

María Florencia Ortiz
(Coord.)



Polinizar. Reflexiones sobre enseñanza de la literatura entre bordes y desbordes



Polinizar.

Reflexiones sobre enseñanza de la literatura entre bordes y desbordes

María Florencia Ortiz

(Coord.)

**Colecciones
del ClFFyH**



Polinizar. Reflexiones sobre enseñanza de la literatura entre bordes y desbordes /
Marcela Carranza... [et al.]; coordinación general de María Florencia Ortiz. - 1a ed.
- Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades,
2023.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1759-4

1. Literatura. 2. Medios de Enseñanza. I. Carranza, Marcela. II. Ortiz, María Floren-
cia, coord.

CDD 807

Área de Publicaciones

Autoras: Marcela Carranza; Débora Cingolani; Valeria Daveloza; Elisa Filippi; María Alejandra Forgiarini; Lucrecia M. López; Nadia V. Marconi; Ornella Matarozzo; Mariana S. Mitelman; M. Florencia Ortiz, María Elisa Santillán y Adriana Vulponi.

Revisión y corrección: Victoria Picatto

Imagen de portada: Georgina Ravasi

Diseño gráfico y diagramación: María Bella

2023



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.

Polinizar.

Reflexiones sobre enseñanza de la
literatura entre bordes y desbordes



Autoridades de la FFyH - UNC

Decana

Lic. Flavia Andrea Dezzutto

Vicedecano

Dr. Andrés Sebastián Muñoz

Área de Publicaciones

Coordinadora: Dra. Mariana Tello Weiss

Centro de Investigaciones de la FFyH María Saleme de Burnichon

Dirección: Dr. Eduardo Mattio

Secretaría Académica: Lic. Marcela Carignano

Área Educación: Dra. Gabriela Lamelas

Área Feminismos, Género y Sexualidades: Lic. Ivana Soledad Puche

Área Historia: Dr. Pablo Requena

Área Letras: Dra. Florencia Ortiz

Área Filosofía: Dra. Alba Massolo

Área Ciencias Sociales: Dra. Cecilia Inés Jiménez

Índice

Prólogo

por *María Florencia Ortiz*

13

Narraciones de las experiencias

31

Puentes posibles. Reflexiones en torno a la mediación literaria y la construcción de lectores

por *Lucrecia López y María Alejandra Forgiarini*

33

La bitácora de lecturas. Una herramienta didáctica en la formación de mediadores de literatura

por *Mariana Mitelman y María Florencia Ortiz*

51

La escena secreta. Reflexiones sobre el taller literario

por *Marcela Carranza*

67

La lectura en voz alta. Una práctica para analizar y planificar en la formación docente

por *Elisa Filippi*

81

Alumnos poéticos: dinámicas periféricas del territorio. Reflexiones y lecturas sobre escrituras marginales y prácticas situadas

por *M. Elisa Santillán*

95

Ayudar a mirar más lejos. La crítica literaria de 1º a 6º grado por <i>Valeria Daveloza</i>	139
Desandando. Reflexiones en torno a los talleres en tiempos de aislamiento y virtualidad: posibilidades, sentidos y planificación por <i>Mariana Mitelman y María Florencia Ortiz</i>	169
Anexo talleres whatsapperos por <i>Débora Cingolani</i>	181
Reflexiones teórico-críticas	189
Amores otros que desvelan. Reescritura de La Durmiente de María Teresa Andruetto e Istvansch por <i>M. Elisa Santillán</i>	191
¿Esto es leer? La lectura de imágenes en la escuela por <i>Valeria Daveloza y Nadia Marconi</i>	209
Tránsitos. Enseñanza de la literatura en Argentina por <i>Adriana Vulponi</i>	247
Intensa-mente. Problematicación de la Educación Emocional en su relación con la LIJ por <i>Mariana Mitelman</i>	277
La intertextualidad y su potencialidad en la enseñanza de la literatura. Una lectura de <i>Es tan difícil volver a Ítaca</i> por <i>Ornella Matarozzo</i>	293

como planta vana.
Una sola vez, para un día
uso gnto





Prólogo

María Florencia Ortiz*

Crónica de un desborde no anunciado

*Quién pudiera narrar el shock de esta desaceleración violenta
en sus múltiples superficies de impacto.*

Natalia Ortiz Maldonado

Hace unos años atrás, decidimos hacer “un alto en el camino” como equipo de docentes que integramos un proyecto de investigación radicado en el CIFFyH – con subsidio de la SECyT - UNC–, para plasmar nuestras reflexiones y darles unidad. El producto de ese “detenerse a escribir” fue el *Anti-recetario. Reflexiones y talleres para el aula de literatura* (2018); un libro que llegó a rincones insospechados y nos trajo como un bumerang amoroso, enriquecedoras devoluciones y comentarios de docentes y mediadores que reactivaron nuestra energía para continuar pensando con otros.

En esta oportunidad, invito a leer textos que han sido gestados o terminados en pandemia, este contexto que nos afectó y sigue afectando como humanidad, como un coletazo largo, como un látigo que duele. Parte de su impacto, en tanto “evento crítico” (Lins Ribero, 2021), fue el modo en que nos vimos obligadas a descotidianizar nuestras vidas. Vivimos un huracán de acontecimientos, en los que nuestras rutinas más naturalizadas, quedaron en suspenso. La inédita situación de trabajar en condiciones de aislamiento y de modo remoto y luego mixto, alteró nuestras formas de comprender en general. Una vivencia aún más difícil de cantar en palabras, principalmente desde el lente subjetivo que se ratifica cuando nos pensamos vivas. Atravesamos estos años rozando el borde de nuestra tolerancia y cordura; desbordadas por una sobrecarga de tareas, situación que parece haber quedado instalada en nuestras prácticas laborales. Enseñar, investigar, cuidar, maternar, sobrevivir económicamente y sostener redes familiares y sociales: todo al mismo tiempo, puertas aden-

* Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. florencia.ortiz@unc.edu.ar

tro y padeciendo la incertidumbre y la sobre exposición a las pantallas y los dispositivos.

Este es un libro nacido en ese remolino y por lo tanto se autopercibe en movimiento y abierto, acogido en su incompletud por la generosa iniciativa de las *Colecciones del CIFYH*, de nuestro centro de investigaciones María Saleme de Burnichon de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC.

Hemos tomado esta invitación como una oportunidad para hablar desde la conciencia de un proceso de producción de conocimiento plural; teñido por lo que nos pasó como personas aferradas a la vida, temblorosas por la fragilidad que nos une. Nos vimos convocadas como colectivo a entramarnos en la escritura, que por momentos se volvió una herramienta esquiwa para traducir saberes mutantes y provisorios.

Este libro es principalmente una muestra de lo que la universidad pública sí puede: cobijarnos para fortalecer el tejido fibroso y vigoroso de personas que pensamos que producir conocimiento crítico es un modo de resistir las inclemencias de un imponderable virus, pero principalmente, una apuesta a la red colectiva, como única salida.

Estos años de aislamiento obligatorio y posterior regreso a la “normalidad” (¿?) dejaron en nuestros cuerpos las marcas imborrables de una experiencia que licuó la barrera entre la vida doméstica y la laboral, entre lo privado y lo público; desdibujó aún más, la delgada línea entre el trabajo de enseñar e investigar. Largos meses que impactaron en nuestras pieles, ojos, manos, piernas y mentes; que vivimos el desborde de los cuerpos: encerrados, amenazados y afectados por un mal mundial que exhibió en carne viva las desigualdades de la sociedad, las distancias escandalosas entre sectores, la soledad, la angustia y la incertidumbre generalizadas. Escribir, conversar, leer, estudiar, pensar y enseñar en esas condiciones fue muy difícil.

Como equipo de investigación pudimos sostener con gran esfuerzo un ritmo sistemático de reuniones virtuales entre 2020 y 2021. La anhelada rutina que habíamos perdido hizo visible el sostén interpersonal de los encuentros presenciales que ya no teníamos. Extrañamos las reuniones con mate compartido, con libros pasando de mano en mano, la conversa que entrelazaba reflexión y vida cotidiana, la trama que se iba construyendo entre lecturas teóricas, narrativas áulicas con novedades afectivas, familiares o laborales. El sostén interpersonal fue la red que nos salvó: la

posibilidad de trabajar de modo colaborativo, intercambiando recursos e ideas para nuestras clases, compartiendo experiencias positivas, sugiriendo alternativas para adaptar tal o cual actividad en un aula virtual, en un grupo de WhatsApp o en un classroom.

Es quizás esta conciencia de la coyuntura y la condición de desborde, la que permite entender (y entendernos) ciertos rasgos en los artículos de este libro que exhiben una escritura recursiva, perseguidora e insistidora de saberes provisorios y atados a las contingencias de nuestros contextos singulares y complejos. Fruto de búsquedas diversas y rutas divergentes, este volumen está lejos de tener unidad; habla a través de voces heterogéneas en sus estilos y matices.

Escribir y producir conocimientos vinculados a nuestras prácticas docentes se convirtió por momentos en un modo de dar testimonio del caótico y complejo devenir de este tiempo transcurrido. Pero también fue un cinturón que al mismo tiempo que ceñía, nos obligaba a reposicionarnos y a sacudir ¿certezas? Pensar nuestro modo de investigar desde un borde filoso dejó estas preguntas a la intemperie: ¿por qué y para qué investigar y producir conocimientos en este contexto pandémico? ¿Qué proyecto de universidad pública estamos construyendo desde nuestras posiciones más o menos “privilegiadas”? ¿Qué vasos comunicantes queremos crear entre el ámbito académico y nuestros contextos de trabajo no universitarios? ¿Para quiénes escribimos y en qué sentido *sirve* nuestro aporte?

Retomamos las reflexiones de Analía Gerbaudo (2011) para pensar algunos de estos desafíos propios de un ámbito entendido como *zona de borde*. La didáctica de la literatura es un campo transdisciplinario que demanda múltiples y complejos problemas que no se resuelven hacia adentro exclusivamente de una disciplina como la didáctica; es por eso que desafía sus propios límites. En ese espacio de intersección, se potencian las categorías de la didáctica específica, de la teoría literaria, de los estudios materiales sobre las prácticas de lectura, de los estudios culturales, de los enfoques historiográficos y antropológicos, de los aportes sobre Literatura Infantil y Juvenil, entre otros. El carácter transdisciplinario de nuestro campo permite acentuar el dinamismo de sus bordes como una provocación para evitar cualquier reduccionismo:

La confluencia de categorías y formas de resolución aportadas por distintos campos disciplinares que se potencian para estudiar un problema o un conjunto de problemas que no podría abordarse sólo desde alguno de ellos sin riesgos de banalizarlo (Gerbaudo, 2011, p.68).

¿En qué tipo de investigación se enmarcan estos artículos? El proyecto en común que entrama los trabajos que aquí presento¹ se propuso producir conocimientos sobre las prácticas de enseñanza de la literatura, *con los pies en el barro*: a partir de nuestras experiencias como docentes interrogamos nuestras propias prácticas; en decir, en contextos situados en los que nos desempeñamos dando clases, produciendo materiales y recursos didácticos. Buscamos crear un campo de indagaciones en común para producir saberes sobre distintos modos de enseñar literatura y de mediar en contextos muy diversos, con el objetivo de alentar las transformaciones de nuestras decisiones y actuaciones, y avanzar hacia una reflexión pedagógica y didáctica desde una perspectiva de derechos.

Disputamos un conocimiento didáctico que brota “en el pantano” (Schön, 1992) haciendo dialogar un conocimiento específico de la literatura con las complejas dimensiones que se imbrican en el oficio de enseñar. Nuestro objeto de estudio se construye desde un paradigma en el que lo instrumental y lo conceptual no están disociados y se ven atravesados e impregnados por los aspectos políticos, pedagógicos, históricos y coyunturales –propios del campo de intervención–.

En estas particulares condiciones de involucramiento, nos reconocemos en estado constante de búsqueda, de alerta y en comunidad. Intentamos crear una distancia crítica, entramarnos a una red de voces de especialistas y teóricos que nutren y fecundan nuestros interrogantes; pero el principal motor de saberes es la posibilidad de interactuar cotidiana y sistemáticamente con nuestros estudiantes y entre colegas. La principal responsabilidad es evitar cosificar sus voces o estigmatizar su posición de asimetría con respecto a un campo de conocimiento supuestamente legitimado, para crear una zona en común de producción de saberes.

Reconocemos que la afirmación anterior pone en tensión ciertas representaciones sobre el saber científico; legitimación asociada a una supuesta superioridad o jerarquía mayor propia de las “tierras altas” (Schön,

1 *La Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) y la Alfabetización Inicial como saberes en la Formación Docente. Segunda etapa.* Categoría: Formar. Período 2020-2021-2022, SE-CYT, UNC, radicado en el área Letras del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades María Saleme de Burnichon.

1992). En ese sentido, disputamos ese status epistemológico y asumimos nuestra posición de *borde* en tanto zona de escucha, de reinterpretaciones y de construcción respetuosa de lo que docentes y estudiantes hacen en las aulas y en las escuelas. Elegimos pensar y construir saberes desde una bisagra flexible, sensible a las necesidades y urgencias; pero también atenta a la búsqueda de capas geológicas de las tradiciones y las problemáticas que atraviesan otros niveles del sistema educativo; así como sensible para que nuestros aportes sean el resultado de un conocimiento que se nutra y crezca en un territorio marginal, fértil y barroso. En vez de entender nuestra posición académica como centro de irradiación de conocimientos, apostamos a un ida y vuelta refractaria de saberes; retroalimentación que haga de nuestra universidad una institución porosa y con vocación de transformación.

Nuestro aparato teórico crítico no está delimitado a priori porque el ejercicio reflexivo es exploratorio y siempre pivotea sobre los problemas que surgen en las propias prácticas. Desde una perspectiva sociocultural, somos conscientes de que la meta cognición –la reflexión sobre nuestros modos de producir conocimiento didáctico– está ligada a condiciones históricas, a devenires singulares que hacen a la relatividad de nuestros aportes. Pretendemos sacudir la inercia de ciertos protocolos; buscando una “escritura política, aquella de la apuesta colectiva, de expresión y elaboración para otros, de procesar de otra manera la desorientación y la soledad” (Duschatsky, 2017: p. 15)

Polinizar. De jardines, murciélagos y mediadorxs de literatura

*Tener un jardín es dejarse tener por él
y su eterno movimiento de partida*

Diana Bellessi

Este verso de la escritora santafesina me traslada a una percepción de lo cotidiano que no deja de conmoverme: el vínculo con todo aquello que crece a nuestro alrededor según ciclos y reglas propias de la naturaleza. Su poesía encarna también un límite perturbador: ¿Por qué nuestras reflexiones se ven escindidas del mundo natural del que somos parte, de esa casa-pacha en la que habitamos? ¿Cómo inyectamos de sentidos sociales, históricos y políticos nuestra relación con el ambiente del que formamos

parte?, ¿Qué tiene que ver este lazo con nuestras indagaciones didácticas y sobre la literatura?

En primer lugar, este es un prólogo en primera persona. Y en ese movimiento escritural abro el juego al haz de resonancias que habitan en mi múltiple condición de investigadora, docente y mujer habitante de una zona en la que el monte autóctono está amenazado. Escribo tensionada por las exigencias de un discurso que busca la distancia propia de quien investiga, pero también con el deseo de encontrar una enunciación que pueda torcer las reglas de una lengua que constriñe al mismo tiempo que intenta producir un saber más filoso y crítico. Consciente de la matriz colonial que pervive en nuestra lengua académica, me tienta la idea de imaginar una puesta en jaque de ciertas divisiones, entre ellas: naturaleza y cultura.

Por otro lado, persigo y quizás transgredo los sentidos de su verso “Pero hacer gestos correctos en el lugar errado, disuelve la ecuación, descubre páramo”, para compartir repercusiones muy erráticas ¿o quizás erradas? sobre aquello que necesita un jardín, así como la energía, la expectativa y el cuidado que demanda. Los gestos y acciones que esa jardinera, el yo lírico del poema, entrega a lo largo de un tiempo que no se puede acelerar y exige una expectativa flexible; inclusive, el de la muerte. Son imágenes que me producen algo difícil de poner en palabras: el poema me *arremolina*. Aunque nada dice sobre el oficio de mediar lecturas, ni de enseñar literatura; por asociación libre y caprichosa, al leerlo me llegan ecos de ese gesto amoroso que al igual que al cultivar un jardín o una huerta, se necesita cuando oficiamos de promotorxs de lectura literaria.

Las transformaciones de lxs lectorxs están lejos de responder a ciclos como los de las estaciones o a la composición del suelo; ningún lector “madura como una pera” (como dijo Emilia Ferreiro al referirse a los procesos de alfabetización inicial), no depende de ningún fenómeno meteorológico para crecer; ni de una mera pertenencia a una sociedad. Enseñar, acompañar y alentar la formación de lectorxs es un proceso asociado a una condición de ciudadanía y es el resultado de conquistas de derechos de numerosos eslabones históricos.

Por otro lado, aquello que experimenta unx lectorx literarix también está cifrado en un lenguaje que se resiste a cualquier definición estanca. Sin embargo, valga la metáfora para dejarnos empapar por la sensibilidad que nos moviliza esa maravilla que nos afecta cuando observamos, crea-

mos y cuidamos un jardín o una huerta. En contexto de aislamiento, la naturaleza fue la señal de vida y de belleza, en un florero, en una huerta de balcón, en el patio o en un pasto de la vereda. Fue nuestro refugio y hogar, en el mejor de los casos.

Los artículos que siguen a continuación ponen el énfasis en algo de esa felicidad que nos despierta observar la maravilla de las flores, el misterio de las semillas o la promesa del abono fértil para multiplicar la vida que se gesta bajo tierra y florece o da frutos a nuestra vista y a nuestros paladares.

Esta celebración de lo natural que nos dejó la pandemia ha sido una línea de fuga para revisar nuestro foco de interés; surgió como metáfora para el título de este libro, pero luego fue creciendo como zona de interrogación más profunda. Acompañar y alentar la formación de lectorxs, desde la convicción del empoderamiento que esto habilita, exige tiempos no acelerados, en la mirada y la escucha atenta, en la co - construcción de un saber sobre la literatura que es una interpelación subjetiva.

Lejos de la extranjería de docentes investigadorxs que dominan conocimientos sobre su campo disciplinar, entendemos nuestro oficio como una tarea de quien va llevando el polen, diseminando, dejando marcas sutiles e imperceptibles quizás; ofreciendo señuelos, abriéndose a los caminos contra los vientos. Dejando una huella a veces invisible, pero a veces imborrable, capaz de fecundar.

Cada artículo de este libro remite a reflexiones sobre escenas áulicas, sobre decisiones tomadas para resolver algunas de las múltiples situaciones problemáticas que arrastró la pandemia: sostener el vínculo por vías múltiples, recortar contenidos, armar actividades o evaluaciones sin tener tiempo de discutir ni de pensar; atender casos singulares - trabajo multiplicado a raíz de la división de los cursos en burbujas-; o defendernos de nefastos imaginarios sobre el ser docente (frente a discursos como “no hicieron nada”, entre otros).

La mayoría de estos artículos fueron escritos para distintos contextos: como trabajos finales de estudios de posgrado, como ponencias o comunicaciones para congresos y otros eventos académicos. Han sido pensados como aportes para ser compartidos entre colegas de distintos ámbitos, reafirmando la necesidad de construir comunidades en zonas de fronteras dinámicas: la didáctica de la literatura no pertenece a un coto de especialistas. La discusión se enriquece en la escucha atenta a quienes disputan o proponen herramientas teóricas y quienes, ya sea a cargo de una sala de

nivel inicial o un aula de ciclo básico del secundario, desarrollan estrategias y resuelven en el día a día, qué y cómo enseñar.

Enseñar contenidos de literatura como transmisión cultural, en el ámbito escolar, no es enseñar conocimientos “puros”. Cada contexto en el que se relocalizan los saberes contribuye a su redefinición: son las mediaciones y los contextos los que alojan modos de concebir los textos, las lecturas, los conceptos y las prácticas.

Emma Wolf, la querida escritora argentina, escribió un desopilante texto que hemos elegido para ampliar las resonancias del título de nuestro libro: polinizar. En *El sexo de las flores* (2019), esta autora describe apenas en algunos párrafos con lujo de detalle la previa y luego la ronda nocturna y polinizadora de un murciélago. El narrador, a modo de presentador que busca complicidad con el lector, lo presenta como ese bicho tan poco atractivo, como imprescindible: “el murciélago cuelga debajo de una viga de un puente. Está delante de un espejo, que también cuelga cabeza abajo”.

Nos detenemos en ese instante del texto en el que nuestro personaje se mira reflejado a sí mismo antes de salir a volar, para identificar figuras, tópicos y representaciones disímiles, a partir de comparaciones que ridiculizan el estereotipo masculino de un cuerpo *idealizado*:

No es alto, no es rubio ni musculíneo; no es un príncipe de las nieves, ni un caballero intrépido, ni un poeta ni un galán de miniserie. Es un toscó, chillón, pulgoso, malhumorado, daltónico, mamífero vegetariano. Para más datos: miope. Todo el mundo cree que tiene alas, pero eso que usa para volar no son alas, ¡¡son los dedos!!

Vemos retratado su aspecto y sus movimientos con esta lupa capaz de poner en relación características y sentidos impensados: sus rasgos físicos, los numerosos sobrenombres y su negativa fama de atraer desgracias. La cultura popular y la lengua exagerada de su adjetivación y sustantivación provocan la chispa propia del humor inteligente:

Ratón volador, falso pájaro de la noche, heraldo de las desgracias, socio del mal agüero, hechura del diablo, secretario de momias, confesor de búhos, portero de criptas, paraguas, inspector de ruinas, portador del mal tiempo y la calvicie y los calambres y las canas. Arruinador de cosechas, transmisor de sarna, encarnador de uñas, chupasangre, ingrediente infaltable en el guiso de la bruja.



Al igual que los murciélagos, quienes nos ocupamos de enseñar, promover y mediar entre libros y lectorxs, salimos al mundo superando obstáculos, haciendo zigzags, felices de recolectar el polen y desparramarlo. Nos alienta la esperanza de que algo luminoso, como lo que ocurre con las flores, ocurra en las múltiples y diversas experiencias de lectura:

En la oscuridad, las flores resplandecen, desbordan de polen, sueltan perfumes espesos que cautivan o adormecen.

Créase o no, el murciélago está en lo suyo. Interpreta su papel. Es un papel de casamentero, que consiste en interrumpir el sueño de las flores y recordarles las obligaciones del amor. Porque de él depende que nazcan plantitas nuevas.

Va de flor en flor alimentándose de néctar. Se mueve con mucha delicadeza: no se posa sobre la flor sino que, como el colibrí, se mantiene suspendido en el aire para no estropear los pétalos. Así, en la pelambre oscura, va recolectando el polen. Luego lo deposita en los cálices sedosos. Y todas las noches lo mismo, sin feriados. Es la misión que le toca cumplir. Digan si la madre naturaleza no tiene ideas locas a veces: elegir el sombrío murciélago para que se ocupe de algo tan luminoso como el sexo de las flores. (Wolf, 2019)

Abrir nuevos caminos

La primera parte de este libro, “Narraciones de las experiencias”, contiene siete artículos y un anexo, cada uno de ellos remite a reflexiones surgidas a raíz de distintas prácticas áulicas. En la sección “Reflexiones teórico críticas” hemos incluido tres artículos que analizan textos literarios y un panorama complejo y agudo sobre la historia de la enseñanza de la literatura en nuestro país. En este apartado ofrezco una breve reseña de cada una de estas contribuciones (en el orden que aparecen en este libro) con el objetivo de ofrecer, cual “curadora” de una muestra, un recorrido posible, anunciar líneas en común y también líneas de fuga que proyecta cada uno de ellos.

El artículo de Lucrecia López y María Alejandra Forgiarini, *Puentes posibles. Reflexiones en torno a la mediación literaria y la construcción de lectores*, analiza dos prácticas de lectura literaria situadas en aulas de escuelas secundarias públicas; una de la ciudad de Córdoba y otra de Colonia Caroya (localidad ubicada a 54 km de la capital). El texto responde a la aguda

mirada de dos mediadoras que no dejan de interrogarse y de abrirse a la inagotable fluidez del intercambio siempre singular que ocurre en una comunidad de personas concebidas como sujetxs de derechos.

Las preguntas nodales que allí plantean, lejos de ser retóricas, motorizan una sensible preocupación por responder a una perspectiva de la lectura como un derecho:

¿De qué modo podemos construir un vínculo sólido, amable y duradero entre jóvenes y textos literarios? ¿Cómo motivar a nuestros estudiantes en la lectura? ¿Cómo permitirles que sean libres, sin condicionamientos, en un espacio como la escuela -limitante históricamente-? ¿Qué estrategias didácticas elaboramos para animar a chicos y chicas a dar el paso hacia la frontera indómita?

El enfoque didáctico que vertebra todo el artículo pone en el centro la preocupación por el complejo vínculo que se teje entre sujetxs en aulas en las que se abre la escucha y se habilitan las voces de estudiantes que han sido empoderadxs para expresarse. Narrativas que intercalan resonancias teóricas, que se cuelan y relampaguean como ideas fuerza durante escenas de intercambio con estudiantes. Las autoras recuperan cuestiones sobre la manera en que es presentada la literatura en el aula, con el *qué*, pero sobre todo con el *cómo*; y rescatan, principalmente, dos estrategias metodológicas: la lectura en voz alta y los tiempos de lectura con les estudiantes en el aula.

El cuaderno de bitácora de lecturas como herramienta didáctica en la formación de docentes mediadores de literatura, presenta una reflexión sobre una experiencia didáctica de docentes de profesorado de la provincia de Córdoba (de nivel inicial, primario y secundario en lengua), en la que proponemos la escritura de un cuaderno de bitácora, como medio para profundizar y promover lecturas literarias como una herramienta para acompañar la formación lectora de lxs futurxs docentes. En este artículo, junto a Mariana Mitelman, dejamos planteadas algunas de las inquietudes que nos vienen preocupando y ocupando desde hace varios años en nuestras aulas y compartimos hipótesis e interrogantes surgidos en un proyecto de investigación que se interroga sobre tradiciones y renovaciones curriculares en torno a prácticas lectoras ocurridas en las últimas décadas.



La escena secreta. Reflexiones sobre el taller literario, de Marcela Carranza, es un texto que profundiza aspectos de una práctica de taller con estudiantes de un profesorado, desde una perspectiva poco habitual. La autora se centra en una lectura sutil y aguda de las producciones de sus estudiantes, respetuosa de sus hallazgos poéticos y de sus modos siempre singulares de decir y nombrar, de sus tiempos y modos de habitar un aula entendida cabalmente como taller: espacio de construcción colectiva. En este caso, el taller literario es un ámbito de trabajo artesanal con las palabras como vía de expresión artística. Se trata de un aporte que va entretrejiendo ideas teóricas propias y ajenas con escritos de estudiantes, echando luz sobre procesos de lectura y de escritura, destacando los matices que adquieren ciertas decisiones de poner en suspenso o suspender modos habituales de leer.

Las producciones de los estudiantes son el resultado de un trabajo a partir de consignas que hacen de la literatura un dispositivo lúdico para promover escrituras propias. Juego, exploración, enigma, incertidumbre, deseo y asombro: todo esto se conjuga en un microclima en el que leer, conversar, escribir y pensar juntas es un saber-hacer que se aprende a fuego lento y con una cuidada selección de textos literarios.

Se trata de escuchar al otro, de dejar un espacio para que se alce la voz del alumno/a. Perdernos en el lenguaje, perdernos en el bosque, como sugiere el gato de Cheshire, para luego descubrir que sí hemos llegado a alguna parte. Pero ese lugar al que llegamos no había sido trazado de antemano.

La lectura en voz alta. Una práctica para analizar y planificar en la formación docente de Elisa Filippi, parte de una experiencia que se llevó a cabo en un Profesorado de Educación Inicial de Córdoba; puntualmente a partir de las observaciones hechas por las practicantes, de prácticas de lectura en voz alta en los jardines de infantes de un barrio de la ciudad. La autora analiza en estos registros las marcas de representaciones sobre la función pragmática de la literatura que pervive aún en las salas del nivel inicial.

El artículo exhibe un fructífero diálogo entre las reflexiones de la docente y las de sus estudiantes y rescata el valor cognoscitivo de ese fluir cotidiano legible en los registros. Resulta interesante la incorporación de las reflexiones que ellas pudieron hacer, visibilizar sus “incomodidades” frente a una determinada manera de trabajar la lectura en voz alta. Frente a este tema ya debatido tantas veces, frente a esta problemática aún arraigada

en la escuela, la autora narra cómo armó una estrategia de cuatro líneas de acción, en la que procuró respetar procesos de reflexión y de acción de quienes se estaban formando como docentes y al mismo tiempo acompañar y guiar los primeros pasos como mediadoras de lectura en las salas. Su estrategia se exhibe así como el resultado de una reflexión didáctica que es principalmente un modo de pararse frente a las encrucijadas de múltiples aspectos de la formación docente; y, tal como lo demuestra Elisa Filippi, insertando una cuña en las tradiciones reproductivas de la escuela que permita generar transformaciones.

Alumnos poéticos: dinámicas periféricas del territorio. Reflexiones y lecturas sobre escrituras marginales y prácticas situadas, de M. Elisa Santillán, retoma una experiencia de producción de un libro de edición artesanal de poesías escritas por estudiantes de una escuela secundaria pública en una zona urbano marginal de Alta Gracia en Córdoba. Se trata de una narrativa de una docente que, al hacer memoria sobre lo vivido en el territorio, entreteje registros diversos y heterogéneos que, en un zigzag virtuoso y espiralado, convergen en tres ejes conceptuales (identidades, relato, territorio) y en un posicionamiento político y ético en relación al rol mediador de la docencia y el poder democratizador de la escuela.

Ayudar a mirar más lejos. La crítica literaria de 1° a 6° grado, de Valeria Daveloza, comienza con el planteo de una situación problemática común a las prácticas áulicas de enseñanza de la lengua y la literatura en todos los niveles del sistema educativo: el predominio del enfoque comunicativo funcional y el impacto que aún tienen los CBC de los años 90. La autora afirma la necesidad de revisar la matriz organizativa que dejaron estas reformas curriculares en torno a las tipologías textuales, para correr el foco hacia la tarea que les corresponde a las escuelas y a docentes para abordar los quehaceres de hablantes, lectores y escritores, desde un enfoque sociocultural. El artículo analiza la problemática y despliega dos propuestas para las aulas de primero y de segundo ciclo del nivel primario en torno a modos de entender la lectura literaria concebida como transmisión cultural. *La lectura interpretativa en el aula: ayudar a mirar más lejos*, propone alternativas para pensar las intervenciones docentes recuperando e integrando aportes de Welles y Warren, J.A. Cuddon, Chambers, Simmon y Masschelein, Montes y Larrosa. La crítica literaria en la escuela primaria es entendida como un eje conceptual para pensar estrategias de lectura y de conversación que promuevan lectorxs críticxs, activxs, deseantes, en

el marco de prácticas docentes capaces de generar un “espacio – tiempo” para pensar con otrxs.

Desandando. Reflexiones en torno a los talleres en tiempos de aislamiento y virtualidad: posibilidades, sentidos y planificación es un texto en el que, junto a Mariana Mitelman, retomamos postulados y reflexiones del libro anterior producido por el equipo de investigación en 2018, y las pasamos por el tamiz de algunas situaciones vividas entre el 2020 y el 2021. Recuperamos experiencias de talleres en estos dos años realizados a través de whatsapp y por meet y proponemos reflexiones que retoman viejas preguntas, pero desde nuevas y fecundas miradas atravesadas por las contingencias de estos dos años. Intentamos responder a estas preguntas: ¿a qué ingredientes (llámense recursos, gestos, estilos pedagógicos) tuvimos que apelar en este contexto pandémico? Estos son algunos de los interrogantes planteados que intentan revisar y redefinir el vínculo pedagógico de los talleres de escritura de invención y a las condiciones materiales y simbólicas que alojan y hacen posible estas prácticas.

Anexo talleres whatsapperos de Débora Cingolani presenta el backstage del taller de lectura/escritura de haikus, realizado por algunas integrantes del equipo de investigación en diversos contextos en los años de aislamiento y virtualidad. Se trata de un guión elaborado para poder llevar adelante la coordinación del encuentro en dispositivos móviles, con la misma lógica de los talleres presenciales: ser valla y trampolín. Este artículo se ofrece en un doble sentido: para poder ser reapropiado/reutilizado en distintos entornos educativos, talleres presenciales o virtuales; pero también para compartir y revalorizar el revés de esta trama de mediaciones docentes: la planificación, la búsqueda y la producción de recursos propios y ajenos resultan tareas ineludibles en esta profesión y desde este enfoque.

Amores otros que desvelan. Reescritura de La Durmiente de María Teresa Andruetto e Istvansch, de M. Elisa Santillán, desarrolla una lectura interpretativa de esta singular reescritura del relato tradicional de la Bella Durmiente, fuertemente apoyada en una red conceptual densa y expansiva. Su autora genera cruces y fértiles diálogos entre diversas categorías literarias -sistema literario, intertextualidad, historia literaria, entre otras- para destacar la capacidad de este texto de problematizar imaginarios e identidades sociales. A partir de conceptos de Pardo García (2010), se desarrolla una lectura de *La durmiente* en tanto reescritura textual que se

revela como contraescritura y revisión crítica. El abordaje de María Elisa permite afianzar un modo de concebir la literatura reafirmando los postulados estéticos de este campo permanentemente acechado por mandatos didactistas y moralistas.

