demasiado exigente: es necesario entregarse a ella, apoyarse en ella mientras guía al lector a través de una historia completamente elaborada y detallada. En términos de crítica literaria Paterson superará ampliamente a Blyton; la comparación pone de manifiesto las cualidades de la primera por sobre las carencias de la segunda (así como, dicho sea de paso, sobre su considerable talento como creadora de tramas de suspenso). Desde el punto de vista de la lectura literaria, Paterson es respetable y Blyton no lo es. Sin embargo, mi conclusión es que cuando los niños leen a Blyton no realizan una lectura literaria. Toda persona que haya dictado clases de teatro sabe que a los niños les entusiasma que les propongan un esquema como punto de partida para improvisar el juego dramático. Una vez definido el esquema, pueden inventar y transformar la situación original en algo muy diferente y completamente personal. Creo que muchas veces utilizan los libros de la misma manera para desarrollar la improvisación imaginaria interior. Si se les ofrecen Blyton y Paterson con este propósito, Blyton resulta aceptable y Paterson ciertamente no. Ello no significa que los niños siempre reaccionen de esta manera cuando leen un libro. Sin embargo, suelen realizar esta clase de lectura con frecuencia y, en mi opinión, la necesitan tanto como el juego al aire libre.

Existe una experiencia interesante para poner a prueba este supuesto. Piense en un libro que le haya gustado mucho en su infancia, pero que no haya leído desde entonces. Enumere cada detalle que recuerde. Luego busque un ejemplar y reléalo. Cuando realicé esta experiencia, me sorprendió que muchos de los detalles que recordaba no formaban parte del texto. Más aun, el texto mismo, con algunas honrosas excepciones, era increíblemente "escueto". Supongo que los detalles inexistentes eran invenciones mías y la recordada riqueza del texto, producto de mi propia elaboración sobre el "esquema" o "guión" original. Las honrosas excepciones que destaco son, obviamente, los grandes libros, y para ellos se aplica el principio opuesto. Recuerdo menos acerca de estos libros que

aquello que descubro con cada relectura. Los grandes libros siempre tienen algo nuevo para revelarnos. *El viento en los sauces* (6), por ejemplo, se encuentra para mí en esta categoría, mientras que el libro que utilicé para la experiencia (7) (en la actualidad, lamentablemente agotado y que probablemente casi nadie recuerde) pertenece a la categoría de "guión para juego dramático interior".

Podemos distinguir, entonces, dos modos de leer: literario y no literario. Y no tiene sentido discutir si uno es *el* modo esencial de leer y el otro, algo que debería suprimirse, si consideramos válido, según he señalado, que los niños sienten necesidad de ambos. No son opuestos, tal como creen quienes se preguntan qué hacer con la *basura*. Para concluir diremos que cuando los niños abordan la lectura están en condiciones de encontrar su propio material no literario sin ayuda de los docentes, mientras que para transformarse en lectores literarios sí requieren ayuda.

Una última reflexión. Con toda honestidad, ¿acaso no leemos con frecuencia material que condenamos como *basura*? Y, al fin de cuentas, ¿qué seguridad tenemos de que sea *basura*? Peter Dickinson (8), en un artículo titulado "A Defence of Rubbish" ("Defensa de la basura"), expresaba con precisión mi punto de vista:

*"El ojo adulto no es necesariamente un instrumento perfecto para discernir determinadas clases de valores. Ciertos elementos —y ello se aplica a la ciencia ficción en particular...— podrían considerarse basura de manera tan evidente que es fácil caer en la tentación de calificar de basura al producto total y rechazarlo. No obstante, entre esos elementos podría haber algo nuevo y extraño a lo que no estamos acostumbrados y que tal vez no seamos capaces de asimilar como adultos debido a la absoluta atrocidad del resto del material; pero la candidez, y supongo que ninguna otra palabra es adecuada, del ojo infantil puede aceptar o rechazar de un modo imposible para el adulto y apropiarse de estímulos valiosos provenientes de algo que aparece inmerso en una masa de maleza y sinsentido."* (I. p.9)

Preocuparse por la basura es una tarea estéril. Es mil veces preferible dedicar tiempo y energía a facilitar el contacto de los niños con la totalidad de su valiosa herencia literaria.

### **Bibliografía de referencia**

- Peter Dickinson, "A Defence of Rubbish" en *Children's Literature in Education*, N.º. 3, noviembre de 1970, Ward Lock Educational, p. 7. Documento bien fundamentado, basado en una ponencia presentada en un congreso de literatura infantil.
- Para ampliar la información sobre Enid Blyton, véase "The Work of Enid Blyton" ("La obra de Enid Blyton") de Janice Dohm, en *Young Writers Young Readers*, Boris Ford (ed.), Hutchinson, ed. Rev., 1963; y comentarios en Wallace Hildick, *Children and Fiction*, Evans, 1970.