Tránsitos. Enseñanza de la literatura en Argentina. El artículo de Adriana Vulponi repone los lazos y vínculos que conforman el campo de la enseñanza de la literatura en Argentina y Córdoba en particular. Retoma una línea que trazó Gustavo Bombini en su tesis de doctorado (2015) y la proyecta sobre un escenario local recuperando debates, prácticas, cambios curriculares, acontecimientos históricos del ámbito educativo, hitos del campo editorial. La autora analiza voces de protagonistas que fue recuperando en diversas entrevistas que amplían las discusiones y una singular reconstrucción desde una mirada local y situada. Esta contribución aporta numerosos elementos para conocer los lazos entre las tradiciones históricas, las innovaciones y las actuales orientaciones que conviven en el presente en la enseñanza de la LIJ. Su detallado recorrido por historias singulares contribuye a entender filiaciones históricas de nuestro campo.

El artículo de Valeria Daveloza y de Nadia Marconi *¿Esto es leer? La lectura de imágenes en la escuela* aporta claves teóricas y didácticas para seguir pensando el lugar de la lectura literaria en la escuela. De un modo original, entrama aportes de especialistas sobre el tema; y propone una hipótesis sobre una cuestión poco atendida y en cierta manera naturalizada. Desarrollan y desestabilizan una representación poco explicitada en la mayoría de las planificaciones y selecciones de textos que se hacen en las aulas de literatura: la idea de que la lectura de imágenes pareciera tener menor complejidad que la de los textos “sólo de letras”. Lejos de ser así, las autoras demuestran con una sólida fundamentación teórica que la lectura de imágenes desafía nuestros saberes y habituales modos de comprender eso que “vemos”, cuando leemos comics, historietas y otros “múltiples dispositivos de comunicación cultural”. Sistematizan aspectos propios de una retórica de la imagen, analizando géneros de los circuitos culturales de los más jóvenes, así como libros-álbum. El artículo entrama estas contribuciones con una propuesta para delinear acciones didácticas propias de una pedagogía de la imagen y poner en juego un modo colectivo de construir sentidos, que no descarte la educación de la sensibilidad estética. Una de las afirmaciones que cierra el texto dice:

Reposicionar el placer de construir el sentido de un texto, no sólo en las aulas, debería ser una de las tareas de la escuela, no porque deba hacerlo, sino justamente porque formar lectores es placentero y no hay formación (real) si sólo nos mantenemos en la zona de confort de nuestros lectores.

Intensa-mente. Problematicación de la Educación Emocional en su relación con la LJJ. El artículo de Mariana Mitelman tiene como punto de partida una situación áulica cuyo impacto llevó a la autora a preguntarse acerca de ciertas tensiones en el campo de la literatura infantil no por viejas, menos vigentes: “la instrumentalización de la literatura y el desprecio de su característica polisémica”. Como docente que sostiene y promueve un enfoque sociocultural de la enseñanza de la literatura, recupera voces de sus estudiantes y revisita aportes de M. A. Díaz Rönner, de Marcela Carranza y de Cecilia Bajour para problematizar la moda de la educación emocional que impregna numerosos discursos del presente. Nos comparte algunos resultados de una búsqueda exploratoria por el superpoblado universo de emoticones y colores que inundan las publicidades de cursos, libros, cuadernillos, páginas web y otros recursos “a la mano” que le atribuyen a la literatura una suerte de “don” (poder performativo) para expresar, dominar y manejar “las emociones” de lxs niñxs. La autora realiza una travesía por reflexiones y desarrollos teóricos de muy diversas procedencias para volver a poner en foco la fuerte acechanza del deber ser que pesa sobre la literatura para la infancia: antes, educación en valores; ahora una literatura para “trabajar” las emociones (sujetarlas, gestionarlas y dominarlas).

Recupera reflexiones de Cabanas e Illouz (2019) y del filósofo coreano Byung Chul Han (2016) para reponer la filiación ideológica de una política neoliberal que asocia felicidad y éxito con consumo, alentando prácticas que se orientan a moldear individuos para hacerlos menos resistentes, más dóciles y funcionales al sistema. Un paradigma nada ingenuo – impulsado por organismos internacionales- que demanda numerosas operaciones de quienes eligen, compran, seleccionan y realizan mediaciones con las infancias. En palabras de Mariana:

“Retomando la cuestión de la autoayuda, me atrevería a decir que este modo enunciativo que parece dirigirse a lxs niñxs, enmascara desde el mercado editorial sus verdaderos destinatarios: los padres y, también, los docentes. Y, aun cuando no fuera así, de todos modos las “buenas intenciones” que buscan adoctrinar para el buen vivir no tienen que ver con la literatura.”

La intertextualidad y su potencialidad en la enseñanza de la literatura. Una lectura de Es tan difícil volver a Ítaca, de Ornella Matarozzo se presenta como un ejercicio de análisis que da cuenta de las potencialidades del trabajo con la categoría teórica intertextualidad en la lectura literaria en el nivel secundario. La autora analiza esta novela de Esteban Valentino –obra que es posible encontrar en los programas de Lengua y Literatura de los últimos años de la escuela secundaria–, y a partir de esta interpretación proyecta intervenciones didácticas para un aula de literatura (Gerbaudo, 2103).

Tras los pasos de María

María Saleme, la querida docente, decana y fundadora del CIFYH, nuestro espacio en común de producción de conocimientos, nos ha dejado su trayectoria como símbolo que irradia sentidos en momentos de zozobra y de acechanza de sombras sobre nuestros contextos sociales y educativos. Sentidos que elegimos actualizar como alertas para no perdernos en los laberintos de un sistema de acreditación del mundo académico que tiende cada vez más a una carrera meritocrática, individual, competitiva y acumulativa. Su modo de vivir, su militancia, su compromiso y su sensibilidad hacia los sectores más desprotegidos son parte de una memoria que queremos mantener como una llama encendida, poderosa porque ilumina y porque quema.

Volviendo a los hilos que entramé al comienzo de este prólogo, este libro persigue una escritura que retome los pasos de María para buscar no sólo un lenguaje sino una práctica académica que dispute el *cómo*, el *porqué* y el *para quiénes*. Nuestro deseo y nuestro mayor desafío consiste en que estos artículos puedan alentar diálogos en cuerpo presente con y más allá de nuestra comunidad universitaria y académica. Que estas escrituras sean el puntapié y el móvil para que este equipo de investigadoras y docentes transiten y abran escenarios de conversaciones y de escucha, caminando por los territorios, como lo hacía ella.

Creemos que asumir el legado de María Saleme consiste en reactualizar los debates, develando y reflexionando, entre otras cuestiones, acerca de las nuevas condiciones de trabajo docente que acechan al sistema educativo.

Por otro lado, y retomando el cabo suelto que desataron las palabras de Diana Bellessi, creemos que la figura de María, como mujer del campo

que se ocupó de la educación y la cultura rural, nos habilita a seguir preguntándonos: ¿Sentirnos parte y custodia de la naturaleza nos hace más humanos? ¿qué relaciones son posibles entre nuestro pensamiento educativo y nuestra sensibilidad hacia la vida que nos rodea y hace posible la especie humana? El legado de María Saleme, su particular modo de poner en discusión el sentido común y los modos académicos, está vivo y creemos que urge fortalecer los hilos entre nuestras preocupaciones disciplinares específicas y las luchas de los colectivos y las comunidades de las que formamos parte.

Por último, y en memoria de nuestra querida pedagoga, estamos convencidas de que aún frente al resquebrajamiento de la legitimidad de las instituciones educativas que la pandemia agudizó, a sus enormes dificultades y contradicciones, las escuelas siguen siendo grandes *ocasiones* (retomando una vez más a Graciela Montes, 2006), para diseminar como murciélagos y picaflores inquietxs, el derecho a la esperanza.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. CABA: Paidós.
- Bombini, G. (2018). Didáctica de la lengua y la literatura. Entre la intervención y la investigación. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* Vol. 11(4), Nov-Dec 2018, 5-20 en: <https://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/actividades/flyl/Didactica-de-la-lengua-Bombini.pdf>
- Duschatzky, Silvia (2017). *Política de la escucha en la escuela*. CABA: Paidós.
- Gerbaudo, A. (Dir.) (2011). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Universidad Nacional del Litoral. Rosario: Homo Sapiens.
- Lins Ribero, G. (2021). Descotidianizar el mundo. La pandemia como evento crítico, sus revelaciones y (re)interpretaciones. *Revista Desacatos* 65, pp. 106-123. En: <https://desacatos.ciesas.edu.mx/index.php/Desacatos/article/view/2277>

Montes, Graciela (2006). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires: Plan Nacional de Lectura.

Ortiz Maldonado, Natalia (2021) *Destellos*. Córdoba: Cielo Invertido

Ortiz, M. Florencia (coord.) (2018). *Anti-recetario. Reflexiones y talleres para el aula de literatura*. Córdoba: Comunicarte.

Saleme de Burnichon, María E. (2009). *Decires*. Córdoba: Narvaja Editor.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: MEC- Paidós.

Wolf, E. y Trillo, M. (2019). El sexo de las flores. En *Las vacas mágicas y otros problemas*. Buenos Aires: Editorial Norma.

Narraciones de las experiencias





Puentes posibles.

Reflexiones en torno a la mediación literaria y la construcción de lectores

María Alejandra Forgiarini*

Lucrecia López*

De docentes e investigadoras, la mirada puesta en las prácticas¹

Leer es un acto de arrojo, es abrirse al mundo y sentirse en libertad de desechar, es ir buscando palabras de otros para encontrarse con uno mismo. Lo que uno hace cuando lee no es entender al que escribió, sino comprenderse un poco más a sí mismo y comprender un poco más el mundo en el que vive.

María Teresa Andruetto

Pensar la mediación de la literatura y activar la manera en la que acercamos a niños, niñas y jóvenes a esos mundos que se presentan cotidianos para nosotras docentes, pero a veces alejados de ellos, suele ser una tarea compleja y una constante para quienes nos encontramos en aulas, bibliotecas, espacios de promoción, animación y formación lectora.

El acto de *mediar* implica desplegar una serie de estrategias/ procedimientos/ técnicas/ conocimientos en torno a la lectura y a los textos y, al mismo tiempo, supone el desarrollo de lazos de empatía, la creación de un espacio de encuentro genuino, incluso un momento de acogimiento a tra-

¹ Este artículo es una reelaboración ampliada de la ponencia “Tendiendo puentes. Algunos interrogantes sobre la mediación entre lo literario y los jóvenes”, que ha sido presentada en el marco del *X Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, organizado por el Profesorado Universitario en Letras y la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y la Literatura de la Escuela de Humanidades (UNSAM), que tuvo lugar los días 23 y 24 de agosto de 2019 en el Campus Miguelete de la Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires, Argentina.

* Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. malejandradeletras@gmail.com

* Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. lucreletras@gmail.com

vés de la literatura. Ante la diversidad de caminos lectores, de trayectorias biográficas que están presentes en el aula, se hace indispensable escuchar esa heterogeneidad, darles la palabra, hacer que circulen y se nutran mutuamente.

El trabajo que aquí presentamos recupera experiencias de lectura que hemos desarrollado en el ámbito escolar donde nos desempeñamos como docentes: se trata de dos escuelas públicas secundarias, una localizada en la ciudad de Córdoba y la otra, en Colonia Caroya. A través de la deconstrucción que supone el mismo acto de narrar lo acontecido, nuestro objetivo es reflexionar precisamente sobre las prácticas de lecturas y, especialmente, acerca de las posibilidades que lxs docentes concebimos para nuestrxs jóvenes para dar lugar a la subjetividad lectora y a las diferentes interpretaciones de un mismo texto.

La lectura no es algo de lo que la escuela pueda desentenderse

María Teresa Andruetto dice que “leer, escuchar, escribir es abrir para nosotros y para otros un camino de libertad” (2015, p. 112), no da lo mismo que lxs jóvenes lean o no, que puedan acceder a la literatura como experiencia o no. Desde este lugar revisamos nuestra práctica docente como mediadoras, echándoles luz a partir de conceptualizaciones teóricas que nos permiten construir supuestos e imaginar posibles intervenciones de enseñanza.

Para nosotras este hacer se vuelve también un objeto de reflexión y discusión, advertimos que recuperar la narración de las propias prácticas (Gerbaudo, 2009) implica un desdoblamiento en nuestra intervención en el campo de la enseñanza de la literatura, en tanto docentes e investigadoras. Asumimos el desafío de tomar distancia para deconstruir las experiencias y, de esta manera, interrogarnos sobre el problema que involucra a lectores, lecturas, mediación y escuela.

¿De qué modo podemos construir un vínculo sólido, amable y duradero entre jóvenes y textos literarios? ¿Cómo motivar a nuestros estudiantes en la lectura? ¿Cómo permitirles que construyan su propio camino lector, sin condicionamientos, en un espacio como la escuela –limitante históricamente–? ¿Qué estrategias didácticas elaboramos para animar a chicos y chicas a dar el paso hacia la *frontera indómita*?

Reflexionamos desde la pregunta, a través del interrogante analizamos los puentes contruidos y ensayamos andamiajes posibles entre lectores y literatura dentro del ámbito escolar. La escuela se presenta como un lugar privilegiado para que se dé el encuentro entre libros y jóvenes, es el espacio de comunión entre una fracción de la cultura y las nuevas generaciones, “la gran ocasión” en palabras de Graciela Montes (2006):

Que la escuela se asuma como la gran ocasión para que todos los que vivimos en este país –cualquiera sea nuestra edad, nuestra condición, nuestra circunstancia...– lleguemos a ser lectores plenos, poderosos. La lectura no es algo de lo que la escuela pueda desentenderse. (p. 1)

Asumirse como el lugar para que las ocasiones de lectura acontezcan, implica también saberse parte de un todo. Situándonos desde la escuela, y atendiendo a lo planteado por Beatriz Robledo (2019), sería óptimo mirar lo que implica la mediación en tanto labor de la esfera pública, tal como la desempeñada desde las bibliotecas populares, desde la promoción de lectura; nos referimos específicamente a crear vínculos entre el campo social y cultural, a colaborar en las configuraciones de las identidades socio-culturales a través de la lectura. Y, para ello, a la necesidad intrínseca de conocer al grupo de estudiantes, de atender a los diversos usos sociales y culturales que puede tener la lectura, a explorar la variedad de textos (universales, regionales) que se podría ofrecer a los lectores. Para lograr, de este modo, generar espacios y momentos propicios para encuentros efectivos y potentes con lo literario, para favorecer experiencias significativas en la formación lectora, puesto que la escuela sigue siendo por excelencia el espacio de encuentro de cada niñx-joven con lo literario, con el libro. En esta línea, coincidimos con Gustavo Bombini (2007) cuando considera:

La escuela pública como garante de circulación de ciertos contenidos culturales, de que chicos de cualquier condición social puedan ponerse en contacto con aquellos objetos que quizás no formen parte de su experiencia cotidiana. (p. 52)

La relación entre lxs emisorxs –lxs adultxs– y lxs destinatarixs –lxs jóvenes– es asimétrica. Detrás del libro que se destina hay construcciones de niñxs y jóvenes que se configuran social, política y culturalmente, no son sujetos *tabula rasa*, tienen toda una concepción previa y una mirada

del mundo. Desde su lugar, lxs jóvenxs conciben la realidad, la crean, la manipulan, la transforman. Como mediadorxs, debemos enseñarles todos los caminos posibles para hacerlo; no coartar, ni excluir. Recuperamos una reflexión de Delia Lerner (2002):

Para formar lectores autónomos en el marco de la institución escolar, no alcanza con modificar los contenidos de la enseñanza –incluyendo, por ejemplo, estrategias de autocontrol de la lectura–, es necesario además generar un conjunto de condiciones didácticas que autoricen y habiliten al alumno para asumir su responsabilidad como lector. (p. 1)

En este sentido, la lectura se concibe como un derecho en todas sus dimensiones: el derecho a leer en sí, a desechar, el derecho a dejar ciertas páginas sin leer, o incluso a releerlas varias veces; el derecho a dejar un texto a la mitad, a escuchar lo que otros leen en voz alta, a sorprenderse y anticipar finales; el derecho a leer de cualquier forma y en cualquier sitio, el derecho a comentar cada línea del texto o a guardar silencio al finalizarlo; el derecho al enojo porque el tiempo no alcanza para terminar o porque eso que está entre manos es muy aburrido. Daniel Pennac, en *Como una novela* (1992), plantea incluso el derecho a no leer, así como a decidir qué y cómo leer, cuándo y para qué hacerlo.

Interpelamos nuestra tarea de mediadoras a fin de mirar las posibilidades que construimos y otorgamos a lxs jóvenes, pues traer un libro al aula no es sinónimo de construir lectores ni tampoco de garantizar la lectura como derecho. Esta tarea es mucho más compleja y requiere de mediadores atentxs, de docentes que se animen al desorden y a la pluralidad que permitirá que nuestrxs jóvenes asuman su lugar activo de encuentro con el libro y que no sean merxs receptores-repetidores.

Ahora bien, ¿qué hacer cuando en el intento de formar lectores las cosas no ocurren cómo lo imaginamos? ¿Hasta dónde dejamos que nuestrxs estudiantes se apropien de lxs textos? Pues, en el decir, las cosas se presentan de una manera, pero en el acto concreto de lectura dentro de un aula, la situación de asumirse lectores puede ser muy distinta.

Experiencia 1²: El aula de literatura como escenario de intercambio de voces

A continuación les compartimos una narrativa de una experiencia de lectura en un aula de quinto año de secundaria a comienzos del año 2021, en un IPEM³ de zona sur de Córdoba capital.

Después de un año sin habitar las aulas, ahí estábamos mis estudiantes y yo listxs para empezar a transitar el ciclo escolar.

Conocía al grupo de jóvenes, la mayoría de ellxs habían sido mis alumnxs desde que estaban en segundo año, lo que me permitía conocer sus trayectorias escolares, sus formas de trabajar.

Esxs jóvenes, ya no eran niñxs, habían crecido y su mirada sobre los hechos sociales no era llana, siempre había algo más para decir.

Empezamos el año adentrándonos en la lectura de “La gran ocasión” de Graciela Montes, clase a clase fuimos desgajando esa idea provocadora para algunxs de ellxs acerca de que leer es algo más que descifrar palabras, es construir sentidos. De a poco, abriéndose lugar dentro del aula, aparecieron escenas de lecturas en las que ellxs se reconocían como lectores incluso antes de haber comenzado su escolarización en el nivel primario. No les resultó difícil ni ajeno reconocer que todxs habían aprendido a leer mucho más que los textos y que cada unx tenía algo para compartir.

Clase a clase fuimos conociendo distintas experiencias personales y singulares de cada unx, reconociendo que lo que traemos de afuera nos complementa y contribuye a la construcción colectiva del conocimiento.

De esta manera, avanzamos hacia las lecturas propuestas en el programa de la materia. Después de un año de hacer la escuela en casa y de luchar contra los avatares de la tecnología, de ingeniármelas para dar clases a jóvenes que en sus casas sólo contaban con un celular para dos, tres o más hermanxs, decidí replicar las lecturas que ya tenía previstas en el programa del año anterior, utilizar el mismo esquema e incluso las mismas actividades, no sólo con el objetivo de optimizar tiempos, sino también de darle lugar a una planificación que no había sido totalmente aprovechada.

2 En las narrativas de las experiencias que presentamos en este trabajo, optamos por conservar la primera persona del singular, como una manera de respetar la particularidad, así como la autenticidad de los hechos relatados.

3 La experiencia 1 corresponde a una práctica desarrollada por la profesora Lucrecia López en el IPEM 183 Pedro B. Palacios de barrio Congreso, entre los meses de marzo y abril de 2021, con estudiantes de la burbuja 1 de 5to año A turno mañana.

El corpus contaba con una serie de textos breves que se reunían bajo el tópico de *la mujer y los condicionamientos sociales*⁴, y nos permitía empezar a recorrer la literatura latinoamericana, también en el desarrollo de las clases invité a mis estudiantes a pensar y fundamentar de qué otras maneras podrían vincularse los textos del corpus propuesto, a fin de que surjan nuevos ejes de lectura.

Como he mencionado, son textos con los que ya he trabajado años anteriores, por lo que como docente estaba preparada para lo que podría surgir. Error.

La clases parecían serenas, luego de estudiar a Graciela Montes, avanzamos con la lectura del texto de Mujica Láinez *–El ilustre amor–*, ellxs habían leído el cuento en sus casas y como no les resultaba claro, lo releímos de manera colectiva y en voz alta, desandamos cada escena y en una conversación literaria nos focalizamos en el eje propuesto, tal como sostiene María Teresa Andruetto “para que un joven se convierta en un lector innovador capaz de ir más allá del consumo de un relato, además de libros de calidad, necesita ayuda” (2015, p. 92). Parecía que todo marchaba bien, lxs estudiantes seguían mi exposición y línea a línea se compenetraban con aquello que se revelaba ante ellxs.

Avanzamos hacia el texto de Sor Juana, “Hombres necios...”. Y esas clases que yo disfrutaba, acabaron. Se hizo la noche dentro de un aula iluminada por un sol otoñal de mayo.

Los corderitos que escuchaban mi lectura se convirtieron en lobos, lxs tímidxs jóvenes a quienes yo incentivaba a pensar, a decir, a dar a conocer su mirada sobre los textos literarios y los hechos sociales, estaban tomando cuerpo ahí, frente a mí. En ese momento era como si hubiese estado regando conejitos, esa flor graciosa que mi mamá tenía en el patio de casa y de pronto hubiesen surgido plantas carnívoras.

Nunca antes me había sentido tan interpelada. Luego de la exposición y un recorrido por el Barroco, luego de analizar el poema y profundizar en el eje que nos convocaba, un grupo de jóvenes me confrontó y expuso su malestar por la elección de los textos, por la temática elegida. Ellxs fundamentaban que no era necesario que en la escuela, que en las clases de Literatura, “también se trataran estos temas feministas” (expresión de una estudiante).

Desde que doy clases soy pregonera de la importancia de darle voz a lxs jóvenes, de que puedan hablar y manifestarse, decir si una lectura no les gusta o por qué la prefiere en lugar de otras, que puedan ser lectores críti-

4 Los textos propuestos y que forman parte del corpus de esta narración son: “El ilustre amor” de Manuel Mujica Láinez, “Hombres necios...” de Sor Juana Inés de la Cruz, “Tú me quieres blanca” de Alfonsina Storni y “Yerma” de Gabriel García Lorca.

cos, dueños de sus propios recorridos y búsquedas, que sean hacedores del discurso. Pero nunca creí que mi deseo fuese a cumplirse tan fuertemente. En ese momento hubiese querido tener un control remoto y silenciarlxs. ¿Por qué nos cuesta tanto aceptar que nuestrxs estudiantes piensen diferente? ¿Cómo se manejan estas situaciones que se salen de control y dan lugar a lo imprevisible, a lo no planeado?

Por otro lado, un grupo de chicas también había tomado la palabra para dar cuenta de la necesidad de hablar de ciertos temas en el aula, defendían su postura con argumentos de hechos actuales con ejemplos de mujeres silenciadas, maltratadas y condicionadas en pleno siglo XXI, tal como les ocurría a las mujeres de nuestros relatos.

Y allí estaba yo, mediando entre las voces disonantes, disidentes y dispares de mis estudiantes, tratando de parecer imparcial, de no manifestar la incomodidad que sentía ante estos jóvenes que tenían voz propia para darle sentidos a una situación que les desagradaba, tal como yo quería que ocurriera y que ellxs hicieran; pero quizás no conmigo, no con mi clase.

Es contradictorio, lo sé, en ese momento sentí como si mi propio deseo se me hubiese vuelto en contra, simplemente porque no pude anticiparme a sus lecturas, porque no pude mantener las riendas y escuchar lo que yo esperaba. A partir de esa discusión que duró algunas clases, les propuse que –en pequeños grupos– leyeran nuevamente los textos –incluso que buscaran otros– y que pensarán en una nueva línea de análisis, en nuevos tópicos que atravesaran dos o más textos literarios, tal como estaba previsto desde el comienzo y los compartimos en una mesa redonda de exposiciones. Fue un desafío para ellxs y para mí aprender a escuchar y, sobre todo, a respetar la diversidad de lecturas.

Tantas veces dije y trabajé para que lxs jóvenes que habitan mis aulas construyan su propio pensamiento, explícitamente les he dicho que ellxs no tienen que pensar como yo, que no me tienen que repetir, en todo caso tienen que poder fundamentar su mirada sobre los hechos sociales y literarios. Y ahora eso estaba ocurriendo.

María Teresa Andruetto, en su texto “Elogio de la dificultad: formar un lector de literatura”, dice que “convertirse en lector lleva su tiempo y es una tarea de alta intensidad; se trata de dar saltos sobre uno mismo hacia una mayor conciencia, una mayor complejidad” (2015, p. 101). Eso estaba sucediendo allí, como el brote de una germinación, mis jóvenes estudiantes estaban adueñándose de la escena áulica, otorgando sus propias impresiones y significaciones a esos textos canónicos con los que nos adentramos en la literatura latinoamericana. Fui testigo de ese crecimiento personal, intelectual y de pensamiento que le puso palabras a decires distintos.

La *experiencia 1* que presentamos nos muestra que leer es más que un hacer mecánico o utilitario, es “un acto de arrojo” de apertura y libertad, tal como reza el epígrafe de Andruetto. Leer es comprender y comprenderse un poco más en cada página que se avanza. El itinerario de lecturas, ese *camino lector* (Devetach, 2009) es un recorrido vital, que va más allá de la escuela, pero que puede y debería ser nutrido por esta mientras se transite por los diferentes niveles educativos.

Se trataría de que las decisiones metodológicas y epistemológicas de las prácticas de enseñanza de literatura se orientaran a la apertura de posibilidades para que las lecturas germinen dentro de realidades específicas, atravesadas permanentemente por lo social, lo histórico, lo institucional, así también por lo grupal y lo personal, lo íntimo de cada lector.

En otras palabras, el desafío es generar oportunidades, crear pretextos, tal como reflexiona Irene Vallejo (2019), en *El infinito en un junco*:

Aconsejan, animan, urden actividades y crean pretextos para que la mirada de un lector despierte las palabras dormidas, a veces durante años, de un ejemplar apilado en una estantería. Saben que ese acto tan cotidiano es en el fondo –levántate, Lázaro– la resurrección de un mundo. (p. 163)

En esta cita, la autora se refiere específicamente a lxs bibliotecarixs; pero arriesgamos a hacerla extensiva a todas las personas que trabajan en la mediación de lectura, que se encuentran entre textos y posibles lectores.

En *El infinito en un junco*, la autora se detiene a reflexionar en torno a su propia biografía como lectora; buscando los orígenes de su pasión en la infancia y atribuyendo a la lectura en voz alta un lugar muy especial:

En mi caso, todo se remonta al país de la infancia, y creo que hay un motivo esencial: mi primer contacto con la literatura fue como lectura en voz alta; como encrucijada donde confluyen todos los tiempos –el presente de la escritura y el pasado la oralidad–; como pequeño teatro con un solo espectador, como cita fiel, como plegaria liberadora. Si alguien lee para ti, desea tu placer; es un acto de amor y un armisticio en medio de los combates de la vida. Mientras escuchas con soñadora atención, el narrador y el libro se funden en una única presencia, en una sola voz. Y, de la misma forma que tu lector modula para ti las inflexiones, las sonrisas tenues, los silencios y las miradas, también la historia es tuya por derecho inalienable. Nunca olvidarás a quien te contó un buen cuento en la penumbra de una noche. (Vallejo, 2019, p. 111)



Reconocemos la potencialidad de la lectura en voz alta, la amorosidad de ese gesto que nutre el camino lector y puede ir sembrando el gusto por los libros. Y para eso, de más estaría advertir que no hay edad; porque ¿a quién no le gusta que le lean un poema o un cuento? Nos preguntamos y advertimos que deberíamos ir con más cautela: ¿qué pasa con aquellxs que no pueden responder ante esta pregunta porque aún no han experimentado la lectura en voz alta, porque sus primeros contactos con lo literario han sido diferentes a lo que recuerda Vallejo? Vamos un paso más: ¿qué pasa cuando eso sucede entre nuestrxs estudiantes, en medio de una clase?

Experiencia 2: Las clases de literatura como posibilidad de dar de leer leyendo

A continuación compartimos la segunda narrativa de experiencia⁵ que se llevó a cabo durante 2018 en un cuarto año de una escuela secundaria en la ciudad de Colonia Caroya, provincia de Córdoba:

Sentarse a preparar la clase con la cual presentamos una obra literaria, diseñar una secuencia didáctica en torno al libro que deseamos dar de leer, como profesoras y, antes, como lectoras que han disfrutado de esa experiencia, supone tomar una serie de decisiones que tengan en cuenta tanto los diseños curriculares de la provincia, como las particularidades de la institución y del grupo al que se la vamos a ofrecer. Asumirnos autoras de las propuestas didácticas que llevamos al aula (Gerbaudo, 2009).

Posicionada desde ese lugar, cada año comienzo dedicando unas semanas a ir conociendo a mis estudiantes, con quienes vamos a ir recorriendo los derroteros literarios; para luego tomar decisiones sobre el qué y el cómo de los contenidos programados. En general, en esos momentos siempre me sobrevuela una duda: ¿cómo generar ganas de leer?, ¿cómo lograr que todo el grupo pueda vivenciar, acercarse un poco más, asomar las narices y quedarse con ganas de seguir andando por esos caminitos bifurcados por donde nos puede llevar la lectura de literatura?, ¿será posible? Interrogantes demasiado amplios para los tiempos de las instituciones escolares, esos que se mueven en una sintonía diferente a la de cada estudiante. En fin, con preguntas y sin esperar respuestas, voy comenzando a trazar una hoja de ruta para mis clases.

5 La segunda narrativa corresponde a una experiencia desarrollada por la profesora María Alejandra Forgiarini en el Ipem 165 Presbítero José Bonoris, de la ciudad de Colonia Caroya (Córdoba), con estudiantes de un cuarto año, entre los meses de abril y junio de 2018.

Con este grupo de cuarto habíamos comenzado a introducirnos en el mundo de la literatura y de la ficción, entrelazando experiencias propias, esas que traían consigo de años previos; con reflexiones hechas por escritores y que yo les invitaba a buscar e ir compartiendo: una frase de Ray Bradbury, un pensamiento de Jorge Luis Borges, unas líneas de Ana Frank, otras de J. K. Rowling. A esa variedad de voces, le sumé un fragmento de *Hacia una literatura sin adjetivos* de María Teresa Andruetto (2010), específicamente ese apartado en el que reflexiona sobre “¿Para qué sirve la ficción?”. Leído en voz alta, de a poco, deteniéndonos a pensar entre todas esas frases cargadas de connotación. Palabras ajenas, desconocidas, que, al ser leídas, interrogadas en su significado, buscadas en el diccionario, se iban transformando en términos propios, y nos permitían complejizar el panorama que habíamos ido tejiendo hasta el momento. Entre otras, nos quedaron resonando: “un relato es un viaje que nos remite al territorio de otro o de otros”, una “posibilidad de hacer un impasse, de sortear la pesada flecha de lo real [...] para imaginar otros derroteros humanos” (Andruetto, 2010, pp. 32- 33).

Para concluir, volví a las experiencias de lectura con las que habíamos empezado ese recorrido reflexivo. Les invité a registrarlas por escrito, describir ese recuerdo, anotando si habían sentido algo similar a lo que habíamos estado conversando previamente. Hacia el final de la puesta en común, casi al toque de timbre, un joven que había permanecido callado hasta el momento, levantó la mano. Dijo que no había escrito nada, porque no leía, no le gustaba leer. Casi como un acto reflejo (no era la primera vez que me encontraba ante una respuesta como esta), le propuse que pensara bien: “Puede ser que tengas algún recuerdo de un momento en que hayas escuchado leer, que te hayan leído, o una historia que te hayan contado...”. Mi plan B se diluyó al instante: “No, profe. A mí no me leían cuando era chiquito”.

En ese momento improvisé algo relacionado con que ya tendría una oportunidad, que ya encontraría un libro que le gustara. Sin embargo, esas respuestas, la que me había dado él y la formulada por mí, me quedaron dando vueltas mucho después del toque de timbre. Revisé lo planificado para los próximos encuentros, interrogándome sobre cuál era el lugar que me correspondía asumir como docente, como mediadora y lectora, ante la situación de ese joven y tal vez de otros que habían permanecido en silencio y que quizás tampoco habían tenido la posibilidad de vivenciar eso de lo que yo había hablado de modo tan natural.

Así fue como comenzamos con la lectura de la novela *Es tan difícil volver a Ítaca* de Esteban Valentino⁶, para ir abordando, según lo programado,

6 Recomendamos la lectura del artículo “La intertextualidad y su potencialidad en la enseñanza de la literatura: Una lectura de *Es tan difícil volver a Ítaca*”, de Ornella

la vigencia de los mitos y el tópico del héroe. Claro que lo que a mí me ocupaba era no tanto el qué, pues ya lo había abordado años previos, sino el cómo: “La cuestión es sobre todo cómo se lee y cómo se invita a otros a leer” (Andruetto, 2017, p. 48).

Bajo el formato de taller, propuse distintas instancias de lectura compartida y de charlas literarias durante las clases. En la medida en que el mobiliario nos lo permitía, nos disponíamos en ronda para abordar de manera colaborativa la novela, avanzando capítulo a capítulo, clase tras clase (a lo largo de dos encuentros semanales, durante tres semanas). Al inicio, era mi voz la que asumía la lectura y después les invitaba a continuar el relato a quien quisiera. En las primeras clases era yo la que terminaba leyendo casi todo, pero de a poco el “lea usted profe, que lee bien” o el “siga profe, nos gusta escucharla” fueron cediendo para dar lugar al “yo sigo”, “un pedacito, no más”.

Si alguien ingresaba en el aula en ese momento (por ejemplo, una preceptora para dar un aviso), hacía referencia al silencio que reinaba; era ese silencio expectante de quien se dispone a agudizar los oídos para escuchar cómo continuaba la novela.

Lxs mismos estudiantes se reían de verse así, aparentemente en “modo avión”, como unx de ellxs propuso, o bajo algún encantamiento que les bajaba los decibeles; me decían que era lindo que alguien les leyera, que les hacía recordar a momentos de su niñez. Al final de un encuentro, aquel joven que semanas antes me había inquietado, se acercó para comentarme que la actividad le hacía sentir raro, “como un chiquito”, y que le gustaba eso de ir imaginando la historia a medida que la escuchaba. La lectura requiere de tiempo: un tiempo para que germine, para que signifique en cada lector/a; como en este caso, escuchar a otrxs leer, sentirse parte de esa ronda, de ese acto en que se da a leer de manera gratuita, puede ser puerta de entrada para irse asumiendo lector/a, y avanzar un paso más.

La lectura en voz alta era parte de la conversación literaria que iba creciendo en la ronda de estudiantes. Luego de avanzar unos capítulos, destinaba un momento para invitarles a intercambiar las impresiones personales sobre lo escuchado y dar lugar al diálogo en torno a lo leído; práctica durante la que, de modo progresivo, se pusieron en juego aprendizajes previos de categorías literarias y lingüísticas; así como saberes de mundo portados por cada participante. Al mismo tiempo, el intercambio también condujo a enriquecer las interpretaciones personales, e incluso fue la base para generar nuevas enseñanzas y aprendizajes.

Tal el caso de lo sucedido apenas comenzamos la novela, al identificar la presencia de dos voces narradoras (el joven y su madre) que construyen el relato y que van entretejiendo la historia; o bien, poco después, ante la

existencia de un relato enmarcado: las aventuras de Ulises que la madre le va contando a su hijo. Leímos la novela y también *La Odisea*. Les propuse indagar particularmente en algunas aventuras recuperadas por Valentino, observábamos cómo habían sido contadas por Homero, ese poeta del que alguien explicó que era ciego y que además había escrito sobre la guerra de Troya, lo cual trajo alusiones a películas y videojuegos conocidos por varios. El lenguaje empleado en el poema homérico fue lo que más les llamó la atención y lo que más dificultades les presentaba. Entonces, les invité a ir más despacio, detenernos ante la connotación y las alusiones mitológicas, releer, buscar en diccionarios o en la *web*, hasta lograr comprender el episodio en cuestión. De esta manera, ellos y yo fuimos apropiándonos de un modo diferente de leer, porque “si bien leer es transitar de un libro a otro, encontrar los propios senderos en medio de un bosque, no se trata de entrenarnos en sistemas veloces de lectura, sino de una lenta apropiación de lo que leemos” (Andruetto, 2017, p. 46).

Junto a las conversaciones de cada clase, les propuse que cada uno hiciera un registro de su lectura personal: comentarios, ideas, frases que les llamaron la atención por algún motivo, impresiones. En esas anotaciones que finalmente me entregaron, comprobé dos cosas: por un lado, que la dimensión simbólica de la palabra (imprevista, fuera de lo propuesto en lo planificado) y el tópico del héroe fueron cuestiones de reflexión que les permitieron pensar en los posibles motivos de la vigencia de los mitos clásicos e ir más allá, interpelarse a sí mismos. Por otro, y en relación con lo anterior, el modo en que fueron profundizando su inmersión en la obra, pasando de reflexiones más apegadas a la zona superficial de la narrativa (“no le entiendo”, “él [protagonista] es caprichoso”) a capas más profundas de sentido:

Me gustaron bastante las reflexiones de la madre, y la forma poética de la escritura en algunas ocasiones. Encontrarse en una situación así y tratar de no centrarse en el porqué, me pareció una de las reflexiones más humanas, siendo que algunas personas por naturaleza cuestionan todo, a veces necesitamos dejar fluir algunas cosas para poder avanzar saludablemente.

(Valentina)

La *experiencia 2* nos permite reflexionar sobre los tiempos de cada lector, esos que son tan singulares como el camino que cada quien va trazando.

Se trata de un proceso paulatino, de descubrimiento e inmersión, durante el cual podrían ir tomando forma las ganas, el placer, ese entusiasmo por leer. Es decir, por ir avanzando en el texto, haciendo y deshaciendo hipótesis, dando forma a significados, a lo dicho y a lo oculto, entre líneas.



Un placer, entonces, que implica dificultades (Andruetto, 2017); que puede suponer el desafío de la complejidad, así como resistencias, interpelación hacia lo leído, hacia lxs otrxs, hacia la propia subjetividad de quien lee (“A veces necesitamos dejar fluir algunas cosas para poder avanzar saludablemente”, concluye Valentina, al comentar la novela). En palabras de Pedro Cerrillo (2016):

La lectura placentera es un descubrimiento personal (de otros mundos, de otros sueños, de otros pensamientos) que se produce en un determinado momento de la vida de las personas, pero que llega cuando se ha recorrido un itinerario lector prolongado en el tiempo. (p. 193)

Lejos de poder ser supuesto, previsto, impuesto, el placer por leer “es un territorio conquistado por los lectores que forma parte de su espacio personal” (Cerrillo, 2016, p. 193). Ante esto, la labor de quienes actuamos como mediadoras de la lectura, implica generar los espacios y los tiempos propicios. La escuela, en todos sus niveles y modalidades, continúa siendo el lugar privilegiado, una de las únicas oportunidades que algunas personas tienen para vincularse con lo literario, con el arte en general, con la posibilidad de la palabra en particular.

Y dentro de las prácticas posibles, la lectura en voz alta, ese acto de dar de leer leyendo, es una posibilidad para acompañar a lxs jóvenes en ese proceso de encuentro con la obra literaria y con lxs otrxs a través del texto; de hallar significados que colaboren a comprender un poco más el mundo; que pueda volverse una dimensión posible desde la cual pensarse y actuar (Andruetto, 2015; Bodoc, 2017).

Sobre esa potencialidad de leer, recuperamos esta reflexión de Carlos Skliar (2005):

Leer es detener el tiempo que nos asigna este mundo e impedir que la máquina utilitaria del universo siga su camino de masacres. Leer es dejar de hacer ruido. Leer es apoyar el cuerpo en un tiempo que no vivimos, para intentar vivirlo. Leer es quitarse de la tiranía opaca de un único tiempo. Leer es ese instante en que la conversación con los muertos se vuelve pura vida. Leer es la detención que podría hacer más hondo al mundo. (párr. 12)

A modo de cierre (del capítulo, no de las prácticas)

Lo expuesto nos invita a pensar que la lectura de textos literarios en la escuela secundaria debería ser una práctica transformadora que incomode y haga pensar; queremos crear las condiciones para que ese derecho y esa libertad –la de leer– tenga lugar. En palabras de Beatriz Vottero (2012):

Esta es precisamente la idea que nos seduce cuando pensamos en la lectura literaria escolar no sólo como un proceso de análisis y/o de interpretación de la obra enmarcada en un periodo o movimiento literario determinado, sino sobre todo como una puerta de entrada, como un umbral que invita, como una pasarela, un pasadizo, un puente y a la vez un territorio, un lugar donde se pueda habitar, sentir, sabernos vivos, con todo el cuerpo, comprometiéndonos con nuestra propia historia personal, dejándonos atravesar por la palabra para construir otros universos posibles, y sobre todo para construir nuestra propia subjetividad, lo que equivale a decir construir y apuntalar una identidad. (p. 4)

El lugar de la literatura en la enseñanza, entonces, cobra relevancia considerando que, por su complejidad y riqueza fomenta el acceso a distintas formas de pensamiento, entre ellas la capacidad crítica y autónoma para abordar diversos discursos sociales. Precisamente, es esa característica de la literatura la que le otorga un papel preponderante en la formación lectora que la escuela tiene que fomentar y fortalecer (Montes, 2006). Debería tratarse, entonces, de un proceso paulatino y singular que implique escenas diversas de lectura (mesas de lecturas, lecturas fragmentarias y de obras completas, ronda de lecturas compartidas, rincones de lecturas individuales, lecturas exploratorias y lecturas analíticas, entre otras); y que se extienda a lo largo de la trayectoria escolar y de los diferentes niveles de enseñanza. Tal como sostiene Devetach, “finalmente se convierten en caminos, en recorridos siempre renovables, que se entranan con lo construido por cada persona apenas abre sus sentidos al mundo” (2009, p. 21).

Leer y acceder a la lectura literaria es un derecho básico, vital. En palabras de Michel Petit (2015):

Proponer literatura y obras de arte es animar el espacio concreto, darle sentido. Es introducir a otro mundo que abre radicalmente ese espacio material, de manera vital para quien se siente fuera de lugar, fuera de juego. Entre lugares ficcionales y materiales, los intercambios serán incesantes. Territorios familiares servirán de decorado, de cimiento a las páginas



leídas [...] Para que la mirada que llevamos a lo que nos rodea esté viva.
(p. 121)

En este sentido el trabajo docente se asimila a la labor artesanal, en tanto creativa, pues tenemos que atender a las particularidades del grupo, a la heterogeneidad presente en cada aula, a las biografías lectoras, a los contextos socio-culturales donde se encuentra la escuela, las familias (contextos en los que se mueve cada joven, más allá del ámbito escolar). Somos quienes habilitamos (o no) el encuentro, y si pensamos en términos absolutos, tal como lo han hecho varios autores (Andruetto, Montes, Colomer, entre otros), la escuela suele ser el único espacio en el que los jóvenes se encuentran con todo el universo de lo literario; es en nuestra aula en donde tienen la posibilidad de tomar contacto con el libro, con la literatura, con el hábito de lectura, con ese valor simbólico otorgado a la práctica de leer, tal como ocurrió con la obra de Esteban Valentino en la escuela de Colonia Caroya.

Ser mediadorxs de literatura en secundaria es ser capaces de acompañar sin condicionar el camino, es abrir puertas sin la necesidad de obstruir los mundos que se despliegan frente a nuestros jóvenes; ser mediadorxs significa estar dispuestxs a perder el control y dejarnos conducir a un lugar que nunca imaginamos, es dar lugar a la diversidad y multiplicidad de miradas sobre un mismo objeto, así como sucedió en la primera experiencia. Pues:

La clase de literatura es el lugar de la lectura, es decir, el lugar donde lo desconocido entra en una relación que no es de unificación sino de pluralidad. Y aunque la clase de literatura forme parte del mundo, lo que allí sucede afirma la irrupción y la apertura del mundo. (Larrosa, 2003, p. 521)

Referencias bibliográficas

- Andruetto, M. T. (2010). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: Comunicarte.
- Andruetto, M. T. (2015). *La lectura, otra revolución*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Andruetto, M. T. (2017). Elogio de la dificultad. Acerca del lector literario. En Domínguez, P. (Coord.), *Diálogos entre mediadores de lectura: algunas reflexiones sobre literatura infantil y juvenil* (pp. 45-63). Comodoro Rivadavia, Universitaria de la Patagonia: EDUPA.
- Bombini, G. (2007). "La enseñanza de la literatura: el arte de lo posible". *Revista Novedades educativas*. Año 18, N° 194. Febrero de 2007.
- Cerrillo, P. C. (2016). *El lector literario*. México: Fondo de Cultura Económica
- Chambers, A. (2006). *Lecturas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2005, 13 de febrero). Situación: Las dificultades escolares ante la lectura de textos. *La Vanguardia*. En línea en: <http://www.andreusotorra.com/cornabou/dossiers/articles/colomert.html>
- Devetach, L. (2009). *La construcción del camino lector*. Córdoba: Comunicarte.
- Gerbaudo, A. (2009). Literatura y Enseñanza. En M. Dalmaroni, *La investigación literaria. Problemas iniciales de una práctica* (pp. 165-194). En línea en: https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/bitstream/handle/11185/5552/investigacion_literaria_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Larrossa, J. (2003). La clase de literatura (crítica de las retóricas humanistas sobre literatura y educación). En *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación* (pp. 511-522). México: Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D. (2002). La autonomía del lector. Un análisis didáctico. *Lectura y vida*. *Revista Latinoamericana de lectura*. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n3/23_03_Lerner.pdf
- Montes, G. (2006). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. M.E.C.yT., Dirección Na-

cional de Gestión Curricular y Formación Docente, Plan Nacional de Lectura.

Montes, G. (2015). *Leer el mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Robledo, B. E. (2019). *El mediador de lectura: La formación del lector integral*. Santiago de Chile: Salesianos Impresores.

Pennac, D. (1992). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.

Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Robledo, B. E. (2019). *El mediador de lectura: La formación del lector integral*. Santiago de Chile: Salesianos Impresores.

Skliar, C. (2005). Leer en seis notas [ponencia]. *Jornada Compartir la Palabra*, Buenos Aires, Argentina. En línea en: <https://planlectura.educ.ar/?p=1202>

Valentino, E. (2010). *Es tan difícil volver a Ítaca*. Buenos Aires: SM.

Vallejo, I. (2019). *El infinito en un junco. La invención de los libros en el mundo antiguo*. Madrid: Editorial Siruela.

Vottero, B. (2012). Leer y escribir literatura en la escuela secundaria. Una alternativa pedagógica y didáctica para el currículum troncal [ponencia]. *V Congreso Internacional de Letras*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina.



La bitácora de lecturas.

Una herramienta didáctica en la formación de mediadores de literatura

Mariana Silvina Mitelman*

María Florencia Ortiz*

Soy atea de libros.

Estudiante de 1° año, Profesorado de Nivel Primario

En este trabajo compartimos algunas reflexiones acerca de una experiencia didáctica que llevamos a cabo como docentes que nos desempeñamos en profesorado de Lengua y Literatura de la provincia de Córdoba (de nivel inicial, primario y secundario)¹. En esta actividad, les proponemos a lxs estudiantes la escritura de un cuaderno de bitácora como medio para profundizar y promover lecturas literarias en su diseminación infinita del sentido y, a la vez, como una herramienta para acompañar la formación lectora de lxs futurxs docentes. Este proyecto se nutre de la idea de “construcción del camino lector” (Devetach, 2009) y se sostiene en una concepción amplia de lectura y de literatura como experiencias subjetivas.

Por un lado, pretendemos dejar planteadas algunas de las inquietudes surgidas durante la marcha y; por el otro, algunas hipótesis e interrogantes que se enmarcan en un proyecto de investigación en el que nos propusimos indagar en las escrituras de estudiantes de nivel superior, las *marcas* de sus lecturas literarias, en tanto indicios de procesos que –sin dejar de ser subjetivos– están impregnados por tradiciones escolares vinculadas a

1 Tres profesorado de dos localidades del interior de Córdoba; 1) Profesorado de Lengua y Literatura Arturo Capdevila, de Cruz del Eje; Taller de Oralidad, Lectura y Escritura. 2) Profesorado de Nivel inicial y Primario, ENS República del Perú, de Cruz del Eje; Literatura en Nivel Primario y Literatura en Nivel Inicial. 3) Profesorado de Nivel Inicial y de Nivel Primario, Nuestra Señora de las Mercedes, Unquillo; Taller de Oralidad, Lectura y Escritura; y Literatura en Nivel Inicial y Literatura en Nivel Primario.

* Centro de Investigaciones de la FFYH María Saleme de Burnichon. Universidad Nacional de Córdoba. vientomariana@yahoo.com.ar

* Centro de Investigaciones de la FFYH María Saleme de Burnichon. Universidad Nacional de Córdoba. florencia.ortiz@unc.edu.ar

modos históricos y sociales de leer y de *dar cuenta* de lo leído. En esta investigación, nuestro quehacer docente se constituye en un campo de indagaciones que se entrama a reflexiones colectivas, derivadas de instancias académicas, de voces de especialistas y de colegas de otros espacios de formación docente en los que nos desempeñamos. Pero, además, buscamos producir un conocimiento sobre nuestras decisiones didácticas que aliente las transformaciones de nuestras prácticas; que visibilice y ponga a disposición de otrxs docentes e investigadorxs el devenir constante entre saberes que anudan certezas, incertidumbres y sentires.

La idea de trabajar con bitácoras de lectura literaria surgió como respuesta y como estrategia para atender a una problemática que detectamos en lxs ingresantes a las carreras docentes de nivel superior no universitario: la mayoría de ellxs “suelen ser percibidos, y también autoperibirse, distantes de prácticas culturales vinculadas al arte, entre ellas, la lectura literaria” (Gómez, 2021, p. 395), dicen que “no les gusta leer”, que no suelen ir a bibliotecas, que no leen libros “largos”, y otras expresiones que, en algunos casos, se acompañan con afirmaciones que revelan representaciones que connotan un fuerte distanciamiento: “eso no es para mí” o “no es lo mío”, entre otras. Estas respuestas suelen conducir, en algunxs colegas, a desesperanzados comentarios cargados de fatalismos y a culpabilizar, frecuentemente, al nivel anterior. Más allá de reconocer que para muchxs de nosotrxs la opción por una carrera docente está asociada al deseo por conocer, al reconocimiento de un hábito que nos constituye y nos liga al mundo –el de la lectura y la literatura–, la realidad social a partir de la cual muchxs estudiantes optan por estas carreras docentes responde a otras decisiones y coyunturas que claramente no encajan en idealizaciones. En función de este diagnóstico, nos propusimos, en primer lugar, asumir que este perfil de lxs ingresantes –lejos de ser no lectorxs– representa un desafío para activar nuestra imaginación didáctica y para recuperar y potenciar la concepción de lectura condensada en el tan citado párrafo de Laura Devetach (2009):

No existen lectores sin camino [...] Cada uno de nosotros fue construyendo una textoteca interna armada con palabras, canciones, historias, dichos, poemas, piezas del imaginario individual, familiar y colectivo. Textotecas internas que movilizan y afloran cuando se relacionan entre sí. (pp. 37-38)



Palabras que, no por muy dichas, dejan de tener vigencia.

Este concepto amplio de lectura y de lector nos posiciona frente a nuestrxs estudiantes en un lugar diferente, nos corre del habitual poseedor del saber oficial y letrado. Aunque se trata de caminos lectores muy distantes de los nuestros en algunos casos, la construcción didáctica que nos propusimos apela a esa primera actitud lectora que nos une como sujetxs; que nos entrama a una misma cultura oral o regional, nos hace revalorizar quiénes somos, qué nos cantaron, qué nos contaron, qué nombre nos asignaron. Las lenguas y los lenguajes corporales y gestuales que evocan estos legados orales y populares son un lugar de encuentro para pensarnos como sujetxs lectorxs capaces de compartir un suelo en común y develar el rol clave que nos cabe como formadorxs de docentes: encender o avivar la llama del deseo y la curiosidad desde una didáctica como práctica de interpelación que haga foco en los sujetxs sociales. Desde esta perspectiva, no se trata de cubrir una falta o una carencia, sino de ensanchar las experiencias lectoras en el mundo y la cultura.

Viajar, leer, escribir, conocer: verbos que se atraen

*Jamás será posible liberar a la lectura si, de un solo golpe,
no liberamos también la escritura.*

Roland Barthes

Una bitácora es, en general, un texto que se va haciendo durante el trayecto que dura un recorrido; es el texto en el que quedan plasmadas experiencias, anécdotas e impresiones que surgen durante un viaje. En este caso, el recorrido consiste en la escritura de un diario de las numerosas y múltiples lecturas de textos literarios que lxs docentes en formación deben realizar intensamente, a lo largo de un año, y en algunos casos, a lo largo de la carrera. Se sostiene en aquella observación de Roland Barthes (1987) en torno a “escribir la lectura”, aquello tan peculiar que nos sucede cada vez que “levantamos la cabeza”, ese texto que ya es nuestra propia lectura, pero que se vuelve escritura².

2 En *Escribir la lectura* (1987) 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

¿En qué consiste concretamente la bitácora? Es un cuaderno personal, cuyas tapas son intervenidas por su dueñx en busca de una mayor apropiación subjetiva. Allí, tras –o durante– cada lectura, deben incluir todos los datos de cada uno de los libros: autorx, ilustradorx, colección, editorial, año y ciudad de edición. Una pequeña nota que indique de dónde lo tomaron para leerlo (de la biblioteca del cole, se los prestó la profe, una compañera, etc.), una referencia al género literario y al contenido en general del libro. También sugerimos que pueden anotar una frase literal que les haya gustado, comentar alguna parte de su argumento (si es un relato) que les haya impactado, el estilo del autorx, sus juegos de palabras, análisis de sus ilustraciones, relaciones con otros textos, con películas, con situaciones propias de sus vidas, con lo comentado en clase, dudas que les quedaron, preguntas, reflexiones personales, algo peculiar acerca de la situación concreta de lectura, etc. A medida que transcurre la cursada del espacio curricular, van incluyendo ideas para actividades de mediación y comienza a aparecer un metalenguaje más técnico para hablar de cada libro.

Asociamos el proceso de leer, de atravesar diferentes experiencias literarias que nos proponen lxs autorxs e ilustradorxs de Literatura Infantil y Juvenil (LIJ), con un viaje por el mar de los libros, y pensamos a la bitácora como un registro subjetivo de esas nuevas tierras descubiertas. Este cuaderno está destinado a la escritura de las lecturas, a la búsqueda de aquello personal y singular que se va construyendo y descubriendo en este ida y vuelta de leer de manera individual y domiciliaria, y leer en clases, en la biblioteca, con otrxs, para otrxs, etc. Estas páginas escritas a mano, van conformando una memoria del proceso y de las construcciones personales que los libros evocan –múltiples asociaciones, interrelaciones, preguntas, interrogantes–, como un complemento y una resonancia de lo que ocurre en esa comunidad de lectorxs que se va afianzando en el aula. La escritura individual (en un escenario íntimo y en un tiempo que no es el de la clase) se retroalimenta de lo grupal, y de esa conversación sostenida entre docente y compañerxs. A lo largo de un ciclo lectivo, se suceden, semana a semana, escenas de lectura en voz alta, mesas servidas, conversaciones y otras instancias colectivas que multiplican las oportuni-

excitaciones, de asociaciones? En una palabra, ¿no os ha pasado eso de leer levantando la cabeza?” (p. 35).



dades para una inmersión en los libros y sus interpretaciones. Para ello, nos gusta instalar cierta rutina: el momento de la lectura, que se convierte en horizonte y momento deseado por todxs porque ponemos en suspenso el resto de las exigencias de la vida diaria que como estudiantes y docentes nos embargan y nos entregamos a las voces de los libros. A su vez, vamos desarrollando en las clases una didáctica de la literatura, en la que se discuten y se trabajan contenidos sobre literatura y también tradiciones de su enseñanza, se proponen modos y acercamientos para pensar actividades para estos textos en las aulas de primario o secundario. En el fondo, esta modalidad –este hábito cotidiano, *habitus*, ritual– discute la concepción moderna de la lectura. Según Rockwell (2005):

Las prácticas de lectura en la escuela (al identificarse con la cultura letrada) se encuentran tradicionalmente asociadas con la concepción “moderna” de la lectura: “individual, silenciosa, cercana a las formas académicas de leer, centrada en el significado literal”. (p. 12)

Aunque también afirma que “*en el aula*, la lectura es un acto social” (2005, p. 12. Resaltado propio).

La apuesta didáctica que se juega en esta modalidad es la de generar un tipo de aprendizaje que pueda estar *guiado* o andamiado, pero que al mismo tiempo promueva un proceso de escritura en el que lxs lectorxs naden a sus anchas y exploren aquello que le da sentido a la lectura literaria como experiencia estética. Acordamos con Gustavo Bombini (2006) cuando propone:

Sostener una hipótesis rica donde la resistencia de sujetos y comunidades a la apropiación de estándares impuestos no debe leerse en clave deficitaria sino como parte de una dinámica cultural de la que la escuela no puede ser ajena. (p. 30)

A la vez, el autor observa:

La imposibilidad del docente para habilitar las lecturas que realizan los alumnos, porque la clase no da lugar real a las intervenciones y trabaja con el discurso monológico del docente o porque, cuando habilita intervenciones, sólo tiene en cuenta aquellas que ratifican los significados valorizados a priori por el docente, aquellas lecturas consideradas “correctas”. (Bombini, 2006, p. 36)

Como docentes e investigadoras, que navegamos en una zona fronteriza: investigar y enseñar, asumimos el carácter complejo de esa intersección y nos hacemos eco del enfoque que plantea Elena Achilli (2008). Buscamos construir una perspectiva de indagación de nuestras prácticas que evite generalizaciones y que por el contrario valore aquellos aspectos no visibles –invisibilizados– de nuestras prácticas. Un enfoque que apuesta a transformaciones y defiende “utopías”³.

En este sentido, en el marco de ciertos horizontes de democratización de la experiencia literaria, nos preguntamos: ¿es posible habilitar espacios para que lxs lectorxs dejen marcas de eso inapresable que ocurre en la cabeza-corazón de todo lector, y al mismo tiempo sea una herramienta de autoevaluación y de evaluación del docente? Aquí comienzan a surgir algunas de las paradojas: invitamos a lxs estudiantes a iniciar un proceso de escritura que sea una búsqueda muy personal, pero al mismo tiempo es una prescripción, una tarea para la materia. En ocasiones, se comparten algunos fragmentos en clases, se comentan algunas de las dificultades o de los hallazgos que van surgiendo. Algunxs se apropian gozosamente de la consigna, pero para otrxs es una carga difícil de asumir (tanta lectura, tanta escritura), ya que si bien se les propone comenzar durante los primeros meses de clases y se hace la entrega final al terminar el cursado, muchos dejan pasar el tiempo y luego deben leer en forma maratónica, lo que le resta sentido a la propuesta. En todo caso, vamos hacia la conquista de un territorio en el que la escritura pueda ir dejando marcas de esas experiencias, aceptando procesos disímiles, buscando mejorar los modos de presentación, seguimiento y andamiaje para acompañarlxs. A diferencia de otros trabajos escritos que se piden durante el cursado de la materia (con la exigencia puesta en un proceso de elaboración de borradores y de reescritura de textos que se ajusten a otros géneros discursivos); aquí valoramos ese andar a veces un poco *a tientas*, más laberíntico, que caracteriza estos primeros pasos en el mundo de la literatura y que habilita esta escritura *más liberada* de otras restricciones de formatos académicos;

3 Retomamos las palabras de esta autora para referirse a los desafíos de este tipo de investigación en la formación docente: “Desarrollar un enfoque integral y complejo que posibilite conocer las distintas mediaciones estructurales y cotidianas de los procesos educativos en sus recurrencias y en sus singularidades. Un enfoque con el que, además, pretendemos visualizar aquellos aspectos ‘no documentados’ como las ‘utopías’ escolares entendidas a modo de construcciones/ creaciones/ opciones que los sujetos desarrollan como posibilidad de apertura a nuevos horizontes en el campo de las prácticas y relaciones educativas” (Achilli, 2008, pp. 29-30).

alentamos una escritura que esté más ligada al *fluir* de la conciencia, que pueda ir dejando marcas de aquello que a veces incomoda, deja pensando o impacta. En este andar compartido, surge así una especie de *negociación* y acompañamiento; que se ven favorecidos cuando se comparte y se trabaja con la materialidad del objeto bitácora.

Caminos que se bifurcan: algunas hipótesis para hacer crecer

Me había olvidado lo lindo que es leer.

Diego, estudiante del Profesorado de Nivel Primario⁴

Nos proponemos retomar estas experiencias en torno a las bitácoras para abordarlas como objeto de estudio, en tanto escrituras potentes que revelan ciertas constantes recurrentes y zonas de grandes conquistas y revelaciones personales en algunos casos. Estas escrituras a mano que contemplan momentos extra-áulicos, aunque están mediadas por un formato escolar, ya que son una tarea para cumplir durante el cursado de la materia, pretenden poner en discusión el “aparato interpretativo escolar” (Bombini, 2006, p. 36), problematizar ciertos protocolos de lectura de las futuras docentes, para habilitar experiencias, tal como entiende Larrosa (2003) este término⁵. En ellas, podemos rastrear huellas de representaciones sobre la lectura; sobre el/la formadorx/mediadorx, acerca de lo que deberían o podrían leer sus estudiantes; y también sobre la literatura para niñxs y jóvenes.

Julieta, del Profesorado de Nivel Primario, escribe a partir de *El árbol rojo*, de Shaun Tan:

Este libro-álbum hace referencia al símbolo de la esperanza [...] para trabajar actitudes positivas ante las dificultades y los problemas. Para así poder educar a los niños en esta actitud [...] Es un buen libro para trabajar

4 Observación realizada tras la lectura de Elzbieta (1986). *Dikú el trun que anda de noche*. (Ma. E. Walsh, Trad). Buenos Aires: Hyspamérica.

5 En *La experiencia de la lectura*, Larrosa (2003) entiende el término *experiencia* “de un modo particular. La experiencia sería lo que nos pasa. No lo que pasa, sino lo que nos pasa” (p. 28), lo que nos afecta, lo que nos hace cambiar, nos transforma, deja huellas en nosotros.

los sentimientos, las emociones o los estados de ánimo de algún niño que vive en un mundo que lo supera.

Se le puede pedir a los estudiantes que se pregunten por las emociones de los niños del cuento y también por las propias emociones en cada uno y así poder situarlos en el camino del autoconocimiento.

Parece estar pensando la lectura literaria en el aula como herramienta para la alfabetización emocional, vemos que la instrumentalización de la literatura sigue instalada todavía en el imaginario pedagógico.

Algo similar aparece en este registro de Patricia, del Profesorado de Nivel Primario, quien en un cuento tan disparatado y libre como *Pelos y Pulgas*, de Ema Wolf, encuentra materiales para la enseñanza de valores. Describe al libro con detalle, pero sin construir sentido a partir de sus observaciones. En cambio, su idea de mediación se orienta a enseñar valores sobre la convivencia:

Es un libro con tapas plastificadas, sus hojas también, es muy colorido.

Es la historia de un surubí que le salió un pelo; al seguir leyendo se van agrandando las imágenes, es muy divertido!! Al finalizar esta historia se da vuelta el libro y del otro lado está contada la otra historia [...] A este libro lo trabajaría para inculcar más la convivencia en la escuela, casa, en la calle; hacerles notar que aunque no nos guste algo lo mismo podemos aceptarlo. (Patricia, Profesorado de Nivel Primario)

A partir de algunas recurrencias observadas en estos cuadernos, nos preguntamos: ¿cómo se va construyendo ese camino de búsqueda de una voz personal y única? ¿Podemos considerar a la bitácora de lecturas como un género? ¿La bitácora es un espacio para dejar constancia de lo que hacemos con los textos literarios, o de “lo que hacen los textos con nosotros” (Carranza, 2018)?

Silvina, del Profesorado de Nivel Primario, escribe tras leer *Los pájaros*, de Germán Zullo:

He notado como en la mayoría de las páginas aparecen estas aves ¿será que muestran algo tan particular? En este libro comencé observando un camino en la primera hoja. Lo primero que me sucedió fue darme duda de qué se trataría si siguiera corriendo la hoja. Aparece un vehículo. Lo que hice fue ir armando lo que mi mente se imagina... Creo que de todo lo que he visto hasta ahora, este libro me ha encantado. Este hombre buscaba dejar



libres a esos pájaros y ellos no lo pudieron dejar solo. Y como dice “los pequeños detalles son auténticos tesoros”. ¡Es hermoso lo que transmite! Y así muchas veces en la vida no nos conformamos o no vemos las pequeñas cosas que día a día la vida te presenta.

Otro aspecto que develan estos cuadernos es la cercanía entre la lectura y la narración como construcción de subjetividad. Estas escrituras abonan y promueven relatos sobre sí mismxs, sobre experiencias pasadas por el tamiz de lo leído, sobre movilizaciones y recuerdos que las lecturas movilizaron. Retomamos a Connelly y Clandinin (2008), para pensar este modo de leer, que pone en diálogo y en sintonía de una manera única esa ida y vuelta entre lo social y lo individual. Ambos autores proponen:

La tesis de que la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias. (Connelly y Clandinin, 2008, p. 129)

Y también a Jorge Larrosa, que nos dice que “quizás los hombres no seamos otra cosa que un modo particular de contarnos lo que somos”, anhelando “recoger [...] las palabras que nos nombren, que nos digan” (Larrosa, 2008, p.192).