## Notas

(1) Samuel Johnson (1709-1784). Lexicógrafo, crítico y poeta británico. Publicó el primer *Diccionario de la lengua inglesa* en 1755 y *Vidas de los poetas* (10 volúmenes) entre 1779 y 1781.

(2) Citado por [James] Boswell en *Life of Johnson (Vida de Johnson, 1791)* con fecha 1779. (Nota de Aidan Chambers en el artículo original en inglés.)

(3) Gardner, Helen. *The Business of Criticism (La tarea de la crítica)*, Oxford University Press, breviaros, 1963, pp. 13-14. (Nota de Aidan Chambers en el artículo original en inglés.)

(4) Enid Blyton (1897-1968). Escritora inglesa. Publicó más de seiscientos libros para niños y jóvenes. Sus obras más famosas se agrupan en las series "Siete secretos" y "Club de los cinco".

(5) Paterson, Katherine (1934). Escritora estadounidense galardonada con el Premio Hans Christian Andersen en 1998. De su vasta producción se destacan *Un puente hasta Terabithia (Bridge to Terabithia)*, *La Gran Gilly Hopkins (The Great Gilly Hopkins)*, *La búsqueda de Park (Park's Quest)* y *El maestro de las marionetas (The Master Puppeteer)*. Su sitio Web (en inglés) se encuentra en [www.terabithia.com](http://www.terabithia.com).

(6) *El viento en los sauces (The Wind in the Willows)*, del escritor británico Kenneth Grahame (1859-1932), es un clásico infantil en lengua inglesa publicado por primera vez en 1908.

(7) *Mr Bumbletoes of Bimbleton*, de L.C. Ockenden (Odhams Press Watford, 1948), con ilustraciones de Maben. El libro cuenta la historia de cuatro niños que arman un pueblo de juguete cuyos habitantes cobran vida y protagonizan diferentes aventuras.

(8) Peter Dickinson (1927). Escritor inglés galardonado en dos oportunidades con la Medalla Carnegie. Es autor de treinta libros para niños y jóvenes de los cuales se han traducido al castellano *El clan (The Kin )* y *El traficante de climas (The Weathermonger)*. Su sitio Web (en inglés) se encuentra en [www.peterdickinson.com](http://www.peterdickinson.com).

**Aidan Chambers** nació en Durham (Inglaterra) el 27 de diciembre de 1934. Entre sus obras se encuentran las novelas *Contratiempos* (Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 2005) y *Postales desde tierra de nadie* (Barcelona, Muchnick Editores, 2001). También escribió para el teatro, la radio, la televisión, y para muchos periódicos y revistas de Gran Bretaña y otros sitios. Chambers y su esposa, la editora Nancy Lockwood, crearon la editorial Thimble Press, donde publicaron más de treinta libros y editan *Signal*, una revista sobre literatura

infantil y juvenil. Por sus servicios a los libros infantiles, Aidan y Nancy recibieron el Premio Eleanor Farjeon en 1982.

En 2002, el IBBY (International Board on Books for Young People) le otorgó el Premio Hans Christian Andersen por su trayectoria.

En *Imaginaria* publicamos un [amplio informe biográfico y bibliográfico sobre Aidan Chambers](#).

**Laura Canteros** ([lauracanteros@ciudad.com.ar](mailto:lauracanteros@ciudad.com.ar)) es Profesora para la Enseñanza Primaria y docente de idioma inglés; Traductora Literaria y Técnico-Científica en inglés e Intérprete Simultáneo. Es integrante de la Comisión Directiva de ALIJA (Asociación de Literatura Infantil y Juvenil de Argentina), y desde hace veinte años se dedica a la investigación independiente en el área de literatura y medios para niños y jóvenes. Realiza crítica bibliográfica para diversas publicaciones y asesoramiento editorial en temas de traducción. Ha diseñado guías para el docente con propuestas para escritura creativa y compilado tres antologías de cuentos populares de Argentina. En mayo de 2002, recibió la Primera Mención del Premio a la Traducción Científico Técnica del Cono Sur 2001-2002 otorgado por Unión Latina a la obra *Alumnos con dificultades. Guía práctica para su detección e integración* de Marilyn Friend y William Bursuck.

En 2006 recibió el premio [Destacados de ALIJA 2005](#) por la traducción al castellano de la novela *Contratiempos* de Aidan Chambers.