Una estudiante del Profesorado de Nivel Inicial transmite así las resonancias que le produjo el *Cuento con ogro y princesa*, de Ricardo Mariño:

Cuando comencé a leerlo automáticamente me traslado a mi infancia, a las noches de invierno, acostados en la cama de papá y mamá con mi hermano mellizo, intentando dormirnos. Mamá ya nos había leído varios cuentos y el señor sueño no venía, pero ya había surgido un problema, mamá se había cansado de leer y leer, entonces llegó el momento de inventar cuentos, donde siempre estaban como personajes, la princesa, el ogro malo y el príncipe, esté era la varita mágica para hacer que el señor sueño venga a nosotros; pero el tiempo pasó, crecí y entre a una etapa nueva “la adolescencia”, en donde la nena de mamá y papá, imaginaba que todo era como ese cuento que ella conocía y un día me enamoré y ¿saben qué? Pensé que todo iba a ser como ese cuento, que iba a conocer un príncipe azul y yo me imaginaba siendo una princesa que iba a ser feliz por siempre, pero una noche mi corazón se rompió porque es príncipe que conocí no era como el del cuento que mamá me contaba y me replanteé tantas preguntas que hasta llegué a darme cuenta que la vida no era tan fácil como el cuento, que no todos los hombres tratan a su pareja

como princesa, pero de algo si estoy segura que ese caballo que salvó a la princesa del ogro malo, eran mis amigas siempre pero siempre llegaban en el momento justo para salvarme y no dejarme caer en un hueco oscuro como al que cayó el príncipe. Me rescataron, me liberaron y ahí sí fui una princesa feliz pero sin ningún príncipe.

Algunxs narran sus historias, sus recuerdos y, otrxs, el acto mismo de leer, de compartir una lectura:

Con este libro en lo particular cuando fui a leerlo vi en la tapa a un ratón, por esa casualidad decía soy Perez mucho gusto, y de repente pensé que se trataba del ratón de los dientes (Ratón Pérez) y mi hijo en esos días había mudado uno de sus dientes. Cerré el libro y fui corriendo a buscar a mi hijo Benjamín de 7 años que estaba jugando a la pelota, en la casa de mi mamá. Me lo traje y le explicaba el motivo de por qué quería que viniera a casa, le conté que tenía un libro que me gustaría compartirlo con él y era del Ratón Pérez “EL RATÓN DE LOS DIENTES”, entonces mi hijo me dice en ese libro me va a decir dónde lleva el ratón todos los dientes y ¿por qué me dejó \$100? Yo le pedí pesos \$500.

Sí, sí hijo respondí. Llegamos a casa y empecé a leer el libro ... más que el ratón de los dientes, era el Ratón de Biblioteca, coleccionar dientes es uno de sus pasatiempos pero este ratón nos enseña las partes del libro. A mi hijo le llamó mucho la atención, le gustó el ratón y me dijo que era muy fácil de hacer porque el ratón es de papel y me propuso que lo hiciéramos, le contesté -¡muy buena idea! -¡Excelente observación!

Luego empecé a buscar otros libros y le conté a su hermano cómo se llamaba cada parte del libro, eso no fue todo, cuando fue a la escuela lo compartió con su maestra y sus compañeros que él sabía las partes del libro y que el ratón no solo colecciona dientes sino también libros. (Ruth, Profesorado de Nivel Primario)

En relación con las recurrencias, observamos que las lecturas que hacen lxs estudiantes están mediadas por representaciones que recuperan modos propios (tradiciones) de la lectura literaria en la escuela: escriben resúmenes, se centran en lo argumental, les resulta muy ajeno, al comienzo, escribir sobre resonancias personales.

A veces, sobre todo al comienzo del recorrido, aparece como criterio de valoración que sea de fácil comprensión. Por ejemplo, vemos que para Luciano, estudiante del Profesorado de Nivel Primario, lo importante es haberlo entendido. No se trata de subvalorar las posibilidades de lxs niñxs, sino de que su propio placer pasa por haber podido entenderlo: “Este libro



lo leí en el jardín de mi mamá sin escuchar ni una voz, la verdad es muy lindo porque juega mucho con la imaginación, es muy fácil de entenderlo” (comentario sobre una versión de *Peter Pan*). También suele suceder que tengan una lectura muy apegada a lo lineal del texto y que hagan referencias muy básicas a las ilustraciones. Pero poco a poco comienzan a mirar cada vez con mayor sutileza:

Para poder leer este libro se tiene que ser muy observador (mientras se observa, más cosas se encuentran en cada página). Lo que más me gustó fue el juego de colores que se hace... Interpreto que habla sobre la noche y el día, que la noche son muchos sueños y el día. (Paula, a partir de la lectura de *Uno y otro*, de María Wernicke)

Mariela, luego de leer *Así nació Nicolodo*, de Graciela Montes, escribió:

Lo que noté fue como la ilustración acompaña al relato pero no solo eso, sino que además está como pintado en acuarela o algo parecido, lo que en la historia habla justamente de eso, de cómo a Nicolodo le encantaba pintar todo desde los pastitos hasta los caracoles, faroles, flores, etc. Me pareció genial esa idea, porque te sumerge más en el cuento.

Por otro lado, algunas bitácoras se asemejan a una especie de diario íntimo, lleno de resonancias personales, pero sin asiento en el texto. En nuestras prácticas, solemos plantear que sería deseable una escritura en la que se vieran ecos de textos concretos y no sólo de subjetividades disparadas por algún elemento puntual del texto. Al menos, nos interesa que se pueda registrar cuál fue ese elemento.

Un primer acercamiento a un corpus de bitácoras que hemos tomado como punto de partida para nuestra investigación revela que estas dos maneras de escribir sobre lo leído podrían ser dos *polos*, entre los cuales nos encontramos con numerosos matices. Entre un hablar del libro en forma más bien ascética y con pretendida objetividad, recurriendo a protocolos aprendidos, y un desborde subjetivo y autobiográfico sin –prácticamente– asidero en los elementos del libro⁶. Otra recurrencia con la que nos encontramos con frecuencia es la búsqueda de una moraleja, un mensaje, “lo que el libro me quiso decir” o las enseñanzas. Por otro lado, encontramos que algunas escrituras suelen condensar y hacer referencia a

6 Nótese que no decimos del “texto”, pues la propuesta es que se incluya lo paratextual, la edición, la ilustración.

múltiples *voces*. Este fragmento de una de las bitácoras de una estudiante del Profesorado de Nivel Primario presenta estas reflexiones a partir de la lectura de *Cyrano*, de Tai-Marc Le Thahn con ilustraciones de Rebecca Dautremer:

Este cuento lo llevé de la biblioteca. Lo leí de noche para mis hijos. Sacamos muchas conclusiones, las primeras es sobre las trabas que uno mismo se pone. La segunda de lo que la sociedad dice, uno lo acepta y hasta lo cree cierto. Y tercero que es una historia muy hermosa... ahora que lo pienso, creo que muchas veces tuve una nariz enorme que no me permitió crecer, enamorarme y aceptarme.

Tal como sucede en el registro sobre el Ratón Perez, resulta interesante cómo la bitácora refiere a una escena familiar y doméstica que reconstruye el sentido de lo conversado después de leer el libro; por lo que las “conclusiones” a las que refiere la estudiante, condensan sentidos contruidos entre una adulta y sus hijxs; sus voces, sus modos de ver el mundo, de retomar y llevar lo leído “a la vida misma”. Encontramos otros diversos modos de incluir voces en algunas escrituras: lo que se conversó en clase, lo que le pasó cuando leyó algún texto a una amiga, entre otras.

En la bitácora de Paula, del Profesorado de Nivel Primario, en relación con *La flor más grande del mundo*, de Saramago y Caetano, leemos:

El libro fue compartido mediante una lectura grupal en el aula, estábamos sentados en ronda, mientras la profesora nos leía. Al principio me parecía una historia confusa que se trataba de como se trabajaban las distintas materias (cs. Sociales, cs. Naturales, etc.), y que el niño de la historia iba apropiándose de dichos conocimientos.

Luego al ir avanzando sobre el cuento comencé a inclinarme en la idea de que el escritor era el protagonista de la misma, la cual hacía foco en su propio niño interior de manera que gracias a la literatura y escritura pudo nutrirse y llegar a la cima del mundo.

Con el correr de los meses se va instalando con *naturalidad* y sin forzamientos una lectura más técnica, donde aparecen términos específicos como intertextualidad, colección, etc. Se puede observar cómo algunxs desarrollan una mirada que va integrando los contenidos que se transitan en la asignatura. Lo leemos en este registro de Analía del Profesorado de Nivel Inicial, donde compara ediciones de dos textos de Laura Devetach, *Yo, ratón* y *Los patos solitarios*:



Este libro fue reeditado y en su interior contiene dos historias, recuperando dos clásicos de la autora argentina Laura Devetach. La estética cambia notablemente: de libros en pequeño formato y en blanco y negro, a una edición con ilustraciones a todo color. Esta propuesta poética al final de cada relato, permite pasar de una composición literaria a otra [...] Me pareció interesante como se aprovecha la combinación de colores que permite reconocer la procedencia de objetos y personajes. El contraste le da un efecto decorativo especial.

La elaboración de un cuaderno de bitácora de lecturas literarias también nos ha acompañado en la formación de mediadorxs en el Profesorado en Letras Modernas en la Universidad Nacional de Córdoba. Si bien son otros tránsitos, la productividad de la tarea es también intensa. De allí compartiremos solo un fragmento, donde se aprecia la puesta en cuestión –en clave generacional– de ciertas lecturas:

La gran obra de Cortázar nunca leída en las cátedras de Literatura Argentina en Letras debido a su gran extensión. Pero siempre está el comentario de los profesores diciendo “que un profesor /licenciado en letras Modernas no puede egresar sin haber leído *Rayuela*” como una especie de mandato que subyace las lecturas obligatorias. Pero ningún profesor dice que no podemos egresarnos sin haber leído a Silvina Ocampo o a Alejandra Pizarnik y su maravillosa y/u oscura “Condensa sangrienta”. Tenemos que conocer sí o sí a Cortázar o a Borges, enseñarlos, tenemos que conocer a fondo su poética para ser dignos, simbólicamente, del título de egresados en letras.

[...] Cada vez que quiero transitar una lectura que sorprenda vuelvo a Copi, aquel autor que nos dieron en Literatura de habla francesa y que cuando me evaluaron, la profesora dijo que había presentado muy mal. (Pilar, estudiante de 4° año del Profesorado en Letras Modernas)

A modo de cierre, compartimos algunas certezas que nos movilizan a continuar con este proyecto que es a su vez nuestro objeto de estudio. Como formadorxs de futurxs docentes, sabemos que tenemos la gran responsabilidad de generar múltiples ocasiones para contribuir a gestar lectorxs deseantes que van y vienen, del texto a sí mismo y vuelven al texto; lectores capaces de descubrir

...que ciertos textos hacen que leamos levantando la cabeza, es decir, hacen que interrumpamos la lectura una y otra vez para perdernos en un

más allá de mirada lejana, indeterminada, no porque nos resulten faltos de interés, sino muy por el contrario, porque nos resultan demasiado interesantes (Kozac, 2017, p. 35).

Somos conscientes de nuestras limitaciones y de lo ambicioso que a veces suena este tipo de escritura en grupos numerosos, en estudiantes con múltiples exigencias de la carrera y de sus vidas personales. Pero creemos que es un camino posible, que vale la pena porque se alimenta de otros múltiples caminos que ensanchan la experiencia lectora, capaces de encender una llamita o un fogón. La continuidad de este proyecto se sostiene en ciertas convicciones: el poder de la literatura para habilitar experiencias estéticas en todxs lxs lectorxs, más allá de sus recorridos; la confianza en nuestrxs estudiantes como sujetos lectorxs capaces de sorprenderse y de encontrarle sentidos propios a esta bitácora; y la grata y reconfortante tarea de acompañar procesos de subjetivaciones. Y sosteniendo todo lo anterior, la confianza en aquello que la lectura puede hacer con nosotrxs: “el saber leer puede controlarse, verificarse, en su estadio inaugural, pero muy pronto se convierte en algo sin fondo, sin reglas, sin grados y sin término” (Barthes, 1987, p. 41).

Referencias bibliográficas

- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Bombini, G. (2006). Prácticas de lectura. Una perspectiva sociocultural. En G. Bombini, G. [et al.], *Lengua y literatura. Prácticas de enseñanza: Perspectivas y propuestas*. Universidad Nacional del Litoral.
- Carranza, M. (2018). La rebelión de la rosa. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 4(7), 14-23.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (2008). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa (Eds.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Gómez, M. (2021). Lecturas Bárbaras. Una aproximación a modos de leer en comunidades vulnerables. En M. Cañón y C. Hermida (Comp.), *Lecturas mediadas: Prácticas literarias, políticas editoriales*



y apropiaciones en la formación de lectores. Universidad Nacional de Mar del Plata.

- Kozac, C. (2017). Escribir la lectura. Hacia una literatura fuera de sí. *CHUY. Revista de Conicet digital*, (4), 33-46. En línea en: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/74162/CONICET_Digital_Nro.06b718b1-b185-4425-9b05-615c605cf7de_A.pdf?sequence=2
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (2008). Las paradojas de la autoconciencia. En J. Larrosa (Eds.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Le Thahn, T-M y Dautremer R. (2005). *Cyrano*. Madrid: Editorial Edelvives.
- Rockwell, E. (2005). La lectura como práctica cultural: Conceptos para el estudio de los libros escolares. *Lulú Coquette*, (3), pp. 12-31.



La escena secreta. Reflexiones sobre el taller literario

Marcela Carranza*

Experiencia inicial, incluso iniciática: leer es estar en otra parte, allí donde ‘ellos’ no están, en otro mundo, es constituir una escena secreta, lugar donde se entra y se sale a voluntad; es crear rincones de sombra y de noche en una existencia sometida a la transparencia tecnocrática y a esta implacable luz que, en Genet, materializa el infierno de la enajenación social.

Michel de Certeau

Encontrar lo bello en cada oración, párrafo, texto y libro¹

“Si tuvieras que contarle a una compañera/o de qué trata el taller, ¿qué le dirías?”. Es la pregunta con la que solemos cerrar el taller de escritura literaria que coordino en la Escuela Normal Superior N° 7 de la Ciudad de Buenos Aires².

A esta pregunta Martina contestó:

1 Una versión anterior de este texto fue publicada en la Revista *La Gran Siete*. N° 1 Año 1 (2019), publicación de la Escuela Normal Superior N° 7 “José María Torres”. CABA. El artículo sufrió muchas modificaciones desde entonces. Tal como se lo presenta aquí fue leído en la *II Jornada Internacional Dispositivos de investigación del campo de la literatura para niños, niñas y jóvenes y las prácticas lectoras*, el 23 de abril de 2022. Jornada organizada por las cátedras Enseñanza de la Literatura (Universidad Nacional de Córdoba), Literatura infantil y juvenil (Universidad Nacional de Tucumán), Didáctica de la Lengua y la Literatura II (Universidad Nacional de Río Negro) y Literatura infantil y juvenil (FH-Universidad Nacional de Mar del Plata). Argentina.

2 A este taller, perteneciente a los Lenguajes Artísticos Expresivos (LAE) de la carrera docente, asisten jóvenes, en su mayoría mujeres, que cursan el Profesorado de Educación Inicial y el Profesorado de Educación Primaria. Por lo general, quienes realizan este taller están iniciándose en la carrera, en su primer o segundo cuatrimestre, con escasa experiencia en la escritura de textos literarios.

* Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH), Universidad Nacional de Córdoba (UNC). marcecaranza@gmail.com

Le diría que se trata a la literatura como arte y nos dedicamos a encontrar lo bello de cada oración, párrafo, texto y libro. Es un ejercicio que está bueno. Además ejercitamos la creatividad y la escritura de cada una, y el análisis de algunos géneros y autores interesantes.

Me sorprende la descripción de Martina. Una búsqueda minuciosa, obsesiva de lo bello en las palabras, como tarea principal en un taller en medio del trajín de la formación docente.

En este escrito me propongo responder, en lo posible, a la misma pregunta que suelo hacer a los/las alumnos/as. Intentaré reflexionar sobre estas dos horas semanales de taller literario en un profesorado de formación docente de la ciudad de Buenos Aires, y comienzo citando a Ivonne Bordelois (2005), en su libro *La palabra amenazada*. Allí Bordelois habla de “nuestra incapacidad de ver en la lengua algo más que un instrumento de comunicación” y habla del “modo en que violentamos nuestro contacto profundo y natural con ella” (p. 49)³.

¿Qué nos perdemos, me pregunto, cuando pensamos la lengua sólo como un instrumento de comunicación? ¿Qué ganamos, me pregunto, cuando buscamos otro tipo de relación con las palabras, una relación menos utilitaria, menos de intercambio comercial, una relación más erótica, si se quiere?

Del amor al cuerpo de las palabras habla Jorge Larrosa (2008) acudiendo a Nietzsche y a Derrida en su artículo “Erótica y hermenéutica” y afirma:

Amar el cuerpo de las palabras no es entonces ni conocerlas ni usarlas sino sentirlas: sentirlas en lo que tienen de perverso, en su poder para trastocar la normalidad propia de lo discursivo, y sentirlas también en lo que tienen de inaprensible, de incomprensible, de ilegible, de ininteligible. Así el cuerpo de las palabras, como el cuerpo del amante, se nos ofrece plenamente y sin reservas, y al mismo tiempo se nos retira escapándose a cualquier apropiación, a cualquier captación apropiadora. (p. 56)

3 “Pero sobre todo, hay que resaltar que estos puentes de sentido se han perdido por nuestra incapacidad de ver en la lengua algo más que un instrumento de comunicación y por el modo en que violentamos nuestro contacto profundo y natural con ella” (Bordelois, 2005, p. 49).

¿Por qué detenernos a la sombra de las palabras de la literatura dentro del trajín de la carrera docente? ¿Tiene sentido detenerse a sentir las palabras en la formación de un/a maestro/a?

La escuela es un lugar donde suelen prevalecer las palabras de la comprensión, de lo inteligible, el lugar de la apropiación de la lengua, de los conceptos, el lugar de la normalidad propia de lo discursivo. Un lugar donde solemos usar las palabras como un instrumento para la comprensión, para la comunicación, para la expresión⁴ de ideas, hechos, sentimientos. En la escuela la lengua tiende a ser útil. Invito entonces a que nos planteemos esta posibilidad: dejar un espacio para una lengua desentendida de su función habitual, de su función discursiva. Una lengua ligada a la materialidad, a la musicalidad más que al sentido, a la contemplación más que al uso, al hacer inútil más que a la búsqueda de metas y objetivos. Una lengua del juego más que del trabajo. Una lengua de la pérdida, más que de la ganancia.

Hacer silencio, demorarse, deleitarse, pensar y dejarse tocar por 'lo otro' parecen hoy actitudes casi exóticas, que exigen cierto coraje. Afirma Graciela Montes en su artículo “El bosque y el lobo” (2017).

En ese mismo artículo Montes habla de “lo otro”, como el lugar del enigma, de la incertidumbre y del arte. Bajo la metáfora del bosque, Montes señala la necesidad de conectarnos con el enigma.

Se podría decir que hay un “olvido del bosque”. O un excesivo amor por las salas muy iluminadas, los carteles indicadores y las agendas. Una insaciable exigencia de garantías. Una necesidad de control que supone la supresión de todo lo ingobernable (por ejemplo, la muerte, el cuerpo, el tiempo y sus mudanzas, lo irracional y lo diferente). (Montes, 20017, p. 136)

Las significaciones, insiste Montes, surgen del enigma. La seducción de los textos está en su funcionamiento como acertijo, su invitación al lector a explorar y descubrir.

Es esa actitud, la del juego del explorador, la que clase a clase intentamos llevar a cabo en el taller. Pero para poder jugar el juego del explorador, para adentrarnos en el enigma de los textos hay que aprender a tolerar la incertidumbre y la ambigüedad.

4 Este taller pertenece a lo que en la currícula del profesorado se denomina: LAE, es decir: Lenguaje Artístico Expresivo.

Durante la lectura de las obras de autores consagrados y durante la lectura de las propias escrituras, los/las alumnos/as descubren que la palabra poética no está destinada a delimitar certezas, sino más bien a abrir interrogantes.

Podríamos decir que el taller es un lugar y un tiempo para explorar la lengua de la incertidumbre. Hay demora, hay degustación pausada en la lectura de los textos, y esta demora es, a mi juicio, un gesto de resistencia. *“Encontrar lo bello de cada oración, párrafo, texto y libro”*, en palabras de Martina.

¿Acaso es el grito un cuchillo
lanzado por el cristal de los labios?

¿Cómo libera el violín
su lluvia de alfileres?
(Lorena Gutierrez)

Sobre el camino
hay historias
y despedidas de pasos.
(Verónica Ayelén Ortuño)

Entre tanto silencio
se escucha el suspiro
de un gran guerrero.

(Camila Castillo)

En el taller aprendemos a “no entender” los textos y a disfrutar de ello. No los entendemos, al menos, en el sentido de un intercambio pragmático y certero entre palabras y significaciones.

En un mundo de la claridad, de las certezas, de la saturación y de las palabras repetidas, del slogan que no deja lugar para la vacilación o la duda, la literatura nos ofrece la falta de explicación, el vacío, lo no dicho, lo que no cierra.

Leer literatura es educarnos en el enigma. Aceptar el enigma como motor de una búsqueda. Una búsqueda que es estética y también, es intelectual.

Conspirar en la conversación literaria

Conspirar significa respirar juntos. Toda asociación de pensamiento –a dos, un grupo de amigos, un colectivo- es una pequeña conspiración contra la saturación del mundo, contra la saturación como forma privilegiada del mundo, contra el cierre de sentidos.

Amador Fernández Savater

Hablar la propia lectura con otros es compartir el pensamiento, y en ese compartir, en el intercambio de interpretaciones se produce un conocimiento que ha dejado de ser individual. Hay un respirar juntos, una novedad que emerge con el aporte de cada uno. Los textos literarios, debido a su polisemia, no lanzan mensajes certeros e inequívocos. Los lectores se preguntan, ensayan posibles respuestas, discuten y argumentan recurriendo a la materialidad del texto, y también según sus deseos y experiencias tanto literarias como de otra índole. Hay goce intelectual y emocional en la búsqueda y en el intercambio. Los participantes de la conversación se sorprenden unos a otros con sus lecturas. Los hallazgos del otro pueden resultar inesperados, sorprendentes. Nuevamente se abre un boquete en el muro de lo previsible, nuevamente hay pensamiento.

En la comunidad de lectura del taller se conspira, es decir se “respira juntos”. Se conspira contra lo establecido, se conspira contra el acatamiento y la repetición de los sentidos pre-digeridos por cualquier autoridad. Porque allí hay construcción personal y colectiva de pensamiento. Hacerse preguntas, volver al texto, discutir una hipótesis de interpretación, observar un detalle en el uso de un recurso poético, disfrutar de la belleza de una figura retórica, del juego de la puntuación, del sonido de las palabras, descubrir un hallazgo en la voz que narra, reconocer la importancia de una elipsis, disfrutar de la construcción de un personaje o de la atmósfera creada a partir de una descripción, discutir una cuestión de verosimilitud... Hacerse más preguntas, relacionar con otros textos leídos, con otras experiencias culturales o cotidianas. Reírse, emocionarse, enojarse,

sorprenderse mucho con los descubrimientos ajenos y propios, guardar silencio. Expresar las dudas, atreverse a los cuestionamientos y a los “no entendi”. Ir construyendo en comunidad la fortaleza de confiar en la voz propia, en las ideas propias, argumentarlas y estar abiertos a la escucha de las ideas de los otros. Disfrutar de ese “respirar juntos”, hasta olvidar quién fue el primero al que se le ocurrió “eso”, que pasó a ser propiedad de todos.

La propia escritura

La lectura de textos de escritores y escritoras no es la única oportunidad de lectura dentro del taller. La instancia más potente es la lectura de las escrituras de los/las alumnos/as. Es una instancia difícil, especialmente al comienzo. Los/las alumnos/as temen equivocarse, hacer las cosas mal, y sienten que se exponen al presentar en público sus “criaturas”. Lo maravilloso es que ese temor tan comprensible, se transforma en una de las instancias más placenteras del taller, cuando cada uno/a descubre y se descubre a través del juego con las palabras.

Lo bueno de todo esto es percibir que siempre en un texto hay algún hallazgo, algo logrado, algo que brilla. Y no se trata de una actitud condescendiente ni piadosa, sino de una lectura sincera y a la vez exigente. Cuando escuchamos los textos de los/las compañeros/as, la actitud que vamos adquiriendo es exactamente la misma que cuando escuchamos o comentamos los textos de Pizarnik, Felisberto Hernández, Idea Vilariño o Silvina Ocampo. La actitud del lector muy atento, casi detectivesca, que observa cómo funciona ese juguete, para perfeccionarlo o extraer de allí ideas, imágenes, recursos que alimenten y permitan a su vez dar forma a lo que soñamos despiertos... a nuevas creaciones. El placer de hallar, de crear, de percibir belleza.

Una comparación inesperada en el poema de Matías (2021):

Donde el alma
se parece más
a una Terminal sin colectivos
que a un colchón para los sueños.

Un inicio que nos invita con el enigma:
Desde esa tarde, Helena nunca volvió a ser la misma...

(Lién Naom)

Lo imprevisto de un adjetivo y de una animación en una descripción:

Árboles altos, flacos, de mil formas haciendo sombras despiadadas.
Hojas desembarcando cansadas en el suelo.

(Marisa Olivera)

El control social se efectiviza mediante el control de cada uno de los individuos, señala Juan José Saer (2012)⁵. Uno de los pocos espacios de libertad que conservamos es el de nuestra zona potencial, en términos de Winnicott (2009), aquel espacio de juego, de creatividad.

¿Qué buscan las personas en las palabras? ¿Sólo el sentido ya dado, pre-digerido, oficializado, reproducido una y otra vez? ¿Sólo enviar y recibir mensajes comprensibles de manera clara y precisa? ¿Las personas piensan las palabras sólo como monedas de cambio con las cuales obtener una mercancía: el sentido, y nada más? Y cuando hablamos de sentido, ¿sólo el de los diccionarios, el sentido lógico, comunicacional? ¿O hay otras búsquedas en el uso del lenguaje?

Cuando logramos prestarle atención a las palabras, nos damos cuenta de que en ellas el sentido no suele ser lo más importante. Al menos no el sentido como aquello que se entrega a cambio de otra cosa. Un sentido mercantil del sentido, podría decirse. Es necesario que pensemos el sentido de las palabras en otros términos, más cercanos a la experiencia sensible y singular con el mundo, a lo corporal, a la imperfección y el error, a lo que no termina de poder decirse, a lo inasible, a la imposibilidad y las ansias de descubrir. Todo eso nos llevará a reflexionar también sobre

5 "Las reglas de conducta y de pensamiento en la sociedad contemporánea se objetivan bajo la forma de instituciones. El poder político, la censura, el periodismo, los imperativos de rentabilidad, el trabajo de promoción de las editoriales y los medios audiovisuales suministran las consignas que debe seguir el producto estético para que no solamente el artista sino también el consumidor se adecuen a ellas. Vivimos, como dice justamente Nathalie Sarraute, en 'la era de recelo'. Todo debe ser definido de antemano para que nada, ni siquiera la experiencia estética que es tan personal, escape al control social" (Saer, 2012, p. 265).

nuestro concepto de lectura y escritura, y los modos de enseñar y aprender a leer y escribir. Algo central en la formación de un/una maestro/a.

En el taller nos detenemos para descubrir que las explicaciones didácticas no sirven en un texto literario. Que decir más de la cuenta, no dejar lugar al vacío es un modo de arrebatarle al lector su posibilidad de interpretar con libertad, de actuar creativamente. Que la incertidumbre, la ambigüedad en la lengua no sólo es necesaria, también produce belleza y nos aproxima a la verdad inasible.

...Cuando la lluvia empezó a menguar, Helena se asomó por la ventana que daba al patio trasero. Todo estaba mojado. Todo, excepto el pedacito de suelo que estaba dentro del aro.

(Lién Naom)

Para que el enigma estalle no hace falta mucho, sólo abrir un resquicio dentro de lo “normal”. ¿Cómo puede ser que habiendo llovido, el pedacito de suelo dentro del aro se mantenga seco? Algo no cierra, algo no encaja del todo, y el lector se sorprende y quiere saber más.

Un buen texto produce inquietud porque nos apela como lectores, nos invita, nos obliga a completarlo con nuestra interpretación. Una obra de arte, un texto literario siempre es una propuesta incompleta que logra completarse cuando interviene el lector, el intérprete, el ejecutante de la obra. El lector es co-autor del texto. Leer es una actividad creadora.

Esa tarde, al salir del colegio, la mamá de Clarita nos vino a buscar. Era una mujer seria, de pocas palabras. Nosotras caminábamos entre saltos y risas de pelo despeinado, siempre detrás de ella, que miraba hacia todos lados como si hubiera perdido algo.

(María Fernanda Miceli)

¿Qué nos está diciendo este párrafo del texto de María Fernanda? Mucho más de lo que aparenta decirnos. La descripción de la mamá nos introduce en el enigma: ¿a qué se deberá la seriedad de esa mujer, su silencio?; pero más aún el contraste entre las niñas que caminaban con “saltos y risas de pelo despeinado” y la mujer que miraba hacia todos lados como si hubiera perdido algo. La niñez y el juego con su dinamismo y alegría en contraste con el mundo adulto sumido en la desconfianza, el

miedo, las palabras no dichas. Todo el relato de Fernanda girará en torno a ese contraste hacia un final donde ambos mundos: el de las niñas y el de los adultos, se encuentran trágicamente.

Voy a reproducir aquí el inicio de otro texto: “Amparo”.

Cerró la puerta con doble llave, y puso la traba arriba y abajo, con movimientos coreografiados, claramente repetidos en ese orden cientos de veces. Lanzó un pequeño suspiro y se quitó el abrigo humedecido por la llovizna. Encendió la radio y puso la pava para el té. Doña Agripina nunca salía los domingos, pero esa mañana había sentido deseos de caminar por el parque y trasladar su lectura a uno de aquellos incómodos bancos de madera. De regreso a su casa, una tupida y fina lluvia la mojó lo suficiente para que sus pies y manos se convirtieran en témpanos. Tomaba el té, intentando entrar en calor, cuando sonó el timbre.

(Andrea Sucasas)

En el taller descubrimos que la literatura es el lugar para la detención en los detalles. Aquello que parece nimio, que sobraría dentro de un lenguaje económico y comunicacional, en el texto literario suma intensidad, belleza y sentido. Así, que el hecho de que Doña Agripina cerrara la puerta con doble llave y dos trabas, y que este accionar fuera con movimientos coreografiados, repetidos en un mismo orden cientos de veces no es un dato sin importancia para el lector. Puede serlo en una primera lectura, pero cobrará sentido una vez que se avanza sobre el texto, y mucho más en el final donde el mensaje de la hija nos revela una verdad insospechada. En los textos literarios, en ese retirarse a la sombra que leer y escribir implican, lo nimio, lo pequeño, lo intrascendente cobra especial interés y relevancia. Un lector es quien presta especial atención a los detalles, a lo singular. Podría decirse que un texto literario no se construye sobre verdades generales, ni hechos trascendentes.

Lenguaje poético y pensamiento

Alicia Genovese (2011) señala:

Escribir poesía es negar el lenguaje como maquinaria que se coloca en piloto automático e impide acercarse a la compleja singularidad que plantea la experiencia con lo real. El lugar común, la metáfora congelada por el uso, el formato estrictamente codificado producen un borramiento de lo

singular que tiende a tranquilizar la percepción en una secuencia repetitiva. La poesía desecha, o trabaja como inversión irónica, aquello que actúa normativizando la realidad dentro de casilleros donde el mundo es apenas algo más que lo de siempre. (p. 16)

Transcribo a continuación el escrito de Andrés en el que, como señala Genovese, hay una búsqueda de acercamiento a la compleja singularidad de la experiencia con lo real. Donde el agobio de la rutina, en este caso un breve descanso del trabajo en el mediodía estival del microcentro porteño, estalla en la originalidad del lenguaje literario, en su tensión con la normativa lingüística otorgando ritmo y corporeidad a las palabras. Ese extrañamiento de la palabra poética que quita el piloto automático para que el mundo pase a ser algo más que “lo de siempre”.

Puchito

La temperatura de los mediodías en mi trabajo no importa, porque siempre todos los días de todos los meses de todos los años la humedad es asfixiante. Te ahoga adentro y te agobia afuera, te confunde y te descompone y te hace enojar. Es el descanso.

Y tengo que salir a fumarme el cigarrillo pesado que me marea y me contamina todo el aliento y me dan ganas de sentarme un rato a disfrutar mi malestar.

Dólar amigo, change my friend, permiso, disculpá, ay dios, ¿tenés fuego? Saludar a uno mareado, saludar a otra aburrido, despedir a varios resignado, decirle que era el último cigarrillo al cuidacoches y que me ruegue y me insista y me suplique y me implore y que se rinda.

El policía en la esquina viendo el celular, el diariero en la sombrita mirando el piso, la kiosquera cansada pidiendo cambio, los motoqueros apurados salvándose de milagro, el sol subiendo el brillo más y más.

Semáforo rojo, taxi, taxi, moto, taxi, taxi, moto, camioneta, taxi, auto, taxi, taxi, moto, taxi, semáforo verde.

Más calor y muchas bocinas y muchísima gente, el chino fumando apoyado en su banqueta alta mirando a los que entran y salen del supermercado, metiéndose el humo-húmedo y soltando el tufo espeso. Coca cola tibia y Marlboro de 10.

Un cigarrillo más antes de volver al trabajo y extrañar esta libertad despersonalizada. La cara brillante y el aliento seco, el contenedor de basura



nauseabundo y las medias húmedas. El cuidacoches me insiste de nuevo y mis argumentos no cambian, soy valiente ante todo y vuelvo a trabajar bien oloroso y sin ganas y con culpa.

(Andrés Eduardo Ríos Di Giovanni)

Hay resistencia en el lenguaje de la literatura porque escapa al automatismo de la percepción. Porque nos permite aproximarnos a lo indecible. Hoy, lo vemos a menudo en la escuela, y también fuera de ella, lo que se valora es la supuesta transparencia comunicacional y la pérdida de lo singular en pos de la transmisión de un mensaje. No se valora tanto la búsqueda imprevisible como el hallazgo de lo que ya se supone allí, a la espera de ser encontrado.

Lo que me propongo decir es que es en su diferencia frente a la instrumentalidad de unos enunciados cuyos objetivos son la transparencia y la claridad del mensaje, donde se encuentra el enorme potencial del lenguaje literario para la formación de lectores críticos, creativos y pensantes. Lectores/escritores-buscadores de un lenguaje personal que apele a la singularidad, que implique creación y libertad expresiva. Y que acepte lo inasible y lo relativo en contra de la certeza instalada como dogmática e impuesta por “los dueños del sentido”⁶.

Los y las jóvenes manifiestan a menudo que no pueden creer que se les haya ocurrido y hayan podido escribir tales cosas. Se redescubren a sí mismos/as, y también a sus compañeros/as. Es casi como descubrir un “otro yo” oculto, silenciado, pero aún vivo en cada uno y cada una. Pero no sólo es bello descubrirlo en uno/a mismo/a, sino también en quien tenemos al lado.

La mayoría de las consignas de escritura se vinculan a los textos leídos y a la conversación sobre los mismos. Eso no sólo brinda herramientas al alumno/a para escribir, sino que permite además indagar más profundamente en el cómo están hechas esas obras. Indagar en el funcionamiento

6 La frase está inspirada en la conocida escena de Humpty Dumpty en *A Través del Espejo y lo que Alicia encontró allí*, de Lewis Carroll.

“—Cuando yo uso una palabra —dijo Humpty Dumpty, en tono despectivo—, esa palabra significa exactamente lo que yo decidí que signifique... Ni más ni menos. —La cuestión es —dijo Alicia —, si usted *puede* hacer que las palabras signifiquen tantas cosas distintas.

—La cuestión es —dijo Humpty Dumpty —saber quién es el amo aquí. Eso es todo” (1998, p. 179).

literario, en esa maquinaria artística. “*En la belleza de cada oración, de cada párrafo, texto y libro*”, en palabras de Martina.

Muchas veces la idea de previsión y control subyace a nuestra tarea docente. Es el docente el que prevé y el que controla que sus previsiones lleguen a buen puerto, es decir que se cumpla lo previsto. Esto no funciona así si damos lugar a la creatividad, al arte en la escuela. Dar lugar a la creatividad del otro implica perder el control de la situación. Ya no es el maestro que conduce hacia la construcción de lo ya previsto por él. Se trata de escuchar al otro, de dejar un espacio para que se alce la voz del alumno/a. Perdernos en el lenguaje, perdernos en el bosque, como sugiere el gato de Cheshire, para luego descubrir que sí hemos llegado a alguna parte. Pero ese lugar al que llegamos no había sido trazado de antemano.

El extrañamiento frente a lo real, propio de todas las artes, en la literatura se da a través del lenguaje. Allí radica su particularidad. En la literatura el lenguaje se fuerza a sí mismo. En la literatura se ponen en cuestionamiento las formas dadas del lenguaje para pensar y decir el mundo, esas estructuras que nos brindan seguridad y al mismo tiempo nos limitan, nos vuelven miopes, impidiéndonos ver más allá, huir de la percepción pre-moldeada, hacer nuestros propios descubrimientos.

Cuando hablamos de lectores y escritores creativos, hablamos de lectores y escritores críticos. ¿Se puede dar lo segundo sin lo primero?

Nota: Agradezco muy especialmente a los alumnos del taller literario de la Escuela Normal Superior N° 7 de la Ciudad de Buenos Aires, que me han permitido la publicación de sus trabajos en este escrito.

Referencias bibliográficas

- Bordelois, I. (2005). *La palabra amenazada*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Carroll, L. (1998). *Los libros de Alicia. La caza del Snark. Cartas. Fotografías*. (E. Stilman, Trad. anotada de Prólogo de Jorge Luis Borges). Ilustraciones de John Tenniel, Henry Holiday, Lewis Carroll, Hermenegildo Sábat. Buenos Aires: Ediciones de La Flor-Best Ediciones.

- De Certeau, M. (1996). Capítulo XII. Leer: una cacería furtiva. En *La invención de lo cotidiano* (pp. 177-189). México: Universidad Iberoamericana.
- Fernández-Savater, A. (6 de diciembre de 2016). Pensar, para poder respirar. *el Diario.es*. En línea en: https://www.eldiario.es/interferencias/pensar-poder-respirar_132_1200397.html
- Genovese, A. (2011). Poesía y modernidad. La poesía como discurso “in-actual”. En *Leer poesía. Lo leve, lo grave, lo opaco* (pp. 15-21). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Hirschman, S. (2011) *Gente y cuentos ¿A quién pertenece la literatura? Las comunidades encuentran su voz a través de los cuentos*. Prólogo de Ricardo Piglia. Traducción de Julio Paredes. México: Fondo de Cultura Económica. Colección Espacios para la Lectura.
- Larrosa, J. (2008). Erótica y hermenéutica. En *Agamenón y su porquero*. Bogotá: Asolectura.
- Montes, G. (2017). El bosque y el lobo. En *Buscar indicios construir sentido* (pp. 131-162). Bogotá: Babel Libros.
- Winnicott, D. W. (2009). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.



La lectura en voz alta. Una práctica para analizar y planificar en la formación docente¹

Elisa Filippi*

*Todo lo que hay que buscar en la lectura es, en verdad, lo que no se
posee, lo que no se puede, lo que no somos: palabras renacidas, modos
de ver el mundo de los que ya no somos capaces.
Desear el dictado del mundo.
Y así callarse. Y así no juzgar. Y así leer.*

Carlos Skliar

Comencé este trabajo con el interés de reflexionar sobre la planificación de la lectura en voz alta en los jardines maternos, junto a las estudiantes del último año de la carrera del Profesorado de Nivel Inicial – con quienes comparto el Ateneo de Lengua del Seminario de Práctica IV–. El objetivo es detenernos a pensar en los saberes y las estrategias presentes en la formación docente en torno a estas prácticas, así como también en el papel de la escritura como herramienta de conocimiento para potenciar aquello que saben acerca de la lectura en voz alta como futuras docentes.

A partir de distintas conversaciones con estudiantes, de intercambios de mensajes por plataformas virtuales durante el período de enseñanza remota y de registros de observación que hicieron en los respectivos jardines durante los años 2020 y 2021 (cabe aclarar que en los profesorados el dictado de clases fue completamente virtual), retomo algunas recurrencias que pude notar cuando estaban comenzando a observar en el nivel de destino. Los mensajes que me enviaban mediante el aula virtual en el período de tutorías se relacionaban fundamentalmente con lo que las docentes de cada sala les solicitaban para trabajar con los/las niños/niñas. Transcribo

¹ El presente artículo surge de un trabajo final realizado en mayo del 2022 para la Especialización en Lectura, Escritura y Enseñanza dictada por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Argentina.

* Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH), Universidad Nacional de Córdoba (UNC). elisafilippi26@gmail.com

a continuación tres fragmentos en los que me realizaron algunas consultas referidas a la selección de textos literarios:

ESTUDIANTE 1: Estamos teniendo dificultad con mi par pedagógico para encontrar textos literarios que hablen sobre el agua, sus cuidados, la contaminación, pero que sean de calidad. No sé si usted pudiese ayudarnos con algunos porque hemos buscado un montón y no encontramos.

ESTUDIANTE 2: Con mi par pedagógico queríamos pedirle si nos puede aconsejar cuentos referidos a la alimentación saludable.

ESTUDIANTE 3: Hola profe buenas tardes quería hacerle una consulta, quiero contar un cuento cuando me toque dar las clases y el tema del que quiero que sea el cuento es el ambiente y la contaminación, pero no encuentro ninguno.

Nos encontramos entonces con un tema que suele ser recurrente en cuarto año: se evidencia la idea de pensar y seleccionar literatura con un fin pragmático, con sentidos únicos y lineales (en este caso, esos temas son el cuidado del medioambiente y la alimentación saludable), alejándose así de lo plurívoco, lúdico y estético² del lenguaje de la ficción; categoría que, a su vez, se opone a la perspectiva de enseñanza en la carrera del profesorado y a los diseños curriculares para el nivel de destino.

En relación con esto, Carlos Skliar (2019) ante la pregunta *para qué leer* –“ese modismo del lenguaje que expresa su más fiel servidumbre” (p. 39)– plantea que la lectura tendría que formar parte de la utilidad de lo inútil porque no nos va a dar necesariamente ganancias o acumulación de conocimiento:

Leer no es obtener ni poseer algún valor material; no es un medio a la espera de una finalidad de usufructo. Leer, leer literatura es, en este sentido, un gesto de contra-época: perder un tiempo que no poseemos, estar a la deriva, transitar por un sendero estrecho lleno de encrucijadas, y desnuda

2 Retomo la definición de Silvia Seoane (2004) sobre la idea de lo estético: “La palabra estética tiene origen en el griego *aisthesis* que significa sensación; es decir que las narraciones de mi madre y las de los padres o abuelos de ustedes en la infancia fueron, para ustedes, para mí, apropiaciones estéticas de la cultura; es decir, apropiaciones sensoriales del mundo, de los mundos, de esquemas de valores, apropiaciones de posibilidades de la vida, de lo que existe, formas vividas de percibir el mundo, y por eso, de conceptualizarlo, conocer, de este modo, es conocer por el afecto, por la emoción” (p. 5).

la imagen irritante –por rebelde, por desobediente– de un cuerpo que no está haciendo nada, nada productivo, delante de la mirada ansiosa y vertiginosa de una época acelerada. (2019, p. 41)

Aunque parezca un tema ya debatido tantas veces, siempre vuelve la pregunta acerca del *para qué*, bajo nuevas formas y en todos los niveles educativos: leer literatura para que aprendan valores, para que reconozcan sus emociones, para que sepan sobre el medioambiente; también circula actualmente un novedoso eslogan “leer para emprender”³. Quizás tiene que ver con que los espacios educativos se constituyen como una *cultura híbrida*: la escuela es un lugar de frontera cultural, de zona de contacto en donde conviven diversas culturas –familiar, infantil, docente, administrativa– y, en ese marco tan diverso, los sujetos se apropian de distintas maneras de las políticas educativas (Brito, 2021).

El hecho de que en algunas ocasiones en los jardines se aborde la literatura de una manera diferente a la que se propone en los diseños curriculares se puede relacionar con varios factores, por ejemplo, la demanda de integración de contenidos de todas las áreas, o bien, los propios trayectos y biografías escolares de cada docente, es decir, la manera en que aprendieron acerca de la literatura. También entran en juego los intereses de cierto sector del mercado que promueven y difunden colecciones destinadas a esos fines anteriormente mencionados.

En ese sentido, es importante poner el foco y mirar los quehaceres cotidianos –las prácticas escolares– que ocurren en la escuela en torno a la enseñanza de la lectura y la escritura, superando así la falsa dicotomía entre teoría y práctica. De esta manera, detenerse a reflexionar sobre las prácticas es una herramienta valiosa para la formación y la intervención de quienes enseñamos a leer y escribir. Gran parte de la construcción de saberes que circulan en los espacios de formación es posible gracias a la conjunción entre teoría y práctica: que las estudiantes puedan reflexionar sobre cuáles fueron sus aprendizajes significativos y cómo van a enseñar aquello que están aprendiendo. Para eso es fundamental observar la cultu-

3 En distintos proyectos institucionales de Nivel Secundario en relación con la oralidad, lectura y escritura aparece esta idea de leer para emprender como una propuesta superadora, a modo de articulación con el ámbito educativo superior o laboral, mencionan la exploración de textos relevantes que funcionen como disparadores de emociones y emprendimientos para un futuro mejor para el total del alumnado.

ra material del cotidiano escolar, los saberes que circulan, lo que hacen los y las docentes y las intervenciones de la enseñanza.

“La literatura es una música que debe ser escuchada”⁴

En relación con el lugar que ocupa la práctica de la lectura en voz alta en los jardines –y los saberes y estrategias que se ponen en juego–, resulta interesante detenerse en el análisis de los registros que las estudiantes hicieron durante el período de observación, para extraer algunas ideas potentes que nos permitan repensarnos. Se trata de escrituras que fueron realizadas entre pares⁵ porque así se organizan para llevar a cabo sus prácticas docentes:

PAR PEDAGÓGICO 1: Durante el período de observación notamos que los niños no tenían un acercamiento significativo a la lectura y la literatura ya que la docente de la sala consideraba que no les interesaba y por lo tanto no les leía frecuentemente. Consideramos que el problema no era la falta de interés de los alumnos, sino el poco control del grupo, puesto que no era una buena estrategia que estuvieran sentados en el piso al momento de leer un cuento porque se dispersaban mucho, sumado a la poca frecuencia de lectura y el clima generado.

PAR PEDAGÓGICO 2: Momento de narración: después de observar a la docente hacer la narración creemos que hay que buscar una forma de presentar los cuentos para que llame la atención y no dejar para los últimos 30 minutos, incorporar recursos siempre mejora la situación.

PAR PEDAGÓGICO 3: En el momento de la narración era muy importante el cambio de escenario, ya sea mínimo o la introducción de algún elemento para lograr un ambiente distinto para que se conecten disfrutando del momento de lectura.

PAR PEDAGÓGICO 4: Sala de 4: la docente les pedía a los niños que trajeran cuentos para que leyéramos en la sala, nosotras no teníamos tiempo de observarlos y leerlos previamente, pero se los teníamos que leer igual y a veces no eran apropiados, o eran muy largos. Nos ponía en una situación

4 Gustavo Roldán en *Para encontrar un tigre. La aventura de leer* (2011, p. 112).

5 La observación entre pares posibilita pensar la sala como un espacio de aprendizajes, para reflexionar en conjunto sobre las prácticas de enseñanza y producir saberes pedagógicos que retroalimenten y mejoren las propias prácticas de enseñanza.

incómoda leer cuentos que no habíamos leído previamente. Podríamos haber dicho que esos cuentos se leerían en la clase siguiente para poder entenderlo antes nosotras también.

A partir de la observación del cotidiano escolar y de las pequeñas intervenciones que hicieron antes de dar sus clases, las estudiantes pudieron detenerse a reflexionar acerca de la importancia de la forma en que se organiza y planifica la lectura en voz alta y los libros que se seleccionan para leer: en sus descripciones plantean que no es lo mismo leer un libro sin conocerlo o leer sin cambiar los tonos de voz, tampoco da igual preparar el espacio para esa situación o dejarlo tal como está, o destinar un tiempo específico a la lectura en voz alta en vez de llenar el espacio final de la hora con esta actividad.

Estas escrituras dan cuenta de que las reacciones de los/las niños/niñas ante una determinada modalidad de lectura puede derivar en una primera aproximación para pensar esta práctica: no da igual de qué manera se lee ni qué se lee. Entonces, ¿qué lugar ocupa en la enseñanza la práctica de lectura en voz alta y su planificación? No podríamos establecer una única respuesta ni generalizar a partir de unas pocas observaciones acerca de cómo se da esta práctica en los jardines, pero sí podemos tomar estas observaciones como punto de partida para que las estudiantes/practicantes reflexionen sobre cómo van a planificar sus prácticas de lectura en voz alta.

Con estos registros pudimos pensar y sistematizar qué saberes y estrategias se ponen en juego en esta práctica y de qué manera generar una situación significativa, por ejemplo, tener en cuenta la importancia del espacio y la disposición del grupo: “No era una buena estrategia que estuvieran sentados en el piso al momento de leer un cuento porque se dispersaban mucho, sumado a la poca frecuencia de lectura y el clima generado” (registro 1). O como plantean en otra oportunidad: “Era muy importante el cambio de escenario, ya sea mínimo” (registro 3).

También surge la necesidad de conocer y leer previamente los textos seleccionados: “Nos ponía en una situación incómoda leer cuentos que no habíamos leído previamente. Podríamos haber dicho que esos cuentos se leerían en la clase siguiente para poder entenderlo antes nosotras también” (registro 4). Esta afirmación involucra uno de los aspectos centrales sobre narrar o leer en voz alta, impacta en el hecho de que realizar esta

práctica es un acto sumamente creativo con el lenguaje y con la propia palabra, implica buscar los tonos, los gestos, los cambios en la voz que mejor se adapten a cada historia y que cada persona irá explorando a partir de sus experiencias. Para eso, evidentemente, es fundamental el conocimiento previo de los textos que se van a leer.

A su vez, aparece el tema de la inclusión de ciertos elementos para acompañar la lectura: “incorporar recursos siempre mejora la situación” (registro 2) y “la introducción de algún elemento para lograr un ambiente distinto para que se conecten disfrutando del momento de lectura” (registro 3). Sabemos que utilizar títeres u objetos para acompañar la lectura contribuye a una experiencia lectora más motivadora, así como pensar en una selección de libros álbum e ir mostrando sus ilustraciones para hacer también una lectura de ellas.

Esto se relaciona con los conceptos que plantea Silvia Seoane (2004) acerca de tomar la palabra para narrar o leer en voz alta como vehículo de emociones y sensaciones que transmiten una historia con determinadas palabras, pausas, tonos y acentos que son siempre una creación particular de quien ocupa ese rol. En ese acto se da la apropiación de una cultura que tiene que ver con el contenido de lo que se transmite, pero también con el acto colectivo de contar.

Asimismo, cabe mencionar otros aspectos de esta práctica que son sumamente valiosos: darles la posibilidad a otros/otras de poder narrar sus experiencias y ser escuchados/escuchadas, sobre todo a aquellos sujetos que no tienen la voz habilitada en otros espacios, que han sido históricamente marginados. La lectura en voz alta permite que la escuela garantice el momento para escuchar esas voces y legitime esas palabras. Como dice Michèle Petit (2015), contar historias es la manera de presentar el mundo simbólicamente, de hacerlo habitable para que podamos inscribirnos en él. En palabras de Seoane (2004): “Podemos pensar que contar historias es un modo de configurar colectivos y pertenecer a ellos; un modo de constituir de forma evidente una comunidad y de conocer y reconocerse en una cultura” (p. 8). Es la posibilidad de que colectivamente se den también los intercambios y la construcción de sentidos, interpretaciones y puntos de vista.

En otro texto, Petit (2011) afirma que al principio fue la experiencia lectora del otro, una madre, un padre, un hermano/hermana, una docente, alguien que inspiró el acercamiento a esa práctica misteriosa que es leer

libros, porque la lectura es un arte que más que enseñarse se transmite. Sin dudas, el acto de leer colectivamente literatura en las aulas es una práctica de transmisión cultural privilegiada, sobre todo si en las familias de las que vienen esos/esas niños/niñas no circula la literatura.

Leer textos en voz alta es habilitar esa experiencia con todo lo que implica: las asociaciones de ideas, las anécdotas personales, las interpretaciones múltiples, los diálogos que surgen a partir del abordaje de un texto literario. Y otra vez aparece la importancia de la selección de los textos, porque no da igual qué libros elijamos para que se den esas infinitas conexiones inesperadas. Si solamente incluimos *literatura para*, no haríamos más que obturar esa experiencia y delinear una única interpretación ya elaborada por quien produce ese texto, cuando el valor de la lectura radica en aquellas situaciones en las que se entretajan las ideas y que, en palabras de Petit, somos “fecundados”. No solamente para acercarnos a nuestra experiencia personal, sino también para ubicarnos metafóricamente en otras vidas.

Una propuesta de enseñanza para el Ateneo de Lengua del profesorado de Nivel Inicial

Para resignificar la lectura en voz alta es indispensable recuperar la experiencia con la lectura. En este sentido, considero que la instancia de realización de las prácticas de las estudiantes de cuarto año del profesorado es el momento propicio para volver al concepto de experiencia con la lectura. En esta etapa transitan el último año de la carrera, cuentan con el trayecto de los años anteriores y se concentran fundamentalmente en la experiencia docente (observación y posterior dictado de clases). Recuperar sus “textotecas internas” (Devetach, 2009), sus recorridos por los distintos espacios transitados a lo largo de la carrera y sus observaciones en las salas, puede ser un paso inicial para conectar la lectura con la experiencia.

El espacio de la Práctica IV prevé tres ejes de contenidos sugeridos de acuerdo a lo establecido por el *Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Inicial* (Córdoba. Ministerio de Educación [ME], 2015), que se adaptan a las distintas realidades de los equipos de práctica y de los proyectos institucionales en los cuales se insertan los ateneos con sus especificidades:

- Eje 1: Prácticas docentes y cotidianeidad. Relatos de experiencia.
- Eje 2: Diseño de propuestas de enseñanza.
- Eje 3: Reflexividad crítica y profesionalidad docente.

Generalmente, durante el primer período del año, cada ateneo trabaja contenidos propios de sus campos de conocimiento con la posibilidad de pensar dinámicas de interacción entre las distintas áreas. Es fundamental que las estudiantes retomen sus experiencias en torno al área de Lengua, sus recorridos por la carrera, los momentos que observaron en las otras instancias de práctica docente.

En un primer momento, retomamos el *Diseño Curricular* (ME, 2015) para pensar la organización del área Lenguaje y Literatura: identificar los tres ejes articulados alrededor de las prácticas sociales de lenguaje, revisar los objetivos y contenidos y reconocer los modos de planificación (secuencia didáctica, actividades habituales, proyectos, etc.). Los documentos curriculares siempre son la guía a tener en cuenta para pensar todo el trayecto. A partir de eso, y siguiendo el marco general que brindan los ejes organizadores, propongo tres líneas de acción para organizar el recorrido del año.

Línea de acción 1: Reflexiones en torno a la lectura en voz alta, la literatura como discurso autónomo y los criterios de selección

El tiempo estimado para este trabajo es el primer mes de clases, con un cursado que se lleva a cabo de manera bimodal: una semana de clases presenciales y otra semana, virtuales. El propósito es recuperar primero los conceptos teóricos que hayan trabajado el año anterior en la materia Literatura en Nivel Inicial. Es la etapa que destinamos a dialogar sobre qué experiencias tuvieron en relación con la literatura infantil, los criterios de selección y la categoría *literatura para*: ¿qué piensan sobre la *utilidad* de la literatura en el aula?, ¿qué experiencias de lectura literaria tuvieron en la práctica de tercer año?, ¿qué criterios tenemos en cuenta a la hora de seleccionar libros para leer en la sala? Interesa aquí habilitar el espacio con dinámicas que las interpelen a retomar sus *textotecas internas*, sus bibliotecas personales y los recorridos lectores que hayan realizado. Gracias



al espacio del aula virtual, desde el 2020 tenemos la posibilidad de armar una amplia biblioteca de textos literarios, lo que favorece el intercambio al compartir y subir diversos libros (cuentos, poesías, novelas) de manera digital, para que todas tengan acceso a autores/autoras de la literatura infantil –además del espacio de la biblioteca escolar– y no tengan que recurrir a la descarga de cualquier cuento que consigan en Internet.

La propuesta consiste en hacer una primera selección o itinerario personal de libros a partir de algún eje que decidan trabajar (autor/autora, tema, personaje, editorial, ilustrador/ilustradora), para luego comenzar con las instancias de planificación de situaciones de lectura. Esto les permitirá explorar y leer una gran cantidad y variedad de textos literarios, seleccionar aquellos que más les gusten y que constituyan un eje común. Cada estudiante debe llevar un registro escrito de los libros seleccionados, que compartiremos también en clase.

Material bibliográfico propuesto

- Allori, S., Betolli, C., Escudero, L., Jara, S., Medina, M. y Rossi, C. (2008). *Viaje voluntario a la lectura*. CEDILIJ. <http://cedilijargentina.blogspot.com.ar/p/investigaciones-on-line.html>
- Carranza, M. (2006). La literatura al servicio de los valores. O cómo conjurar el peligro de la literatura. *Revista Imaginaria*, (181). <https://www.imaginaria.com.ar/18/1/literatura-y-valores.htm>
- Diaz Ronner, M. A. (2007). *Cara y cruz de la literatura infantil*. Colección relecturas. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- López, M. E. (2020, 17 de noviembre). *Lectarar*. Jardín LAC. Lectura, arte y conversación en (y para) el espacio público. <https://www.jardinlac.org/post/lecturar>
- Malem, C. (2021, 15 de noviembre). *Criterios de selección* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=bEKnQR06vHA>
- Negrin, M. (2018). Los espacios de la voz. Prácticas de lectura en voz alta y narración oral en contextos educativos. *Catalejos. Revista sobre lec-*

tura, formación de lectores y literatura para niños, 3(6), 4-18. https://redib.org/Record/oai_articulo2307823-presentaci%C3%B3n-del-dossier-n%C2%B0-6-los-espacios-de-la-voz-pr%C3%A1cticas-de-lectura-en-voz-alta-y-narraci%C3%B3n-oral-en-contextos-educativos

*Selección de textos literarios del campo de la literatura infantil, nacionales e internacionales.

Línea de acción 2: Analizar situaciones didácticas y planificar recursos vinculados con la lectura en voz alta de textos literarios

Durante el mes de mayo y parte de junio, comenzamos a trabajar en conjunto con la docente de Teatro de cuarto año. El propósito principal es que cuando llegue el momento de observación y ejecución de las clases en los meses siguientes, las estudiantes ya cuenten con algunos materiales o actividades elaboradas por ellas. Asimismo, esto nos va a dar la posibilidad de reflexionar críticamente sobre las diversas prácticas de lectura en voz alta o narración oral en la sala.

Partimos de observar videos sobre situaciones de enseñanza en las que se lleven a cabo esas prácticas, para luego conversar y sistematizar algunos rasgos centrales que nos permitan repensarlas. En los encuentros sincrónicos, también realizamos lecturas a partir de la selección personal de los itinerarios literarios contruidos en la etapa anterior.

De manera simultánea, con la docente de Teatro, el objetivo es que realicen ejercicios para trabajar la voz y la expresividad, la desinhibición, los gestos y las posturas del cuerpo. Compartimos algunas clases presenciales y también realizamos filmaciones de las situaciones de lectura en voz alta para que quede un registro audiovisual que podrá ser retomado como recurso didáctico en otras situaciones de enseñanza. Otra posibilidad es la realización de una audioteca en la que guardamos las grabaciones elaboradas por las estudiantes con lecturas de fragmentos de poemas seleccionados para luego compartir en los jardines.

Además, en el aula virtual, habilitamos un espacio de foro donde subir estos videos de lectura en voz alta, espacio que resulta valioso en cuanto podrá ser visto por las demás estudiantes. Consideramos interesante este intercambio ya que analizar los videos hechos por otras compañeras es también una instancia de aprendizaje compartido.



Recursos utilizados

Buenos Aires. Dirección de Formación Continua. (2021, 24 de septiembre). *Poesía en la sala: Lectura en voz alta de la maestra*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=5924A434IFM>

Buenos Aires. Dirección de Formación Continua. (2021, 25 de junio). *Situación de lectura poética en voz alta a través del docente "Gratitud", de Oliverio Gironde*. [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=TuCEP6oO_tI

Córdoba. Ministerio de Educación. (2022). *Lectura literaria en voz alta*. <https://lecturacba.wixsite.com/leeryescribirelmundo/lectura-en-voz-alta>

Línea de acción 3: Anticipar y sistematizar la elaboración de los registros escritos que hacen las estudiantes para observar

Durante el mes de junio nos enfocamos en el período de preparación para el ingreso a los jardines. Trabajamos con el sentido y los criterios de producción de los registros escritos de observación y diagnóstico áulico e institucional que luego tendrán que elaborar. Como mencioné al comienzo, estas fuentes documentales elaboradas a partir de los registros de observación resultan muy valiosas para pensar la práctica docente y constituyen un ejercicio de escritura que habilita el conocimiento y la reflexión sobre el objeto de enseñanza.

Es importante guiar la mirada observadora para pensar también en *casos y problemas* (Negrín, 2008) de enseñanza, ya que esto implica dar protagonismo a sus propias experiencias, explorar e investigar situaciones complejas, vinculadas con problemas del entorno real. Estas narrativas suponen una amplia libertad a la hora de escribir porque se sustentan en el registro de situaciones vividas en la sala. Para que este texto propicie la reflexión posterior es necesario proporcionar una guía clara de cuáles son los aspectos a observar y qué situaciones son relevantes para el análisis de casos problemáticos en torno a la enseñanza de la lectura y la escritura, es decir, explicitar todos los supuestos que están detrás de esa consigna de escritura.

El trabajo consiste en proponer tareas de escritura que impliquen desafíos cognitivos, que se presenten como problemas a resolver. Cuando las consignas de escritura plantean *problemas* convocan necesariamente conocimientos retóricos, lingüísticos, enciclopédicos y permiten a las estudiantes desarrollar tanto habilidades de escritura como habilidades vinculadas a la metacognición, la creatividad, el pensamiento crítico (Finocchio, 2005). El registro personal (a modo de narrativa de lo vivido) implica identificar situaciones que se presentan como problemáticas, describirlas y analizarlas a la luz de lo que podría haber pasado si se llevaran adelante otras acciones. No solamente requiere de habilidades de metacognición, sino también de revisión crítica de lo que hicieron en la sala (docentes, practicantes y niños/niñas). Partiendo entonces desde esta perspectiva acerca del registro de observación, realizamos diferentes prácticas de escritura orientadas a la tarea que tendrán que realizar el siguiente cuatrimestre.

Para finalizar, retomo dos ideas centrales que identifico como problemas de enseñanza para abordar también en instancias de ateneos en los jardines⁶, teniendo en cuenta que desde el espacio de Práctica Docente IV se pueden realizar estas dinámicas para trabajar temas/contenidos entre maestras, docentes del Nivel Superior y estudiantes:

- 1) El trabajo con los criterios de selección de libros y el significado de lo literario. La disponibilidad y el acceso a libros en las instituciones.
- 2) La planificación de situaciones de lectura en voz alta a la luz del análisis de las escrituras de registros.

Sería muy valioso reconocer las colecciones de textos literarios con las que cuenta cada jardín, indagar en las bibliotecas institucionales y de sala, pensar propuestas de animación a la lectura a partir de los recursos que disponen y trabajar, de manera articulada entre los institutos de forma-

6 Al igual que lo que se piensa para el ateneo como espacio curricular de los profesores, esta es una modalidad de capacitación que se caracteriza por la reflexión y socialización de saberes en relación con las prácticas docentes. Se trata de un contexto grupal de aprendizaje, en el que se abordan y buscan alternativas de resolución de problemas específicos (didácticos, institucionales y de aula, etc.). Puede incluir el análisis de las prácticas: el estudio de casos, las producciones escritas resultantes de dichas prácticas, etc.

ción docente y los jardines asociados, con los contenidos que propone el *Diseño Curricular* (ME, 2015) para el campo de la literatura.

Referencias bibliográficas

- Brito, A. (2021). Clase: I. *Nuestra perspectiva teórica sobre la lectura, la escritura y la educación*. Especialización en Lectura, escritura y educación - Cohorte 14.
- Córdoba. Ministerio de Educación. (2015). *Diseño Curricular para los Profesorados de Educación Inicial y Primaria*. https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/curriculares/upload/Disenio_Curr_Primeria_Inicial_2015.pdf
- Devetach, L. (2009). *La construcción del camino lector*. Córdoba: Editorial Comunicarte.
- Finocchio, A. M. (2005). *Escribir en la escuela*. En *Diploma Superior en Lectura, escritura y educación*. Buenos Aires: FLACSO Virtual.
- Negrín, M. (2008). "Contar historias sobre la escuela". *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, (4), 32 a 43.
- Petit, M (2015). *Leer el mundo. Experiencias de transmisión cultural*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Petit, M. (2011). Clase 4. *Al principio fue la experiencia lectora del Otro*. En *Diploma Superior en Lectura, escritura y educación*. Buenos Aires: FLACSO Virtual.
- Roldán, G. (2011). *Para encontrar un tigre. La aventura de leer*. Córdoba: Comunicarte.
- Seoane, S. (2004). *Tomar la palabra. Apuntes sobre oralidad y lectura*. Ponencia presentada en el Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil – CePA. Buenos Aires.
- Skliar, C. (2019). *Érase una vez la lectura*. Córdoba: Edivim.



Alumnos poéticos: dinámicas periféricas del territorio. Reflexiones y lecturas sobre escrituras marginales y prácticas situadas

María Elisa Santillán*

Apertura¹

No sería estrictamente cierto hablar aquí de narrativa docente desde la inmediatez o la cercanía de una práctica que, por lo tanto, se percibe palpable –se objetiva en la reflexión– al calor de las emociones surgidas y resonantes (que vibran y permanecen en la materia sensible de nuestro cuerpo). Tampoco los pensamientos emergentes en su tiempo son otra cosa, hoy, más que una huella que cobra vida (nueva forma) en una memoria presentificadora que actualiza significados desde una temporalidad diferente.

En rigor: estamos frente al libro de edición artesanal *Alumnos poéticos* –experiencia de escritura creativa en aula de un primer año de la escuela Ipem 346 de Alta Gracia, Córdoba (antología poética)– recuperando haceres, sentires, saberes y sentidos a partir de una lectura forjada en el repaso de una obra cultural concreta, que se proyecta en reflexiones en torno a las posibilidades de decir desde los bordes de nuestras realidades e imaginarios sociales y, efecto de esa inmersión, en la figura de la mediación en espacios formales de trabajo entendidos, no obstante, como verdaderos territorios, trincheras de acción para subjetividades disidentes: la escuela. El libro en cuestión, nacido en el 2013, alberga el resultado de las clases de ese año de Lengua y Literatura desde la incursión *en* y el trabajo *con* el género de la poesía en una institución pública situada en un barrio urbano-marginal, que recibe estudiantes de la zona y alrededores igualmente periféricos.

¹ Este artículo fue escrito como Trabajo Final del Módulo *Narrativas del hampa: periferias urbanas en la enunciación literaria*, de la Maestría en Estudios Literarios de Frontera, UNJu, a cargo de la doctora Verónica Juliano.

* Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH), Universidad Nacional de Córdoba (UNC). santillan.maria.elisa@gmail.com

Se aclaran, entonces, al menos dos aspectos relevantes para la presente escritura que, en algún punto, semeja una bitácora. Por un lado, la necesaria implicación en la tarea. Porque, iniciando por un camino en donde pretendemos que “los textos nos hablen” (posibilitando, así, el encuentro con una voz alterna que sea brote de conocimientos nuevos), en modo alguno permitimos la borradura de nuestra posición singular desde la cual “hacemos hablar” a los textos². No sólo porque ejercemos la lectura de una obra que es fruto de una práctica propia (y, así, leer las líneas es revivir escenas del baúl abierto de nuestra memoria), sino porque hay todo un horizonte parcial y declarado de sentido (antes, también ahora) en la búsqueda de una comunión (que es política) fundada en la articulación de las diferencias: la elección/ opción por la valorización de la palabra de los/as estudiantes en el marco de situaciones de vida en donde más de una vez se vulnera, o no siempre se garantiza, la democratización del lenguaje y la literatura. Y todo, bajo la espera de una escucha capaz de replicar nuevos tejidos sociales (posibles o nacientes)³.

El segundo aspecto de este ejercicio de bitácora lo constituye el hecho de que la escritura y la deliberación se hallan interpeladas por las categorías de *sujeto, lengua y territorio*, en un tejido resultante en donde los términos no se anulan, sino que se potencian. Es decir, no leemos desde prejuicios estigmatizantes, ni desde fetichismos reductivos las manifestaciones de las periferias, recuperando la potencialidad del habla para afirmar órdenes de subversión, desafíos a lo dominante, en el reconocimiento del acervo y los patrimonios otros que significan mundos (profundos y nada ajenos). El repaso por las poesías será todo un modo de lectura cartográfica para situar/nos en mapas que (nos)dicen de manera problemática realidades (inter)subjetivas y espaciales que trazan los contornos de lo cotidiano, como por ejemplo el barrio, verdadero motivo que expresa las heterogeneidades y las luchas sociales y sobre el cual pulsán nuestros/as estudiantes y se anclan en deseos y expectativas, desbordantes de sentimientos que posibi-

2 Imposible escapar a lo ideológico de nuestro discurso, manifestado como nivel de significación, contenido semántico connotado (metacomunicado) en la forma de organización implícita de los mensajes (Verón, 1971).

3 La mediación concebida como oportunidad; instancia que “anima” desde la legitimación de los saberes previos de los/as estudiantes, pero, también, desde lo que puede expresarse como conocimiento potenciado y diferente en el diálogo entre y los saberes de quien asume la mediación. En este caso, animar con un fin democratizante (la escuela como “gran ocasión”, al decir de Montes, 2006), una de las múltiples formas que tiene de hacer nido el afecto.

litan la fotografía sensible de tramas tensivas de “lo local”. Allí, ¿qué papel ocupa/rá la palabra poética en ese habitar y geografía expresada desde la textualidad literaria?, ¿qué papel nuestra tarea docente?

Creemos escribir la bitácora para tomar un descanso que señale: sobre caminos para infancias y juventudes libres, así como para repensar los escenarios de la acción áulica. Nos preguntamos, en territorios caracterizados por desigualdades estructurales y simbólicas que nos afectan e interpelan, cómo construir o vernos en un relato *otro* y común y, a la par, cómo (siendo justos con la idea de “lo común”) hacer circular desde la mediación una palabra independiente capaz de entablar un diálogo franco, despojado de paternalismos y demagogias hacia sectores que pretendemos favorecer⁴.

La escritura, finalmente, se debate entre múltiples registros, tapiz no acabado como paso necesario para propiciar la pausa, esta llovizna de pensamientos que espera mayor decantación en los umbrales de lo verde. (re) Escribir. (re)Leer. Aquí. Adonde todavía es posible que lleguen las tramas perfumadas y sonoras de lo porvenir:

*“Veo una pared blanca
pero cuando la pinte será
un paisaje lleno de aves, y flores.”*

(Olariaga, Ariane)

Diccionario áulico

A pesar de su aparente simpleza, el acto cotidiano de nombrar las cosas, la vida, el entorno, es algo de suma importancia. Acciones insertadas imperceptiblemente en nuestras vidas cotidianas: decir, calificar y distinguir las cosas son operaciones que a la vez reflejan y configuran la realidad. Cuando hablamos estamos haciendo algo, y las palabras —de forma inevitable pero no siempre consciente— también hacen algo con nosotras.

Diccionario de las periferias

4 Que emerja un relato que no sea *sobre* las periferias, sino que las contenga desde su propia expresión y diferencia.

Diccionario

Del b. lat. *dictionarium*.

1. *m. Repertorio en forma de libro o en soporte electrónico en el que se recogen, según un orden determinado, las palabras o expresiones de una o más lenguas, o de una materia concreta, acompañadas de su definición, equivalencia o explicación.*

Diccionario de la Real Academia de la Lengua

• Identidad(es)⁵

1. Eso que somos –¿qué somos?–, pero desde un punto de vista subjetivo que se encuentra en permanente estado de ebullición; expansión de una interioridad hacia un “afuera” que se fagocita y se digiere y que, hecho materia sensible, arroja una vez más su mirada (conformada de experiencias diversas) y urde su acción sobre esa exterioridad interpelante, alimento de deseo y deseo de alimento.

¿Qué somos? Aquello nacido y revivido por el curso del lenguaje: relatos (Arfuch, 2010). Trabajo intenso y cotidiano de las modulaciones de la voz, práctica social del habla⁶ que va trazando –sutil y silenciosamente, a veces (en los dominios de nuestras profundidades)– los contornos de lo propio y de lo alterno. Aquello que narramos (Arfuch, 2010): modos particulares de apropiarnos de las herramientas del lenguaje (¿en igualdades distributivas?) para representar la historia y figurar cómo somos

5 La siguiente entrada, como la de “relato” y “territorio”, se soporta en los fundamentos teóricos de Arfuch y Grimson, fundamentalmente, y consignamos sus fuentes. Lo descripto también se encuentra –con mayor profundidad en relación con la síntesis aquí apenas esbozada sobre ambos autores– recuperado de: *Relatar la nación, al margen. Identidades y representaciones de lo nacional en Do fundo do poço se vê a lua, El campito y Lengua madre*. (Santillán y Sosa, 2015).

6 Hacemos referencia al habla y no a la escritura, porque seguimos el pensamiento de Dorra (1997): detrás de todo texto escrito hay una voz, la construcción/ evocación textual del fenómeno de la comunicación oral. En la escritura, siempre hay habla.

representados/as, el equivalente a decir cómo nos hacemos y re-hacemos en espacios sociales.

1. Tramas narrativas que permiten buscar otredad(es) y, así, proyectar imágenes de auto-reconocimiento, poner en forma lo informe (Arfuch, 2010), acceder a la experiencia⁷.
2. Vacilaciones, permanentes recomienzos como relatos (Arfuch, 2010). Lo inconcluso (procesos) que reclama atención sobre los caminos recorridos y por recorrer, desplazando el interés por los puntos de llegada.
3. Potencias creadoras. Imposición de forma y sentido a la vida por la narración –la vida misma es una forma (eventual) de relato (Arfuch, 2010)–.
4. Subjetividades bombeadas por otros decires, por las redes del discurso social que abrazan, contienen, movilizan y hasta tensionan: conversaciones; un hacer/se en el diálogo que desarticula la posibilidad de eternizar un punto fijo (Arfuch, 2010), de reconocerse en un sustrato de esencia.
5. Posiciones relacionales en donde se fungen identificaciones múltiples y contingentes (Arfuch, 2010), que la razón dialógica parece mover de aquí para allá, escenificando de manera diferencial las etapas de la vida.
6. Reconocimientos tan plurales, como colectivos: el pequeño relato de vida es hilo del cauce común de lo social y de lo público. Porque se entrama en un presente hablado y configurado por todos/as (donde teje sus nudos de sentido afectivo) y porque su materia recoge la memoria de lo ya dicho, decires previos que lo hacen posible (Bajtin, 2008). ¿Quién soy/ somos?
7. Imposibilidades de sustracción a lo común y a lo histórico. Un movimiento pendular entre la diferencia (singularidad) y la repe-

⁷ Arfuch recupera la noción de Ricoeur: tiempo de vida y de relato se intersectan.

tición (identificación), que busca plenitud y camino en un tablero marcado por valores compartidos (Arfuch, 2010).

8. Marcas de dolor y esperanza. Tensiones que en los recomenzares permanentes de la narración evidencian sus deslices, sus defectos: se portan ausencias que se intentan subsanar en movimientos que llevan la carga utópica de lo posible (Arfuch, 2010). Parcialidades que se despliegan y perviven en esa inadecuación que no acaba por cicatrizar. A cada cual, su herida. Pero: ¿de dónde nace el dolor?, ¿de quién es esta, tu herida?, ¿siempre así, doliente?
9. Memorias y registros de conflictividades sociales que se hacen cuerpo y se expresan en la vida/ arena colectiva. *Ver Ref. 1:* orientaciones (no siempre conscientes, no siempre así narradas) a favor o en contra de órdenes hegemónicos que sacan el pan de la boca de las mayorías. Procedencias que, de ser populares/ marginales, digieren violencias institucionalizadas de las que emergen destinos que refractan dolores y responsabilidades comunes; sobrevivencias al borde del poder, que no acallan.

• **Relato**

1. Posibilidad de afirmación del sujeto y las identidades y acceso a la experiencia (Arfuch, 2010).
2. Desde el inicio, marca singular y plural: proceso recíproco de auto-reconocimiento y reconocimiento de la alteridad. Asunto de memoria común: palabras/ decires heredados que, mediados por una subjetividad que actualiza materia y sentido, entraman en lo social como recinto apalabrado, fuero que es ya madeja sin punta (aunque conviene recorrer/ preguntarse por sus extensiones, quizás tramas de retazos anudados luego de ceder las fibras a la rotura, quizás pedazos sueltos que penden y esperan otra forma de estar en el conjunto, por ejemplo).
3. Un bien que, por común, no resulta necesariamente ejercido de la misma manera por todos/as. Por acción positiva y deseada de la



diferencia y la singularidad de quien enuncia. Por acción negativa de ser sometido al mercado en su lógica de mercancía (Bourdieu, 1985): a) hay decires que se ponderan más que otros, resultando lo social-dialógico un escenario de fuerzas encontradas y de ejercicios de violencias, censuras y negaciones (en grados diversos); tentativas de silenciamientos y construcciones de estereotipos y estigmatizaciones sobre determinados usos y procederes del habla; b) hay recursos lingüísticos y simbólicos desigualmente distribuidos para habitar ese campo de sentido en tensión.

4. Expresión que, hoy, da cuenta de desigualdades estructurales nacidas de nuestro orden social particular⁸. Como en cada una de sus esferas, el terreno de lo simbólico se caracteriza por una no democratización efectiva de sus recursos: no hay igualdad de condición de acceso a los bienes culturales, así como tampoco una jerarquización de la palabra (también propia) como palabra-poder. El lenguaje del poder contribuye a esta subvalorización del lenguaje de las diferencias y marginalidades (Bourdieu, 1985; González, 2021), así como oculta lo que el relato puede hacer como configurador de la experiencia (dimensión política). Operación ideológica implícita para naturalizar determinismos lingüísticos –consecuentes con formaciones sociales injustas– e impedir la expresión de identidades otras y subversivas.
5. *Ver. Ref. 1*: Siempre, un derecho. Y más, en tanto existen subjetividades amenazadas en su posibilidad de afirmación y expresión plena. Parte de una lucha de sentido vital. En ocasiones, el propio motivo de la contienda, si su no democratización vulnera la identidad como dignidad.

• Territorio

1. Espacio concreto definido/ definible en términos de límites geográficos y políticos (la escuela, Argentina), pero, también, espacio demarcado por una/s subjetividad/es en el ejercicio cotidiano de

⁸ El de la modernidad occidental, que vincula capitalismo y colonialidad (aspectos trabajados por Quijano, 2000).

ser y significar el mundo (mi país, mi región, mi casa, mi barrio, mi infancia...), motivo que desessentializa sus atributos y lo dota de ambigüedades y espesores de sentido. Sus fronteras, en ese caso, son las que consiguen establecer las subjetividades en la dinámica relacional de sus posiciones sociales (no exentas de conflicto) –dónde (y por qué) lo propio, y adónde el afuera, el ámbito de ellos/as, extranjeros/as: el gran problema de la alteridad⁹–.

2. En su demarcación concreta (ej: ciudad de Alta Gracia), habitáculo de la/s diferencia/s, configuración cultural –o cruce de tales configuraciones (Grimson, 2011)–, que significa la existencia de (por cada configuración cultural) un marco regulatorio que define lo posible/ imposible (representaciones y prácticas) y un dominio simbólico compartido que garantiza la comunicación de sus partes, aún cuando la lógica sea la del enfrentamiento, para el cual es preciso cierto lenguaje mínimo común (Grimson, 2011). Una trama cultural heterogénea de apropiaciones desiguales de sentidos y bienes, pluralidades irreductibles en relaciones de tensión dentro de una hegemonía que hace a la dinámica y percepción de la totalidad.
3. Para algunas identidades, resistencias sedimentadas, memoria viva de lucha por la expresión de sí (de los/as suyos/as), horizonte de cambio/ posibilidad.
4. Núcleo de afecto y sentido.

Mediar en los intersticios de la lengua

*El mediador cultural es aquel que busca establecer las mejores condiciones
para que circulen sentidos, prácticas, experiencias.*

*Es quien abre caminos desde un posicionamiento ético y político:
en el campo de la promoción de la lectura, propicia encuentros s
ignificativos entre los lectores, los textos, las tradiciones, la cultura*

María Florencia Ortiz

9 El concepto de semiosis social, de Lotman (1996, 1979), se relaciona con esto.

El Ipem 346, de Alta Gracia, Córdoba (hoy denominado República Argentina), se encuentra en el barrio Parque Casino, apenas ingresando a la localidad por la Ruta Provincial 5 para quien viene de Córdoba Capital.

En una fotografía de 2013, si nos bajamos del colectivo Sarmiento, es sólo caminar unas pocas cuadras barrio adentro para llegar al lugar, una escuela estatal de Nivel Medio de gran edificio, pero precaria en sus condiciones materiales (instalaciones un tanto rotas, ausencia o escasez de materiales para el aula: borradores, tiza, elementos de trabajo básicos). Por el camino, muchos perros amigos (y no tanto) reciben –y acaso acompañan– parte del andar pausado por sus calles de tierra (de difícil tránsito si llueve), mientras se van inaugurando los soles o nubarrones de un tímido despertar barrial (está amaneciendo): las persianas de las casas/quioscos se abren; las motos y autos arrancan motores y se cargan de niños/as; las caras de sueño de los caminantes, carpeta en mano cuando no mochila, están en tránsito hacia un destino que, tal vez, compartimos.

Ser docente en el Ipem 346 es, de entrada, difícil. Son numerosas las divisiones (secciones o cursos) y compleja la población. Por comenzar (problemática de trazo estructural), no se encuentra garantizado el sentido de lo escolar, del aprender compartido, de la educación como derecho y herramienta de crecimiento personal –pero también social–, y de todo lo que se puede resumir en la frase “ir/ voy a la escuela”. En otros términos, no hay un lenguaje común en torno a nuestras prácticas cotidianas, aspecto imprescindible para dar sentido al “estar ahí/ aquí”; y no porque sea esto producto de una carencia de los/as estudiantes, cuyos atributos –en más de un discurso que circula en el “boca en boca” de la comunidad, en esos *habitus* tan instituyentes (Bourdieu, recuperado por Gutiérrez, 1994)– parecieran conformar esencias que los condenan y vuelven obsoletas nuestras prácticas: “no quieren aprender”/ “son un caso perdido”/ “ya no es como antes”/ “qué le vamos a hacer”.

En realidad, en estas verbalizaciones (ya gastadas y remanidas) con verdadero poder de representación¹⁰, identificamos problemáticas vinculadas a discursos e imaginarios no fortalecidos sobre la educación como campo de posibilidad y transformación, pero, fundamentalmente, un corrimiento de la política pública en la materia. En primer lugar, desde la

10 La “manzana podrida del cajón” llega a sentirse manzana podrida, aunque no lo sea (expresión muy dolorosa y fuerte, que lamentamos seguir oyendo todavía hoy).

carencia de un Estado que favorezca (sea justo, dignifique) las condiciones de vida de su población y, en segundo lugar, desde la falta de buenas (también dignas) condiciones para el ejercicio de la docencia como profesión. Aspectos, ambos, que acaban limitando el horizonte de sentido del asistir a clases por parte de nuestra totalidad de la comunidad educativa¹¹.

Además, los/as docentes no siempre se encuentran empoderados/as, percibido su rol mediador como co-partícipe de la política pública (Gerbaudo, 2008) en una apropiación personal y orientada de los contenidos prescriptivos y de los señalamientos para el aula que establecen, en sus diseños curriculares y lineamientos oficiales, tanto Nación como Provincia. De modo que lo que debiera ser una práctica situada, un recorte estratégico de la cultura para favorecerle conocimiento significativo a una población singular (no homogénea, en modo alguno estándar), recae las más de las veces en un aplicacionismo¹² que no alberga ni es respuesta a la complejidad y heterogeneidad de los territorios. Entonces, la grilla curricular –que por otra parte compartimenta los saberes en disciplinas aisladas¹³–, no resulta en el trazado de mapas epistémicos que den cuenta de ubicaciones específicas e identidades reconocibles.

La discusión disciplinar entre pares, la reflexión sentida para la emergencia de verdaderos proyectos institucionales, así, no encuentra tiempo ni espacio en los pasillos y salas de nuestro Ipem. Por el contrario, las conversaciones docentes –dadas en la coincidencia de ingreso y salida del aula o en la propia sala de profesores en los recreos– apuntalan el discurso de la soledad y del malestar de la práctica y se vuelven mojoneros de referencias para experiencias escolares una y otra vez narradas desde la

11 En lo más material: porque hay que trabajar y no estudiar; porque no hay ropa; porque hay que cuidar hermanitos/as; porque no se cobra el salario... En lo simbólico: porque a nadie le interesa lo que hago; porque no hay herramientas para afrontar las problemáticas del aula, por citar algunos ejemplos.

12 A veces, en el uso desmedido y “sin más” del manual como salvaguarda de la propuesta.

13 En la actualidad, hay más política pública (o determinaciones ministeriales) tendientes a favorecer trabajos “areales”. Sin embargo, no constituyen aún realidades de fondo –nuevas miradas epistémicas sobre los objetos– sino conjunciones que quedan en la superficie de la retórica y que, muchas veces, se realizan por cumplir (ejemplo: la selección de un mismo título en Lengua y literatura y en Inglés, *Dr. Jekyll and Mr. Hyde*, no necesariamente conduce a un nuevo acercamiento a la literatura y a la lengua extranjera –pensamiento por área y no por materia–, pudiendo replicarse las mismas estrategias y didácticas habituales, de proceder disciplinar clásico).

catarsis. Esa búsqueda de solidaridades del ejercicio e identificaciones más o menos “espontáneas”, sin embargo, no recurre en efectivas deconstrucciones de las temporalidades intensas del aula, ni mucho menos en el reconocimiento pleno de las diferencias con las que deberíamos empatizar. Sin herramientas de transformaciones adecuadas, una vez más, los/as estudiantes son motivo/ objeto de la conversación, pero pocas veces palabra propia hablada o par de diálogo considerado con respeto; subjetividades reducidas a serios problemas de indisciplina desde sus supuestas carencias constitutivas que “nos pueden” o “pueden más”, trazando enfrentamientos y límites muy rígidos (de incomprensión mutua) entre los claustros.

Si a todo lo contextualizamos en el marco de un discurso liberal que viene mellando el tejido social y comunitario hace tiempo, entendemos que la fragmentación también es sinónimo de fragmentación institucional y que, entonces, cueste la articulación de las posiciones para hallar tramas y causas comunes. Aspecto fértil, lamentablemente, para que la cultura de la tradición más rígida socave: desgajados de lo humano en su hondo contenido (hallar en lo instituido el sentido social), se vuelven más palpables y férreos los dispositivos normativos de la escuela, como la evaluación, el control de los cuerpos, la norma y la obligación.

Y en nuestra aula –ubicada en un día de clases cualquiera– se percibe que:
hay gritos y soledades.
Silencios que son angustias.
Desinterés por la materia.
Interés, en cambio, por el amor, por los/as amigos/as.
Escritura al revés en todo margen.
Escritura al derecho en toda hoja:
de un dibujo, corazón con nombre.
Escritura semi-privada vuelta bollo (¿a quién se arroja?), hecha avioncito (¿qué recorre?).
Al calor yacen los perros.
Y están las risas: Lastimeras.
Pero hay sonrisas muy sinceras, y ternuras tempranean.
Hay querer comunicarse desde los recovecos de las tramas de lo íntimo y lo afectivo.
En cambio, dificultad para el enganche (“¿cuál era su materia?”).

Concesiones: carpetas que se van llenando en saberes compartidos, contruidos.

Hay días de no poder más, y días de “qué bueno encontrarnos...”.

Hay inspecciones en el aula: autoridades perdidas en su orden.

Silencio, encuadre, sanción.

Celular robado. “Hay que abrir mochilas” (¿Dijeron abrir mochilas?).

Hay retenciones de servicio y docentes sin salario.

Festejadas y sufridas horas libres.

Hay confesiones o declaraciones: y, ¿qué se hace?:

“En la mochila tengo un arma”,

“me va a buscar una bandita”,

“necesito el celular y estar atento”,

“por favor”,

“¿puedo tenerlo y atenderlo?”.

Hay abrazos, hay cariño.

“Profe, yo la quiero, ¿me la puedo llevar
a mi mesita de luz?”.

Hay peleas y duros golpes.

No hay plata. Tampoco útiles.

No somos todos/as los/as mismos/as y siempre falta alguien.

Siempre falta alguien en la lista.

(ya, lo digamos) No somos los/as mismos/as.

Lo que sí es igual es nuestro el tema. Y no se avanza (¿a dónde íbamos?).

Hay estigmas y prejuicios. Amenazas. Miedos.

Es día a día.

Mirar la hora.

Un afuera y un adentro: por momentos, que se cruzan a la vista.

Hay de todas las edades.

Hay búsqueda, en plural. Pasiones.

Y mucho cuerpo,

como mucho ruido.

Identities, relato, territorio. No creemos poder encontrar una sola manera de registrar esta complejidad contextual, ni creemos encontrar respuestas en la Real Academia Española para las preguntas que suscitan las expresiones que nacen en el aula. ¿Será que el diccionario que portamos no contempla, quizás, en su “repertorio de palabras de una lengua”

a todas sus variantes? ¿Será que hará falta poner a andar un nuevo orden un-tanto-desordenado? ¿Será que hará falta, primero, escuchar? Identidades, relato, territorio: ramales propios para persistir/ insistir en “el acto cotidiano de nombrar las cosas”.

Alumnos poéticos

...hay una multitud de disciplinas dedicadas a bloquear esos devenires-lingüísticos. Trabajadores del estado, obreros de la dádiva, voluntarismo artificial, que aplican sus criterios de enseñanza sin tener en cuenta las configuraciones culturales propias de cada segmento social, de cada aspecto geográfico y que, en vez de mezclar la pedagogía con la forma de hablar-ser, (ya que se habla como se vive) de las nuevas generaciones, aplican metodologías que desalientan los neologismos.
[...] Es allí donde comienza el milagro, porque la jerga sigue existiendo igual, ignorando toda la maquinaria que la acorrala y pretende aniquilar.

César González

*Todos esos que ahí están
obstruyendo mi camino,
ellos pasarán...
¡Yo pajarito!*

Mário Quintana

El libro de edición cartonera *Alumnos poéticos* contiene palabras iniciales. Son breves, y en esa síntesis se transparentan los núcleos fuertes de sentido de la didáctica que le dio origen¹⁴:

- La poesía como posibilidad de exploración de los recursos del lenguaje, permitiendo sus infinitas (subversivas, tensionantes) posibilidades de decir/ significar.
- La poesía como experiencia estética, verdadero *hacer* que, desde el cuerpo/ singularidad propia, amasa al lenguaje como plastilina que crea nuevas formas/ mundos –libre de temores, impudicias

14 Hablamos del abordaje curricular de la poesía, parte de una unidad del programa de la materia Lengua y literatura.

o censuras; gesto alegre dado en la celebración (exacerbada) del sentido.

- La poesía como *experiencia* y movimiento que, desde una palabra liberada, se abre al sondeo de lo propio y de la propia voz –erigiéndola–, acción que figura versos al mismo tiempo que da forma y expresa “por entero lo que somos, pensamos y sentimos”: plena vivencia creativa.
- La estética como posibilidad de sí en todo momento, en el hecho de tratar de mantener vivo el deseo y la posibilidad de la belleza sean cuales sean nuestros recursos. La edición de un libro confeccionado con materiales reciclados, como el cartón, apunta (además de a lo obvio: ajustar la propuesta a las realidades económicas de la zona) a una resignificación de los elementos cotidianos de nuestro alrededor, asunto que acompaña la resemantización de la palabra de las periferias.

Si acaso fuese tal la definición de mediador/a, como la que encabeza nuestro apartado, podríamos sobre-escribir el prólogo considerando como contenido implícito suyo el hecho de que, tal vez, “abrir caminos” con la lectura¹⁵ –posicionamiento ético-político– y/o propiciar “encuentros significativos entre los lectores, los textos, las tradiciones, la cultura” (Ortiz, 2018) sea nada más y nada menos que la *búsqueda de y el deseo por encontrar/se*:

- a sí mismo/a, generando autoestima en la posibilidad de relato propio (construir identidad),
- y a sí mismo en tanto que otro/a, desde la construcción empática de una comunidad que se fortalece en el reconocimiento de posiciones que se hallan en la misma procura con el lenguaje (explorando el poder del lenguaje –como representación/ expresión–), del que todos/as podemos hacer uso.

15 Aquí, puente de ida y vuelta con la escritura.

En suma, apuestas esperanzadas y contraculturales para situaciones de vida límites y marginales que, como dijimos, son habitualmente fractura y se fracturan aún más en tramas institucionales que no atienden a lo sedimentado y a lo social que hay por detrás de sus modos particulares de existencia. Movilizar la cultura y la tradición por la palabra, así, como modo de tender acciones corrosivas sobre lo hegemónico/ instituido –atributo de las identidades, (Grimson, 2011)–, búsqueda de, al menos, encontrar en el aula un espacio pequeño, pero significativo para habitar diferente desde una creencia en el lenguaje: un lenguaje singularizado por expresiones/ experiencias diversas y no ya sometido a las lógicas desiguales del mercado social –que estigmatiza, dijimos, a las identidades y a la lengua de las periferias, promoviendo su silenciamiento y borradura–. Un espacio más abierto a lo humano, entonces, a la vida.

Mediar en los intersticios de la lengua para desencializar los territorios, como el del aula. Volverlos afecto y no predeterminación: albergues alternativos y disidentes en sus condiciones para favorecer prácticas de auto-representación y construcción de relatos otros (Arfuch, 2010), a partir de una y todas las pausas necesarias para pensar/nos libremente.

Para ser más vuelo, y más “¡Yo pajarito!”.

Territorios de la palabra

Tomar el libro, leer poesías, leer infancias, percibir otras voces, otros recorridos, sensibilizarse, hacer dialogar –en ese puente entre subjetividades que es la literatura– distintas memorias: de eso tratan los siguientes registros escritos. ¿Qué sucede, en suma, cuando se expresan los/as estudiantes, interpelados desde un lenguaje poético que es tan de uno/a (así como tan social y tan de todos/as) y que los/as pone en la vivencia/emergencia de una nueva lengua propia?¹⁶.

16 Las poesías son fruto de la enseñanza del género en el aula, en una dinámica que no fue la del taller siempre o necesariamente. Se problematizó su concepto y se acudieron a distintas maneras de entenderla a lo largo del tiempo. Se apuntó a su capacidad expresiva de mundo y de sí y los recursos enseñados (correspondientes a las representaciones de “lo poético” dominantes –o no– en distintos períodos temporales) sólo fueron ofrecidos como baterías disponibles para la selección personal. Así, vimos rimas (asonantes y consonantes), connotación y denotación, haikus, caligramas, verso libre... Las actividades –que aquí no detallamos– favorecerían la zona de exploración, la sensibilización y el juego, y la lengua como respuesta a inquietudes que movilizaran los propios mundos y representaciones. En

Postales

Sería posible sugerir otro orden de presentación de los textos en el libro, que no se organice por autor (como está planteado), sino desde algunos esquemas manados de líneas de sentido como, por ejemplo, la textualización de lo cotidiano. En más de una oportunidad, se escribe narrando o presentando el día a día, destacando sobre todo el abordaje de lo espacial. Existen, de este modo, verdaderas poesías-como-postales-de-barrio, que escenifican, ponen sobre nuestros ojos –con su carga poética–, el territorio de las periferias. Y si bien cada poema es un ejercicio expresivo personal, dando cuenta de miradas que no se deben universalizar, lo cierto es que, sumadas las “postales”, podemos figurar una realidad local compleja –vivenciada diversamente– que en el curso de su heterogeneidad algo viene a decirnos, en claves generales, sobre los múltiples modos de ser niño/a, adolescente lejos de estados de privilegio.

Comenzando, palpamos un cotidiano humilde, narrado no desde lo monumental o lo ostensible, sino, por el contrario, desde lo austero, lo sencillo y desde un hacer foco en puntos de lugares públicos y de socialización abiertos, entre otras cosas, a lo que la lengua fragua como resultado de cruces entre subjetividades que los habitan con todos sus deseos, anhelos, pero también con todos sus dolores, miedos y desesperanzas. Son espacios, además, que equilibran o se vuelven zona de cruce conflictiva entre pulsiones afirmativas del yo y limitaciones que remiten, aunque no se lo diga así, a la ausencia del Estado (o a su presencia estigmatizante) y a la falta de garantía de derechos: al abandono y a la desigualdad, a la fractura social y a la marginalidad.

La calle, una y otra vez, traída al texto como opción, circunstancia y lugar de crecimiento.

La plaza de cerca de mi casa
está muy cercada
y cerca de una cerda

algunos casos, los andamiajes para vencer la escritura fueron mayores y las poesías respondían de manera más literal a interrogantes o interpelaciones contenidas/sugeridas por la consigna. Otras veces, las poesías se desplazaban, favorablemente, de lo propuesto, inaugurando un curso propio (Ariane es un buen ejemplo de esto).



Que vive en una tarea cotidiana.
En una cerdera.
(Alejandro Gauna)

En frente de mi casa
hay una cancha.
Que es chiquita.
De tierra.
Y con arcos de madera.
Muy linda y querida.
(Alejandro Gauna)

A dos cuadras de mi casa
hay un galpón.
En el que siempre jugamos.
Nos divertimos.
Y tenemos recuerdos muy buenos.
Como cuando pintamos un acoplado.
Y muchos recuerdos
más.

(Alejandro Gauna)

Las poesías de Alejandro, de manera clara, comunican sus puntos de referencia barriales: cerca de su casa hay una plaza pequeña, en frente, la canchita y, a dos cuadras, el galpón. Pero, con naturalidad y simpleza, se comunica también la tensión aludida. ¿Por qué la plaza, como espacio público, de juego y de libertad, está “muy cercada”? ¿Qué espacio borde es esa plaza, ese barrio, en donde niños/as juegan cerca de animales de granja/ campo? ¿Qué tareas cotidianas nos podemos imaginar ocurren allí (que, así narrado, connota cierto peso el aspecto iterativo)? Por otra parte, ¿será que quien cercó la plaza, quien trazó fronteras y controló la zona promovió (acaso sin querer) la emergencia de la canchita, simple, pero hermoso espacio de goles y estrategias colectivas, re-organización de la tierra y del espacio público desde la necesidad grupal? Apropiaciones significativas, acaso humildes asaltos a las realidades desiguales que se nos brindan. Y el galpón... ¿de quién es o era? ¿Qué es?

Plazas que no lo parecen, galpones que se abren en sus usos alternativos al esparcimiento como plazas: en suma, lugares de memoria común, posibilidad de “recuerdos muy buenos” que habilitan la picardía y lo diferente en la construcción de vínculos barriales, amistades que llegan a adornar acoplados y a acrecentar un reservorio positivo para sí; barrios/escenarios humildes donde anclan sueños más grandes¹⁷. Por cierto, ¿qué áreas de juego traza esta poesía?, ¿es acaso viable, en términos de sentido, unir la infancia con el trabajo en la ruta desde la referencia al acoplado/camión? ¿Qué tienen que ver esos fierros, con este otro, más íntimo, más hogareño, más legado?:

Mi papá me contó cuando era chico tenía un arma calibre 22
y siempre iba a casar¹⁸ cansado
palomas y liebres
de noche y día”

(Alejandro Gauna)

De noche y de día. Una vez más, lo cotidiano en su dimensión esforzada. Aquí, con el cansancio de cuerpos que no paran, siendo triste la imagen de la niñez ubicada en los dominios del trabajo. ¿Cuánto faltó, cuánto (nos) falta?, resuena en la lectura.

Porque el barrio reúne y junta, entre otras cosas, también problemas. Y no se puede, entonces, solo contemplar la belleza de la canchita o el patio de juego que proyectan el galpón con su acoplado. Así como tampoco es posible, simplemente, apreciar la cadencia de las flores del otoño al caer o las sonoridades de la jornada, adonde ubicar el repiqueteo del martillo y una canción tarareada que suma su ritmo (sutil) a la orquesta estridente del día. No se puede, siempre, retener la felicidad inmediata de recién salido/a de un recital. A veces, es no; y, muchas veces, silencio.

17 En la misma dirección, dice Agustín: “En mi barrio/ el lugar más significativo/ es la cancha./ Porque cuando vengo/ traigo muchas manchas” (Agustín David Francisco).

18 Algunas poesías, como ésta, están escritas en forma de caligrama (la figura forma un arma) y hechas de puño y letra, sin edición/ corrección ortográfica final. Se reproduce, aquí, tal cual se halla en el libro.

Cuando fui a escuchar un recital
me gustó cuando cayeron
y caían flores de otoño.
Y el señor de al lado colocaba un clavo
y había mucho ruido
y él cantaba su canción preferida
y yo las guardaba en mi celular.
Y unos pasaron y me miraron el celular
y tuve miedo.
Y me invitaron con comida
y las elegí de golpe y se me cayeron
y la policía pensó que estaba robando
y me llevaron,
y me dijeron que haga silencio.

(Ricardo Ramírez)

En el barrio, así, hay grupos, hay lazos, pero también hay frentes. Alteridades en tensión y desconfianza mutua. Alteridades que pueden ser la oportunidad material del día –considerando el robo de bienes (celulares, en este caso)–. Y, contracara, identidades que montan guardia y prenden las alarmas. Por eso, la posibilidad de belleza y ternura que la poesía expresa (“me gustó cuando cayeron/ y caían flores de otoño”) como potestad del yo, como mirada empática de mundo, permanece, pero a la vez se astilla con el peso de otro golpe más sonoro y fuerte que el que afirma el clavo en la breve armonía social relatada: se trata del prejuicio institucional, el ejercicio de abuso de autoridad desde la presencia estatal/ policial que consigue vulnerar aún más el tejido social. Con violencia, se juzgan los rostros, se los pone bajo sospecha y, acto seguido, se silencia.

Habitar en las periferias, vemos, parece ubicarse en un posible cambio drástico y doloroso de estado:

En el barrio del Virrey
todos usan
armas y la poli
les hacen la guerra y
salen heridos
y presos

(Ricardo Ramírez)

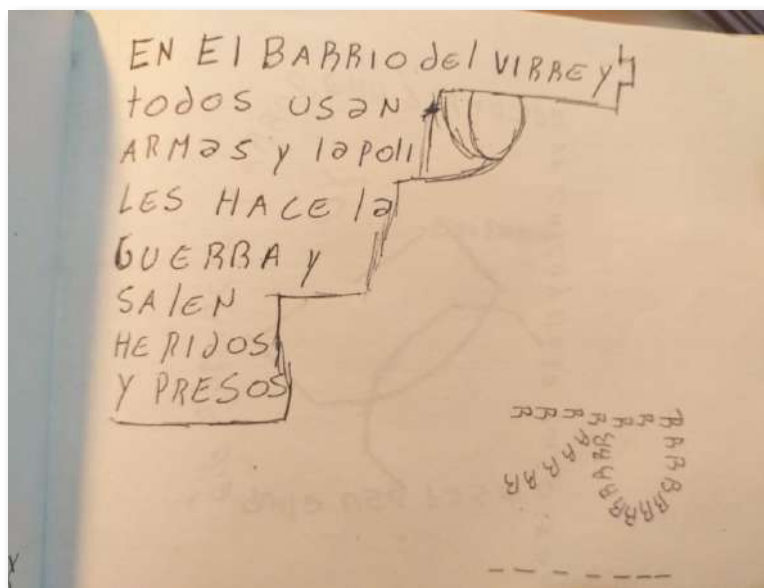


Figura N° 1. Fuente: Ricardo Ramírez

Por otra parte, el barrio (volviendo al aspecto material) parece el espacio de circulación (compleja) de mercancías cuyo valor de cambio (Margulis, 2006) provoca acciones (como el robo) que denotan la escasez de los bienes y la alegría (¿efímera?) del poseer.

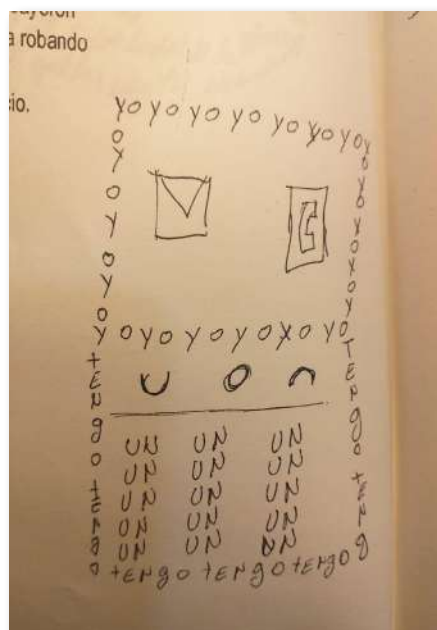
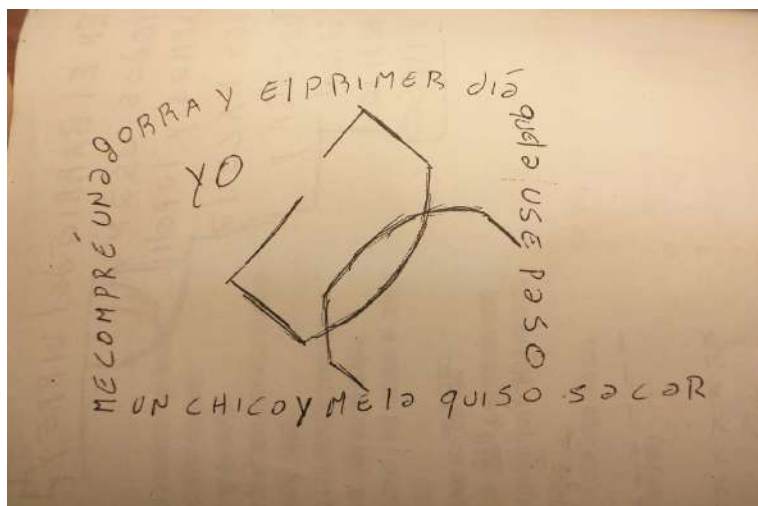


Figura N°2: Caligramas. **Fuente:** Ricardo Ramírez.

En una poesía, inclusive, espacios como el supermercado –zona de abastecimiento de alimentos para la familia– aparecen como verdaderos personajes que animan, comercios que se convierten en referencias. Los textos de Agustín interesan en estos sentidos, porque yuxtaponen de modo creativo y problemático el mundo del trabajo y el del consumo: se trabaja mucho y desde temprano (¿desde temprana edad?) y se valora el descanso (la casa cobija de largas jornadas). El súper es importante para el cotidiano (se lo menciona como espacio de reunión de “todo el mundo”) e imaginamos que recibe parte del jornal en cada visita. Ahora, ¿qué bienes se nombran de consumo/ alimento?: el arroz integral y la computadora (con internet). Destejiendo universos materiales y simbólicos, percibimos el acceso al mundo de las mercancías y al mundo tecnológico, y el deseo de, pero a la vez un acceso diferencial o limitado¹⁹ y, nuevamente, la imagen de un cotidiano humilde que evoca lo básico, desde el esfuerzo.

El personaje
más copado
de mi barrio
es el canario.

El otro es la casa,
en donde
todo el mundo
descansa.

El último personaje
es el súper
“Don Mario”.
(Agustín David Francisco)

En mi barrio
hay un súper
que se llama
“Súper Mario”,
y ahí todo el mundo

19 Recordando las poesías de Ricardo, a veces se tiene, a veces se teme tener, a veces se busca tener...

va a comprar
cosas para su armario.
(Agustín David Francisco)

En mi barrio
un amigo mío
que se llama Mario
siempre se levanta
bien temprano
para ir con su caballo
a controlar su rebaño
que queda en el campo.
(Agustín David Francisco)

Ayer pasé
por tu casa,
me tiraste
con arroz integral.
Yo lo comí
y me hizo mal.

Y entonces me recuperé
y volví a pasar por tu casa
y me tiraste con la computadora
y ahí yo me internet.

(Aro Aro adaptado por Agustín David Francisco)

En todas estas postales (y en otras), hay presencias que pueden ser percibidas de fondo. Lo sacrificado de las jornadas extendidas de trabajo; los espacios de socialización marcados por el consumo; la inseguridad del tránsito y del caminar con bienes; las plazas cercadas, por ejemplo, dan cuenta de políticas públicas ausentes y de cómo el mercado y lo individual emergen, allí, como fuerzas que ordenan material y simbólicamente los territorios. Podemos sumar, como nota representativa y sintetizadora de estos aspectos, la poesía de Abigail:

Lo que cambiaría de mis barrios

Son muchas cosas (...).

Del primero,
Que todos se lleven bien.
Y que sea un barrio limpio.

Del segundo,
Cambiaría las actitudes de todos.
Son egoístas.

Y del tercero,
Cambiaría su maldad por amistad.
Amistad por amor.

(Abigail Heredia)

Que sea un barrio limpio y que todos se lleven bien... Lo material y lo simbólico... ¿Por qué hay basura, en este barrio, como foto del cotidiano? ¿Por qué todos/as son egoístas?

Hay dolor en las poesías de los/as chicos/as. Pero la escritura funciona como corte, efecto de luces y sombras que consigue, sin embargo, proyectar en las postales resquicios para detener la mirada y, con todo, imaginar el movimiento futuro. Porque, también, hay empatía y amor en los versos de estas periferias que se narran para mostrarnos que se puede percibir de otro modo y que saben que existen tejidos de los cuales su barrio es fibra potente.

Seguimos viendo esquinas, calles, patios y sujetos, y nos preguntamos: ¿cómo será mirar con esos/sus ojos de sueño? Algo que (se) dice así.

Proyecciones de amor

Sin saber si es posible establecer una generalización vinculada con el género, es curioso que sean algunas niñas/ jóvenes las que más utilizan el espacio poético para construir una simbiosis entre el espacio real representado y sus dominios sensibles. Unión que pone en funcionamiento un proceso de transformación sugerente y potente, capaz de resemantizar, felizmente, la cara barrial y su cotidiano. Ellas hablan desde el amor, desde

la pulsión de deseos que creativamente rompen los cercos de lo inmediato marcados por el dolor y el límite en más de una oportunidad. Ellas, también, otorgan amor y hacen una marca diferencial para el cuidado del entorno, para la emergencia de bellas y cálidas postales.

Así, por ejemplo, Belén enuncia sus escenarios en donde habita la problemática del alcohol, y lo hace privilegiando lo que se esconde²⁰ y a veces se olvida desde el prejuicio social: el corazón.

Mi barrio parece de alcohol
pero yo digo que es
de amor.
(Belén Sánchez Mayorga)

En la esquina de mi casa
hay un señor vendiendo alcohol.
En la esquina de mi casa hay un señor
que mira la luna y esconde el corazón.

(Belén Sánchez Mayorga)

Sus poemas son todo un retorno a lo humano y una reivindicación de la imaginación como lugar de reparo. No de otro modo un patio puede llegar a elevarse hasta el espacio celeste:

Mi patio es como la luna
y parece
una laguna

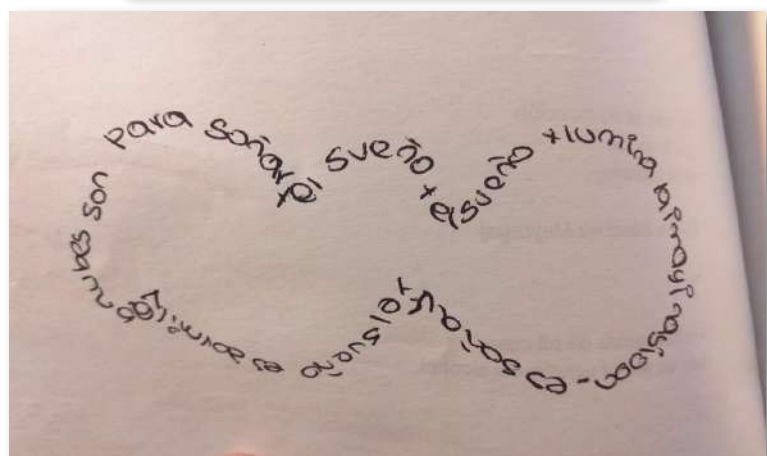
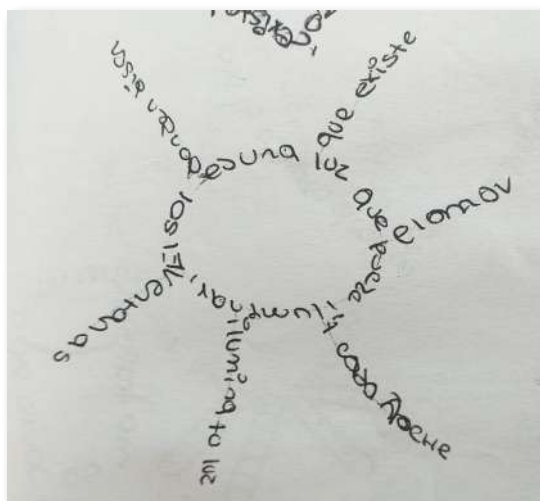
(Belén Sánchez Mayorga)

Mi calle es mi emoción
y tu emoción
es tu corazón.

(Belén Sánchez Mayorga)

20 Belén es, sin dudas, una gran observadora del entorno: “Mi abuela toma té/ y yo la miro/ y parece infiel”.

Disparos de emoción, los entornos no cercenan la belleza que habita las subjetividades, ni sus ganas de imaginar lo posible. Entonces, mirar las nubes es una tarea necesaria, para quien posee un sentir como el de Belén, abierto como ventanas al calor del nuevo día (más allá del dolor, que también está presente):



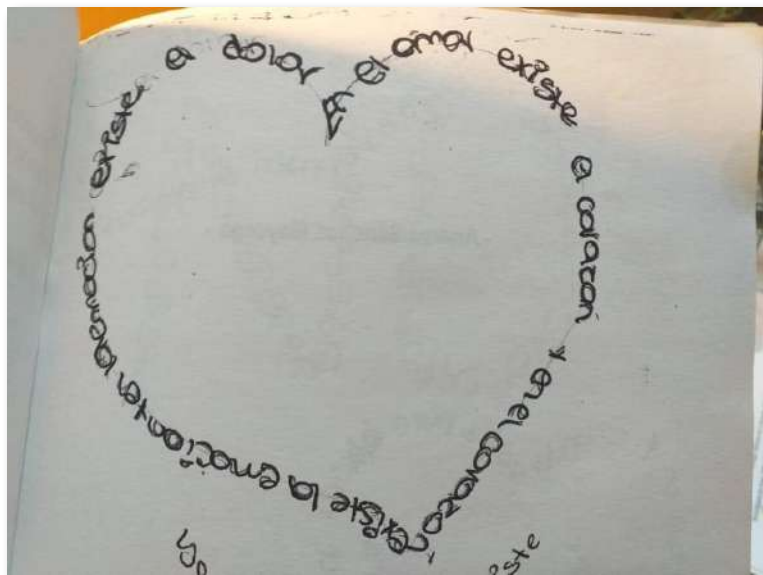


Figura N° 3: Caligramas. **Fuente:** Belén Sánchez Mayorga.

En similitudes de sentido, Ariane consigue empastar lo subjetivo con lo objetivo, de modo que lo que vemos y palpamos como realidades no puede ser otra cosa que la belleza de lo que sentimos/ queremos/ deseamos. Y todo se metamorfosea, volviendo lo concreto huellas de universos mayores y profundos, sinécdoques de maravillosos y desinteresados mundos que regalan lo bueno y que, lejos de expulsar, contienen, fomentando el amor y no el odio y/o el resentimiento hacia lo circundante.

Veo una pared blanca
pero cuando la pinte será
un paisaje lleno de aves, y flores.
(Ariane Olariaga)

Una hoja colgada de tu oreja
es un susurro mío diciendo
te quiero.

(Ariane Olariaga)

Veo fuego en tus ojos cuando me miras
pero, por dentro, yo veo que piensas en
flores amarillas.

(Ariane Olariaga)

Una flor roja
es una de tus mejillas
pensando en cuánto me amas.

(Ariane Olariaga)

Son poesías (las de estos/as jóvenes) de cuidado, decíamos, porque vemos expresadas la voluntad de preservar y querer: en Abigail, a otros/as, en instancias además de socialización temprana, legando afecto y valorando experiencias incipientes aún no marcadas por la maldad (espacios que, de paso, la cuidan y preservan a ella); y en Ariane, a la naturaleza como proyección del deseo interior (la naturaleza refleja su amor, fue claro), pero también como entorno de lo común, como espacio que nos supera y contiene en una perspectiva integrada y respetuosa del cosmos.

La naturaleza
es de todos
y de nadie

Todos la quieren
todos la cuidan
todos están en ella.

La naturaleza
es tuya, es mía
es de todos.

No le hagan nada
no la dañen
es de todos y de nadie.

(Ariane Olariaga)



Cada uno de mis tres barrios
tiene un lugar que me gusta.

[...] Del segundo, es el dulce nidito.
Un jardincito donde me gusta ayudar a cuidar
a los nenes y nenas.

Allí era algo distinto.
Porque ellos no saben lo que es el mal,
y te hacen sentir bien.

(Abigail Heredia)

Escrituras poéticas que, en definitiva, tienden a vincular y a reconstituir, más allá de todo reconocimiento de lo frágil y lo punzante de la vida, aspecto que también grafican, aunque de modo ambivalente²¹:

Perdiste algo, amor,
no llores.
Algo mejor
viene en camino.

No llores hoy.
No llores mañana.
No llores jamás por algo que va y viene.

(Abigail Heredia)

21 Abigail, por ejemplo, resalta las virtudes de sus tres barrios, a la par que enuncia que fue obligada a irse, a moverse, por fracturas familiares reiterativas (dato que sabemos desde la mediación). Nunca, sin embargo, deja que a todo el texto lo empape el dolor, haciendo grande su poder de resiliencia y creciendo de las experiencias de ruptura, que, en cambio, ensanchan sus horizontes: "Mi barrio: yo no tengo uno/ ni dos./ Yo tengo tres./ Todos son distintos./ Parecen iguales./ Pero tienen sus cosas./ El primero era como mi vida./ Pero me fui, dejé esa burbuja. Me fui a conocer otras cosas./ El otro fue raro, porque todos se querían./ Pero fue raro por mucho tiempo./ Y después me acostumbré./ Me encantaba, pero me obligaron a irme,/ no quería, pero algo distinto tenía que conocer./ Y ese lugar que no quería conocer/ me cambió la vida."

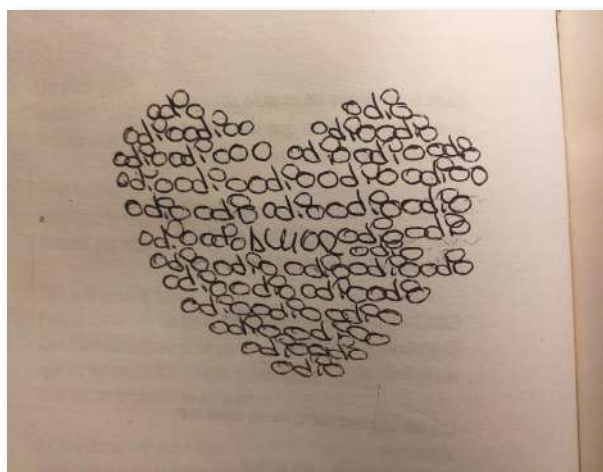
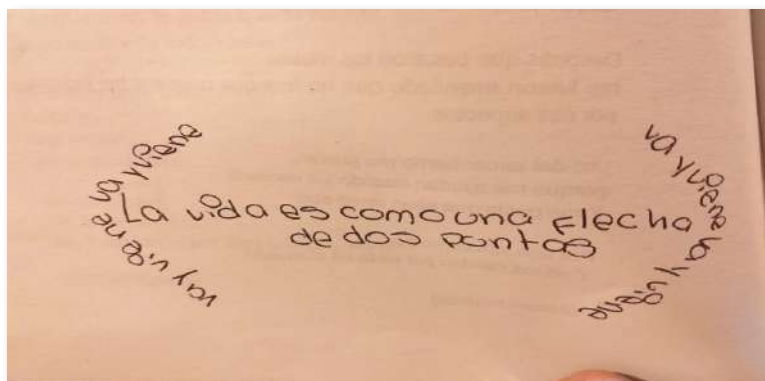


Figura N° 4: Caligramas. **Fuente:** Abigail Heredia.

Miramos, entonces, las postales de la periferia desde su relato, reparando en las dobles puntas que tienen las flechas y hacemos un alto más detenido en estas geografías de cruce, para pensar cómo es que las memorias se hacen de tejidos que, si por alguna parte se hallan rotos, por otra se encuentran firmes y trazando figuras que abrigan y embellecen, lejos de la fractura y la mezquindad social y cercanos a hondas ternuras.

Tejidos

Sin distinciones genéricas, las escrituras, desde diversos registros, aluden a la importancia de las relaciones *entre* como espacios de anclaje, referencia, felicidad y esperanza. Los vínculos por momentos constituyen todo. También, el espacio de la memoria como posibilidad de retorno/ reser-
vorio vital, sea que se trate de la amistad, la familia o el amor a un/a par²²:

Quisiera tener memoria de elefante
para no olvidar
todo lo que me amaste.

(Ariane Olariaga)

En la humildad que caracteriza a los escenarios descriptos, agrada notar la valoración hacia las relaciones cultivadas como tesoros que configuran el espacio de la propia identidad, afectividades imborrables que la lengua, aquí, expresa y pule para vista de todos/as, para orgullo de sí, conquista del día a día en el habitar de los territorios (porque no se reducen a lazos sanguíneos, sino a esas ligaduras del corazón, las más escogidas).

Yo tengo un amigo
que es como un hermano.
Y siempre estamos juntos.
y con recuerdos muy buenos.
(Alejandro Gauna)

...Por eso hoy estoy acá.
Con todos mis amigos y amigas.
Que son todo.
Aunque se enojen,
Son todo lo que quiero.

(Abigail Heredia –fragmento de “Mi barrio”–)

22 Es llamativo cómo muchos/as estudiantes valoran en sus textos a personas que les permitieron hacerse de buenos recuerdos; siendo, entonces, la palabra recuerdo (y las asociadas a su campo léxico) relevante -por su reiterada utilización- para pensar en los capitales simbólicos de las identidades de las periferias.

Si tienes tres barrios, como yo,
tienes a muchas personas que quieres,
y nunca las vas a olvidar.

Yo la verdad
no tengo muchas.
Pero las que tengo las valoro mucho.
Y no las cambio por nada.

Ellos tienen sus cosas.
Algunos son raros.
Pero los quiero,
Tal y como son.

(Abigail Heredia –fragmento de “Personas que quiero”–)

A esos chicos y chicas que siempre estuvieron
no se los cambia por nada.

Porque ellos van a estar siempre.
Ellos son mucho en una parte de mi vida.

(Abigail Heredia –fragmento de “A esos amigos que no cambio por nada”–)

Tú eres el amor de mi vida
tú mi corazón, me ilumina.
Yo siempre te amaré
nunca te dejaré.
Yo te regalo mi corazón
tú ya sabes la razón.
Yo siempre te cuidaré
yo siempre te recordaré.

(Matías Díaz)

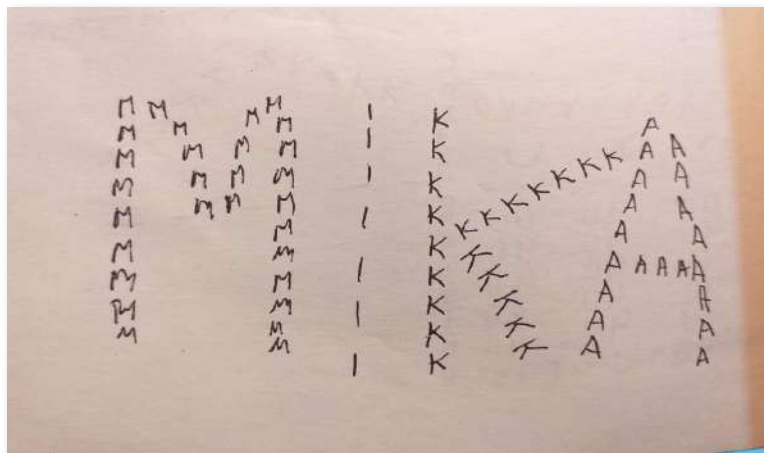


Figura N° 5: Caligramas. **Fuente:** Ricardo Ramírez.

Por momentos, entonces, las escrituras enfatizan y eternizan lo afectivo como esencial y destaca la expresión “querer como son”, mezcla de afectos que hacen/ hicieron heridas (¿serán resultado de heridas?), pero que se abrazan ilimitadamente aún con el error y la precariedad a cuestas. Más, con la diferencia. Así, la escritura libera postales que nos llaman a un brindar conjunto y a un re-nacer en los abrazos y la reunión (quizás, más allá de oficiales calendarios).

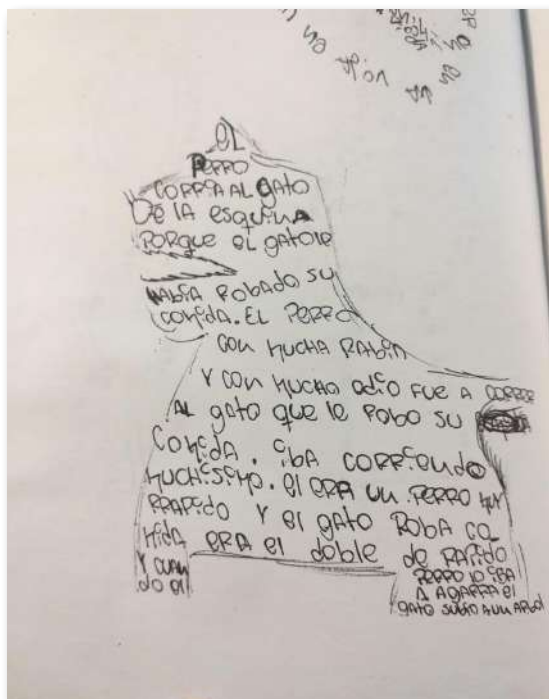
Cada año
en mi barrio
se festeja
Navidad,
donde todo el mundo
tiene paz y libertad.

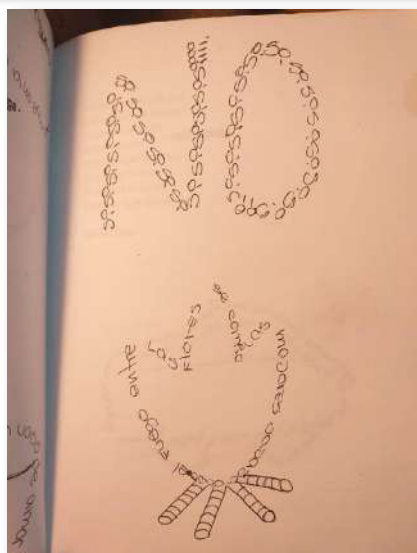
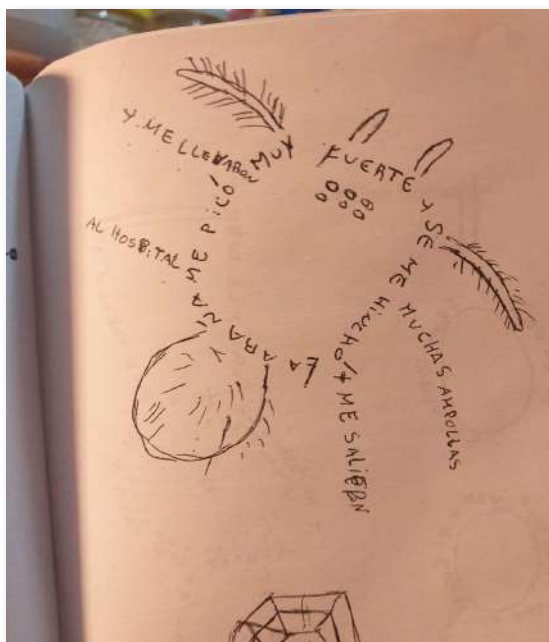
(Matías Díaz)

Trazos (menos finales)

En estas hojas de poesías hechas en la escuela, que elegimos leer sin embargo como memorias cartográficas de un yo que es colectivo y que se expresa en la peregrinación de una lengua que busca contornos (identitarios, poéticos y lingüísticos), resta recuperar, del volumen, la heterogeneidad como problemática del lenguaje y de la enseñanza.

Del carácter ensayístico del libro, es decir, de su ser posibilidad de sondeo personal desde el ejercicio libre de la palabra, ya hemos hablado y dejado registro: no hay temas ni léxicos prohibidos, tampoco consignas que hagan uniforme el carácter de los textos. Hay quienes optan por el verso libre, quienes se explayan de manera más ritmada, quienes narran y quienes describen, quienes son más o menos abstractos, sugerentes y connotativos. Quienes, también, utilizan la rima y quienes, también, juegan.





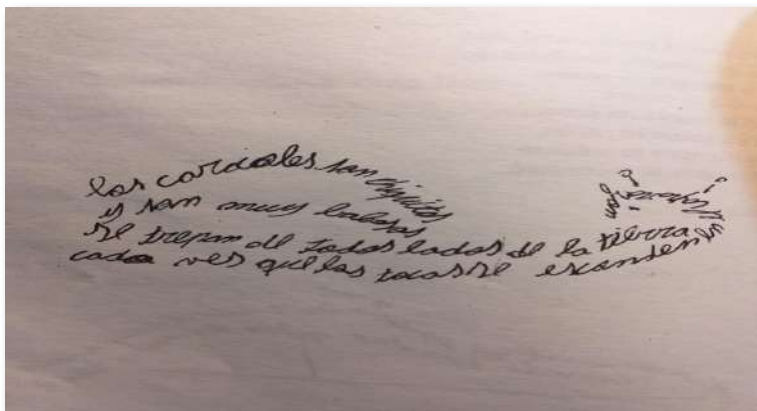


Figura N° 6: Caligramas. **Fuente:** Brian Romero (caligrama del perro), Belén Sánchez Mayorga (caligrama de la fogata), Elías Pereyra (caligrama de la araña), Matías Díaz (caligrama del caracol).

No podemos, sin embargo, no notar en esta diversidad una problemática que nos acucia en términos de formación docente, que se arroja hacia el futuro como asunto de la didáctica, luego de instalarse, primero, como inquietud política: ¿expresa la diferencia lingüística, aquella diferenciada apropiación del código escrito, una desigualdad social a subsanar?

Sin dudas, la heterogeneidad es un valor defendido y partimos del respeto y el poder de significación de la palabra enunciada desde la periferia. Pero, el libro también es registro del hecho de que tomar la palabra no es un acto que –en las condiciones sociales actuales– surja o haya surgido automático como el gesto de respirar (aunque sea así de importante). Fue desde la escuela, como espacio social y privilegiado de posibilidad y democratización lectora (Dalmaroni, 2011), que se fue abriendo paso con la propuesta –en un trabajo sistemático²³– a la emergencia de una expresión soportada en la estima de sí y en la creencia del poder (casi mágico) de la palabra vertida como poesía para uno/a mismo/a, a la par que para otros/as.

Los resultados valoran las identidades barriales, marginales, sensibles e inmensas de estos/as jóvenes que, felizmente, se abren para nutrirnos (tienen mucho para decir e interpelar). Pero, al mismo tiempo, se tensio-

23 Aunque parcial: una unidad de un programa anual.

na en el acto nuestra responsabilidad pedagógica, puesto que es notorio que, en un mismo curso/año, los recursos expresivos, el dominio incluso del código alfabético, así como la representación del valor de la palabra, no se encuentran “hechos cuerpo” de la misma manera, y eso no equivale (o no debería equivaler) a decir que toda diferencia es sinónimo de sana diversidad y realidad celebrable²⁴. Al contrario, algo debería disparar en términos político-pedagógicos la constatación de que:

- Hay poesías a las que difícilmente se les entiende la letra (en los caligramas) y que, a veces, no hacen propia (no intencionadamente) la normativa ortográfica²⁵.
- Hay poesías que, muy incipientemente, juegan con la posibilidad expresiva del género y del lenguaje (remitiéndose, por ejemplo, a la breve e inmediata anécdota en una todavía tímida –aunque iniciada– búsqueda poética).

24 Nos resulta perturbadoramente pertinente la siguiente reflexión de César González: “La feligresía del buen hablar certifica presencia material en la pertenencia de clase. La guerra semiótica es permanente. En todo espacio de la vida existen los ‘equipamientos colectivos capitalísticos’ (Félix Guattari) que cuentan con toda la estructura educativa a su servicio para barrer toda palabra que sea ajena al Capital-Lenguaje./ La excusa es que los pibes ‘hablen bien’. Hablar bien significa eliminarles su hechicería verbal, a la vez que se le exige su existencia. [...] No hay una reflexión profunda sobre los orígenes y las posibilidades de las palabras marginadas de la actualidad” (González, 2021, p.51). Las observaciones siguientes, sobre todo las que apuntan al código como problemática acuciante, en modo alguno pretenden emparentarse con la “feligresía del buen hablar” o con el entablar una batalla semiótica que borre/ barra identidades que se reconocen y realizan en y por el (su) lenguaje (ver, al respecto: nuestro diccionario áulico). Sin embargo, nos parece que la mediación en Lengua y Literatura debe favorecer una democratización de los recursos expresivos y una mirada otra sobre el lenguaje y sus potencialidades, que no significa, precisamente, un “*laissez faire*” educativo/ áulico (si se permite la expresión que, por otra parte, alude no casualmente a la primacía del mercado) –muchas veces disfrazado y/o solapado con un discurso bien intencionado y progresista–, sino una problematización conceptual y política traducida en didácticas concretas.

25 Hay, también, alfabetizaciones más precarias –desde el conocimiento/ memoria de las carpetas–, que no se alcanzan a ver en el libro como producto final revisado en un proceso grupal.

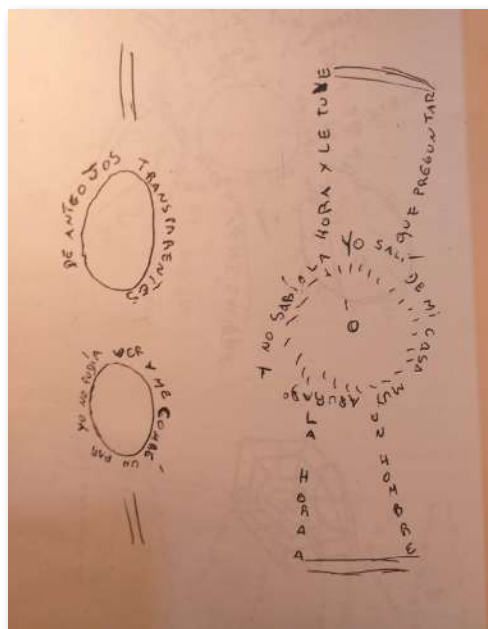


Figura N° 7: Caligramas. **Fuente:** Elías Pereyra.

- Hay recurrencias en la búsqueda de expresión del propio nombre en los caligramas (al estilo del caligrama de “Mika”, pero con la identidad propia).
- Hay estudiantes que sólo participaron en el proceso editorial del grupo, porque escribir cuesta (involucra saberes y expone –otra forma de vivenciar lo que debiera ser la belleza e importancia del asunto de expresar– subjetividades).
- Hay estudiantes que expresan trabajos como:

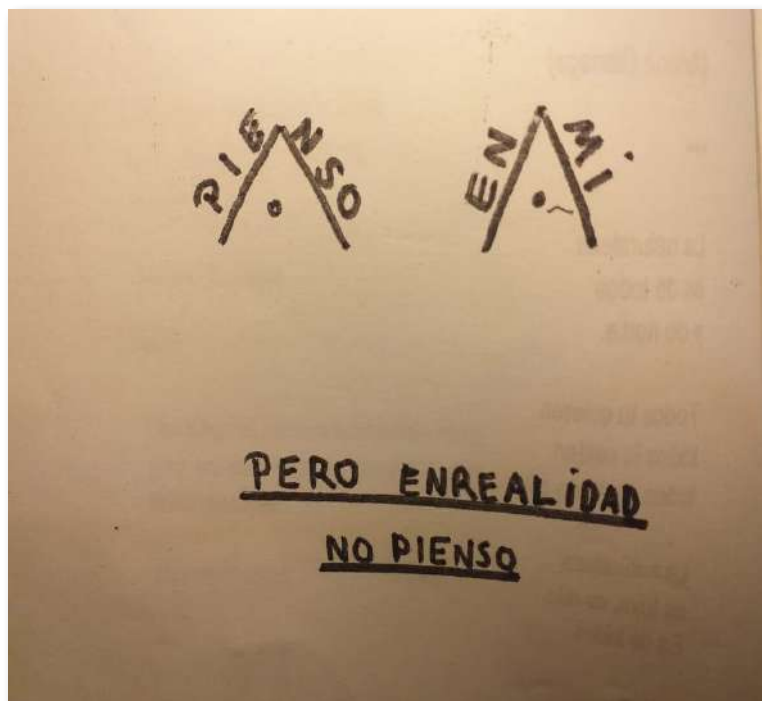


Figura N° 8: Caligramas. **Fuente:** Ariane Olariaga.

Y, entonces: ¿cómo se anuda la lengua, la cultura y el territorio?
Algunas preguntas más:

- ¿De qué modo trabajar para que lo potente del lenguaje sea una realidad efectiva y deseada, y no una experiencia que caduca con el cambio de profesor/a, materia o ciclo lectivo? ¿Cómo institucionalizar buenas prácticas, puente hacia buenas políticas públicas (hablamos, si del lenguaje se trata, de la garantía de derechos sociales mucho más allá del concepto de “lo educativo”)?
- ¿Cómo articular la enseñanza de la lengua con la enseñanza de la literatura, en contextos de vulnerabilidad y problemáticas de

alfabetización (si es que, acaso, creemos que la lengua viene a potenciar a la literatura, y viceversa)?

- ¿Cómo liberar palabra? ¿Cómo legitimarla mejor? ¿Qué consignas de escritura favorecer? ¿Cómo abordar la dinámica taller, que conlleva tiempo y sistematicidad para una mejor inmersión en la experiencia y el pensamiento y sentir poético (Ortiz, 2018), en aulas fragmentadas y marcadas por las inasistencias escolares aludidas?
- ¿Cómo liberar, también, nuestra palabra cargada de prejuicios sociales? O, ¿cómo desandar el decir estigmatizante de otros/as, las violencias institucionales y cotidianas que desestiman el valor de los códigos y contenidos propios y bloquean, al decir de González (2021, p. 52), los devenires-lingüísticos?²⁶

En definitiva, cómo encontrarnos todos/as en el aula, como quien arma un círculo

26 A Ariane, por ejemplo, le ocurrió que la mamá le rompió su libro (las tapas de cartón poseían diseño propio) en una pelea familiar a un día de la feria en donde íbamos a compartir nuestros trabajos (Ariane, ese mismo día, se fue con más cartón para hacer otro; además, le regalamos un ejemplar nuevo, hecho especialmente pensando en ella). El destrozo, que fue intencional, da cuenta de la significatividad que Ariane depositaba en su trabajo y de, en cambio, la subvaloración de éste por parte de la madre. Entonces, por ejemplo: ¿cómo integrar escuela (Estado) y familia?, ¿cómo construir sentidos y puentes conjuntos?

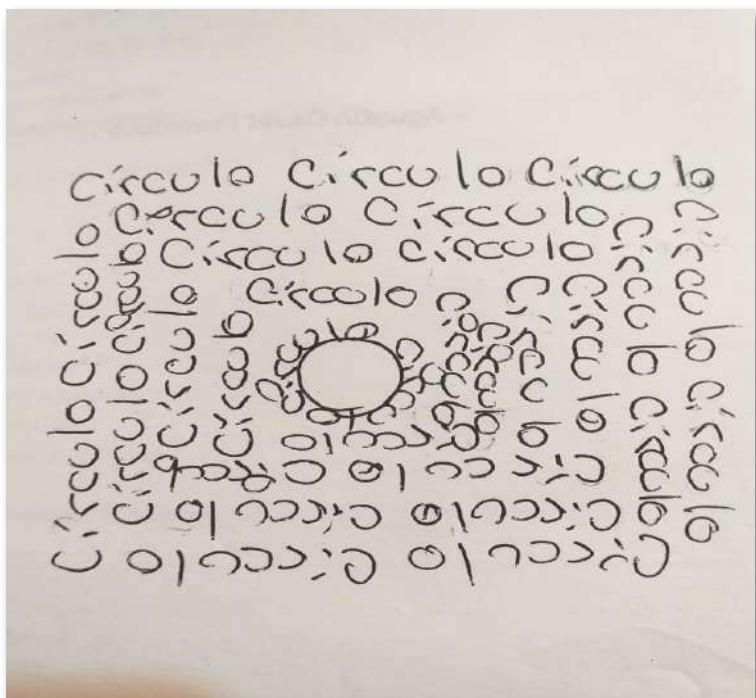


Figura N° 9: Caligramas. **Fuente:** Abigail Heredia.

y con los ojos cerrados escucha que le susurran, al abrazo del colectivo, frases como “Las poesías y las palabras abarcan todas las palabras del diccionario, expresan los sentimientos del autor y son frases echadas al azar entre los renglones”²⁷; verbalizaciones que consiguen relocalizar el saber y el poder (Quijano, 2000), poéticamente, mientras afuera caen (como no caían) las flores de otoño

-ensoñaciones despojadas de miedo.

Hoy, como antes y mañana.

27 Máximo Ferrari, un niño de otra institución educativa, en un prólogo que armó para el libro de antología de textos de escritura creativa que hicimos con su curso, bajo una propuesta similar a la aquí presentada (en otros escenarios áulicos y sociales). El libro: *34 aviones de papel. Antología literaria* (2014).

Referencias bibliográficas

- AAVV (2013). *Alumnos poéticos. Antología de poesías de 1ro A.* Córdoba: Edición artesanal.
- AAVV (2014). *34 aviones de papel. Antología literaria. 2do.* Adolfo Bioy Casares. En línea en: https://issuu.com/laranjeirasdosul/docs/34_aviones_de_papel_completo
- Arfuch, L. (2010). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bajtín, M. (2008). *Estética de la creación verbal.* Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos.* Madrid: Akal.
- Dalmaroni, M. (2011). Leer literatura: algunos problemas escolares. *Moderna språk*, 105 (1), 140-152. En línea en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9051/pr.9051.pdf
- Dorra, R. (1997). Poética de la voz. En *Entre la voz y la letra* (pp. 11-40). México: BUAP-Plaza y Valdés.
- Gerbaudo, A. (2008). *La literatura en la escuela secundaria argentina de la posdictadura.* Chile: Universidad del Bío Bío.
- González, C. (2021). *El fetichismo de la marginalidad.* Lomas de Zamora: Sudestada.
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad.* Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Gutiérrez, A. B. (1994). *Pierre Bourdieu: las prácticas sociales* (in Spanish). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.



- Lotman, J. (1996). Acerca de la semiosfera. En *La Semiosfera 1* (pp. 21-42). Madrid: Editorial Cátedra.
- Lotman, J. y Uspenski, B. (1979). Sobre el mecanismo semiótico de la cultura. En J. Lotman y Esc. De Tartú, *Semiótica de la cultura* (pp. 67-92). Madrid: Editorial Cátedra.
- Margulis, M. (2006). Ideología, fetichismo de la mercancía y reificación. En *Estudios Sociológicos*, 24 (70), 31-64. En línea en: <http://paginaspersonales.unam.mx/app/webroot/files/266/Margulis.pdf>
- Montes, G. (2006). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Plan Nacional de Lectura. En línea en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002208.pdf>
- Ortiz, M. F. (Comp.) (2018). *Anti-recetario. Reflexiones y talleres para el aula de Literatura*. Córdoba: Comunicarte.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-245). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Santillán, M. E. y Sosa, M. (2015). *Relatar la nación, al margen. Identidades y representaciones de lo nacional en Do fundo do poço se vê a lua, El campito y Lengua madre*. (Tesis de licenciatura). Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. En línea en: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/18489>
- Verón, E. (1971). Ideología y comunicación de masas: la semantización de la violencia política. En AAVV, *Lenguaje y comunicación social*. Buenos Aires: Nueva Visión.



Ayudar a mirar más lejos. La crítica literaria de 1º a 6º grado

Valeria Daveloza*

La importancia del aprendizaje escolar es propiciar modos más abstractos de pensar, centrados en este caso, en la literatura y el lenguaje.

Teresa Colomer

La lengua y la literatura en la escuela primaria¹

La escuela, y en particular la educación primaria, siempre ha tenido como función principal enseñar a leer y escribir. El foco estaría puesto, entonces, en el desarrollo de hablantes, lectores y escritores que sean capaces, activos y estén dispuestos a participar de instancias de intercambio social a través de la oralidad, la lectura y la escritura. Por supuesto, esto requiere que nuestros estudiantes desarrollen y potencien sus capacidades y modos de pensamiento que les permitan ampliar su universo simbólico de manera que puedan integrar plenamente su comunidad en sus diversos ámbitos y a través de diferentes prácticas del lenguaje.

Aunque esto pueda resultar muy claro en términos de los enfoques teóricos que funcionan como los supuestos sobre la lengua y la literatura prevista en los documentos jurisdiccionales (*Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* de Nación y *Diseño Curricular de la Educación Primaria* de Córdoba); y por ende, a la didáctica relacionada a ella, en las prácticas de enseñanza se vuelve un terreno difuso. ¿Qué enseñan las y los docentes de Lengua y Literatura? ¿Cómo hacemos que nuestros estudiantes desarrollen sus capacidades como lectores, escritores y hablantes? ¿Qué aporta *de distinto* la escuela que no tengan ya como usuarios del lenguaje?

No vamos a desarrollar acá una historización sobre la enseñanza de la lengua y literatura porque otros lo han hecho mejor y más exhaustivamente (Bombini, 2004; Sardi 2006), pero sí queremos explicitar un esta-

1 Estas reflexiones se forjaron a partir del asesoramiento y acompañamiento pedagógico-didáctico en Lengua y Literatura que venimos realizando en la escuela secundaria IPEM 39 Don Bosco de la ciudad de Córdoba, entre otras escuelas públicas desde el año 2020, desde que me desempeño en el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos de Córdoba.

do de situación que todavía opera, tanto en la formación docente inicial, como en las prácticas de enseñanza áulicas: el predominio del enfoque comunicativo funcional y el recorte, organización y secuenciación de los contenidos de aprendizajes tal y como se presentaron en los *Contenidos Básicos Curriculares para la Educación General Básica* (Argentina. Ministerio de Cultura y Educación, 1995); en los que, entre otras cosas, se puede ver una fuerte presencia de la tipología textual y la descripción de contenidos conceptuales y procedimentales como *lo enseñable*.

Esto genera una situación que es posible rastrear en nuestras propias planificaciones y las de nuestros colegas: la tipología textual como organizador de las prácticas y los quehaceres de las y los lectores y escritores. De este modo es posible ver *el cuento* o *la poesía* presentes como unidades de enseñanza desde 1º a 6º grado. Esto no es un problema en sí mismo (¡hay tantos textos hermosos para compartir!) si somos capaces de garantizar que los quehaceres de nuestros estudiantes sostienen un desarrollo y progresión que los lleve a leer y escribir –y por ende a pensar– de modos más complejos:

El “giro” consiste en proponer –como contenidos de aprendizaje y de enseñanza– las particularidades de las prácticas sociales de oralidad (habla y escucha), de lectura y de escritura, los quehaceres del hablante, del interlocutor activo y participativo, del lector y del escritor, así como las actitudes y valores inherentes a dichas prácticas [...] hablar, escuchar, leer y escribir, entendidas como acciones socio-semio-comunicativas, es decir, *productoras y constructoras de sentidos personales, sociales y culturales (y no solamente como habilidades lingüísticas y cognitivas)*, no se aprenden por simple inmersión en situaciones de comunicación, sino a través de la participación asidua y sistemática en diversas experiencias de oralidad, lectura y escritura situadas, con sentido y con propósitos reales. (Córdoba. Ministerio de Educación, 2011, p. 25. La cursiva es nuestra)

Esto significaría que *no alcanza* con enseñar la superestructura textual o algunos recursos retóricos del mismo modo de 1º a 6º grado, sino que debemos complejizar las tareas asociadas a los quehaceres de esos hablantes, lectores y escritores.

* Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH), Universidad Nacional de Córdoba (UNC). valeria.daveloza@mi.unc.edu.ar

Las y los docentes nos formamos en una diversidad de modos de aproximación a la literatura como objeto (y, en consecuencia, a modos de presentarla ante nuestros estudiantes) que operan como *capas arqueológicas* en el diseño y puesta en aula de nuestras prácticas de enseñanza que a veces nos dejan con más dudas que certezas. Entonces buscamos, es decir, rediseñamos, cortamos, pegamos, inventamos y una larga lista de acciones más, respuestas posibles a ¿cómo enseñamos a leer, escribir y pensar de modo más complejo? ¿Cómo promovemos la autonomía de esos lectores y escritores? ¿Cuáles son las mejores intervenciones posibles?

Sin ánimos de agotar estas dudas e incertidumbres en una receta o metodología, queremos abordar una forma posible de aproximarnos a los textos literarios que abonen la construcción de una *lectura interpretativa comunitaria* en el aula; sabiendo que lo que podamos decir sobre un texto literario es provisional, expansible y se puede modificar en la charla con otros modos de lectura; esperando que el intercambio aclare, movilice y retome ideas que se discuten en el grupo para contribuir a modos de leer más amplios, más *pensados*, más polifónicos de lo que se había hecho en soledad.

Ayudar a mirar más lejos

Alargar la mirada” creo que no existe mayor desafío en este sentido que enseñar literatura hoy.

Gustavo Bombini

Ciertamente, hablar de crítica literaria en la escuela parece rimbombante y demasiado exquisito o complejo para abordar con niñas y niños. Sin embargo, si acompañamos a Chambers (2007) en este razonamiento, no veríamos por qué no hacer crítica literaria en la escuela y desde 1º grado!:

El Diccionario de teoría y crítica literaria de J. A. Cuddon dice que el arte o la ciencia de la crítica literaria consiste en comparar y analizar, interpretar y evaluar obras de literatura. Pero una descripción tan estrecha podría dejar a muchos críticos contemporáneos bastante perplejos. Lo que todos sabemos, sin embargo, es que *la crítica tiene que ver con el significado en los textos, con hacer que “tengan sentido”*: estableciéndose, encontrándolo, coincidiendo o no sobre él. La interpretación es parte de la crítica. También lo

son las consideraciones sobre cómo se construye el significado: por medio del lenguaje, las formas narrativas, las convenciones e ideologías; así como qué hace el lector con el texto y qué le hace el texto al lector. (p. 40. La cursiva es nuestra)

Leer, conversar y escribir sobre los textos literarios ¿no es acaso el día a día escolar? Sí, lo es; sin embargo, *hay formas y formas* de leer, conversar y escribir literatura en las aulas y no todas tienen por resultado promover lectores *más críticos*, en todos los sentidos posibles que le asignaremos a la palabra crítica. También tenemos muy en claro aquello que aquello que decían Welles y Warren (1985) en relación a la diferencia entre teoría literaria y crítica puede ayudarnos a seguir pensando esta cuestión:

No es posible la crítica ni la historia literaria *sin un conjunto de cuestiones, sin un sistema de conceptos, sin puntos de referencia*, sin generalizaciones. Huelga advertir que esto no entraña un dilema insuperable: *siempre leemos con alguna idea previa y siempre cambiamos y modificamos estas concepciones previas con la mayor experiencia en las obras literarias*. El proceso es dialéctico: una interpretación mutua entre teoría y práctica. (p. 51. La cursiva es nuestra)

Se nos hace bastante evidente que, si queremos ayudar a nuestros estudiantes a *mirar más lejos* no alcanza, como decíamos anteriormente, con repetir, durante todo un ciclo o durante la primaria, un repertorio de preguntas y cuestionarios que apuntan a una sola dimensión del texto literario (la superestructura narrativa o el tipo de métrica, por ejemplo). Si bien no negaremos la necesidad del repaso y la sistematización de algunos aspectos fundamentales de los textos literarios; también es cierto que la misma actividad (*“identificá inicio, nudo y desenlace”*, por ejemplo) con diferentes textos a lo largo de la escolaridad los puede volver muy expertos reconocedores de superestructuras, pero ¿los convierte en *mejores* lectores?

Acá, y por la carga valorativa de la palabra *mejor* en relación al vínculo educativo, habría que aclarar a qué nos referimos con ello: en principio, que cada lectura *desafíe a los lectores que eran antes*; es decir, que seamos capaces de hacer que cada lectura los trans-forme, que los forme a través de la lectura. Otra cuestión, no menor, es pensar si esos *caminos lectores* (Devetach, 2012) se amplían, se diversifican, se vuelven más complejos porque ofrecemos lecturas diversas que muestren variedad. Y no solo de

temas y géneros literarios, también en la selección de personajes, en las construcciones temporales, en las formas métricas, en los tipos de recursos retóricos, en los registros lingüísticos presentes, entre muchos otros criterios para la selección. Literalmente, hay un banquete servido para cada docente que invita a sus estudiantes al desafío de leer *mejor* de lo que leían antes.

Podríamos decir que la gran y enorme diferencia reside en si nuestras intervenciones proponen a nuestros estudiantes *experiencias de lectura*:

Pensar la lectura como formación implica pensarla como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector: no sólo con lo que el lector sabe sino con lo que es. *Se trata de pensar la lectura como algo que nos forma (o nos de-forma o nos trans-forma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos.* La lectura, por tanto, no es sólo un pasatiempo, un mecanismo de evasión del mundo real y del yo real. (Larrosa, 1996, p. 15. La cursiva es nuestra)

Para ayudar a mirar más lejos necesitamos enseñar a mirar las diferentes capas o dimensiones que puede tener un texto literario; no solo para que *lean mejor* literatura sino porque conversar, intercambiar y argumentar sobre aquellos aspectos que resultan más opacos para la comprensión también explicita *los trucos* de las y los escritores y al hacerlo, estamos revelando las herramientas para que nuestras escrituras, no solo las literarias, sean más acertadas, más agudas y que expresen aquello que queremos decir (y no solamente lo que *podamos* decir). Leer, hablar y escribir se vuelven uno en estas instancias de intercambio y la oralidad ya no es lo que *espontáneamente* sucede, sino que se vuelve medio y herramienta *planificada de manera sistemática* para la construcción colectiva del conocimiento. La planificación de las instancias de oralidad se vuelve tan importante y relevante como la planificación de la lectura y la escritura: no es solo *juntarse a charlar sobre...*, saber conversar exige paciencia, tolerancia ante lo desconocido y ante la evidencia de que aquello que creíamos correcto puede estar equivocado, el reconocimiento de la validez del pensamiento de los demás y, el desarrollo de algo que se dice mucho y se practica poco: *la escucha atenta*.

¿Qué significa escuchar atentamente? ¿En silencio? ¿Concentrados? ¿Concentrados en qué? Cuando la lectura en voz alta sucede o alguien dice o comenta algo, cada estudiante está un poco a solas con su pensamien-

to, pero si tenemos un problema común, si hay *un algo* que nos convoca como dilucidar una duda o compartir una impresión; si fuimos capaces de *parcelar* experiencias de lectura, entonces no hace falta decir que la escucha es atenta porque estamos todos convocados en una tarea: construir el significado de lo que hemos leído.

Si entendemos que las prácticas de, con y a través del lenguaje son prácticas sociales que suceden en ámbitos diversos con propósitos comunicativos claros, no podemos dejar a la lectura literaria *encerrada* en cada lector. Leemos de diferente manera: solos, en pares, en grupos, en silencio, en voz alta y compartimos lo leído porque es una excelente manera de tener un puente entre lo individual y lo colectivo, una forma de hacer que aquello que sentimos y pensamos se enriquezca en el intercambio. Un intercambio no direccional o jerarquizado en el que la figura del adulto lo sabe todo; porque como bien lo aclara Teresa Colomer (2005), las tradiciones de enseñanza y los modos en los que hemos sido invitados a participar de la lectura literaria en la escuela, muchas veces pecó de un fuerte adultocentrismo:

A decir verdad, en nuestra tradición educativa, los gustos y las reacciones de los alumnos y sus juicios de valor nunca han sido tenidos muy en cuenta. Se han considerado ilegítimos, un fruto derivado de la escasa formación de los niños y, por lo tanto, merecedores de ser sistemáticamente proscritos de las aulas. (p. 197)

Este corrimiento desde una respuesta única o correcta que nos pueden proponer ciertos tipos de cuestionarios (los que suelen denominarse de “comprobación de lectura”, por ejemplo) a un *espacio-tiempo de pensar con otros* exige de nosotros, los adultos, un fuerte compromiso ético con estas nuevas generaciones de lectores. Un posicionamiento que es pedagógico y, por lo tanto, político; y que Aidan Chambers (2007) sintetiza en este fragmento:

Con frecuencia los niños quieren entender su intuición crítica [literaria]. Y esperan que la maestra les facilite esa exploración. Ellos esperan que los ayude a articular el significado, no diciéndolo por ellos, no explicándolo, sino liberando su propia habilidad para decirlo por sí mismos. Con esto, contestamos una de las preguntas que se plantea este libro, al menos parcialmente: ¿Qué es lo que hace la maestra que permite que los niños hablen por sí mismos? (p. 45. La cursiva es nuestra)



Un día, un libro

El primer requisito para que nuestros estudiantes *miren más lejos y hablen por sí mismos* es establecer las condiciones de la comunicación. Tal como lo afirmaba Teresa Colomer, larga es la tradición escolar en la que las maestras son el referente de la única interpretación posible y el alumno debe *adivinar la respuesta correcta* porque detrás de esa lectura, no hay intercambio real y honesto entre lectores con diferentes experiencias de lectura; sino la negociación de la acreditación. Nuestros estudiantes se vuelven rehenes de una lectura dirigida, no basada en su experiencia, sino articulada en categorías comprobables (superestructura, tipo de narrador, organización externa, género o clasificación métrica, identificación de recursos retóricos, entre otros) y que deben aprenderse y demostrarse: identificar, clasificar, organizar en cuadros y respuestas justificadas con ejemplos extraídos del texto... ¿Está mal que así sea? Si bien el reconocimiento de categorías y la sistematización de estos conceptos es parte necesaria de la formación lectora, no es suficiente.

Si nuestros estudiantes solo se limitan a identificar y responder preguntas ajenas, les estamos enseñando a desconfiar de su propia experiencia como lectores. Aprenden el oficio del estudiante y responden cosas que no sienten o no les interesan, pero que pertenecen al “repertorio escolar de lo literario”.



Figura N° 1. Fuente: Tonucchi, 1994.

¿Entonces? Volvamos a Welles y Warren: una crítica “sin un conjunto de cuestiones, sin un sistema de conceptos, sin puntos de referencia” (1985, p. 51) no es crítica sino impresiones personales. Una teoría literaria sin anclaje en las obras particulares que nos permita pensar la *productividad de sentido*, no deja de ser un listado de conceptos, un método de clasificación, como nos suele pasar con las actividades del tipo “identificá el tipo de narrador”.

¿Hay salida o estamos ante una trampa? En lo personal creemos que la salida está en la alternancia de momentos e instancias en los que vamos de la experiencia del lector a la teoría y viceversa. No solo es necesario ofrecer un sistema de clasificación (que fue pensado y construido por otros y para otros ámbitos, como la investigación académica, por ejemplo), sino establecer nexos significativos entre lo que intuyen nuestros lectores y aquello que necesitan como insumo para mirar más lejos.

Estos nexos significativos, claramente se construyen a partir de un diálogo en el que la premisa principal es que *todo es “honorablemente comunicable”* (Chambers, 2007). Nuestros estudiantes serán escuchados en su experiencia lectora; nada de lo que digan será rechazado o menospreciado, sino que será *honorablemente escuchado*, puesto a consideración de la comunidad lectora que es el aula y; en todo caso, y a partir del trabajo común sobre el sentido, ayudaremos a ajustar nuestras hipótesis, gustos y displaceres, aclaremos aquello que no comprendimos; siempre sabiendo que lo literario habita en la *frontera indómita* (Montes, 1999) y mucho de lo que podamos decir sobre ella siempre es provisional.

La cuestión del cómo

Todo lo que se le enseña al niño, se le impide inventarlo o descubrirlo.

Jean Piaget

Hasta aquí hemos venido desovillando una serie de conceptos que si bien son necesarios para establecer el marco desde el que concebimos a la literatura y cómo entendemos la enseñanza en términos de *transmisión cultural*; llegó la hora de meter las manos en la masa: ¿cómo estos supuestos se encarnan en una escena de aula? ¿Qué tipo de intervenciones podemos hacer las y los docentes que ayuden a nuestros estudiantes a hablar por



sí mismos, a mirar más lejos, a pensar con otros de modos cada vez más complejos?

Repetimos nuestra intención: sin ánimos de dar recetas o métodos, entendemos que conversar sobre lo leído es un gran modo de ampliar nuestros horizontes de comprensión, por lo que abordaremos la *conversación literaria* como un enfoque metodológico que nos puede brindar algunas pistas interesantes de explorar.

En sus libros *Dime. Los niños, la lectura y la conversación* y *El ambiente de la lectura*, Aidan Chambers (2007) propone una tipología de preguntas que puede ayudar a resaltar o visibilizar aspectos propios de la construcción de los textos literarios que no suelen ser evidentes para todos los lectores. Traerlos al centro de la conversación los vuelve visibles y *cosa de todos*. Anteriormente habíamos hablado de *capas* o dimensiones de los textos literarios; por supuesto, sabemos que no es posible realizar un análisis de *todo al mismo tiempo*, por lo tanto, un buen inicio es diferenciar distintos tipos de preguntas para distintos propósitos.

Tipo de pregunta	Ejemplos	Algunos propósitos
Básicas	¿Hubo algo que te gustara en este libro/cuento/historia/poema? ¿Hubo algo que te disgustara? ¿Hubo algo que te desconcertara? ¿Notaste alguna conexión, relación o patrón? (tres hermanos, tres chanchitos, tres príncipes... repeticiones como “soplaré, soplaré y tu casa derribaré”...)	Abren la conversación. Se presentan como “informales o casuales”, pero su función es desplazar la búsqueda de un sentido único. A medida que los lectores van acostumbrándose a la dinámica suelen saltarse las primeras preguntas o responderlas luego en relación a algo que haya suscitado una pregunta especial. Son un buen inicio para hacer listas de ítems que quedan en el pizarrón y a los que volvemos a medida que otras preguntas (generales o especiales) vayan surgiendo. Por ejemplo: podría ser que algo que no entendimos estuviera relacionado con la forma de organizar los tiempos en el relato.

Tipo de pregunta	Ejemplos	Algunos propósitos
Generales	¿Has leído otra historia (cuento, novela, poema...) como esta? La primera vez que viste el libro o el título ¿qué creíste que iba a ser? y ahora que lo leíste ¿es lo que esperabas? ¿Qué dirían tus amigos sobre este libro? ¿Cuántas historias diferentes o tipos de historia encuentran en este libro?	Establece relaciones con lecturas previas. Estimula diferentes maneras de acercarse a un texto. Induce la conversación y anticipa conclusiones sobre experiencias lectoras. Evidencia las múltiples capas de sentido y sus significados. Ejemplo: Del Topito Birolo y todo lo que pudo caerle sobre la cabeza (Holzwarth y Erlbruch, 1990) puede ser la historia de una búsqueda, de una venganza, de la resolución de un misterio, de la colaboración entre animales, etcétera.

Tipo de pregunta	Ejemplos	Algunos propósitos
Especiales	¿En cuánto tiempo transcurre la historia?	Hace foco en la duración temporal: En <i>Dónde viven los monstruos</i> , (Sendak, 1963) pasa un tiempo hasta que Max se hace rey. Sin embargo, en su habitación ¿cuánto tiempo transcurrió? ¿Son “iguales” esos tiempos?
	¿Sobre quién es esta historia?	Promueve la lectura sociocrítica (relación con su sociedad), por ejemplo en <i>La batalla de los monstruos y las hadas</i> (Montes, 1993) el protagonismo está repartido entre Felipe y Cecilia. Pero quien cuenta la historia es Nepomuceno, el perro. Poniendo la lupa en los “protagonismos” pueden explicitar relaciones sociales diferenciadas que suelen pasar desapercibidas.
	¿Qué personaje te interesó más, aunque no sea el protagonista?	Foco en la categoría “personaje”: ayuda a destacar las diferentes visiones de los lectores sobre los personajes y sus comportamientos.

Que las preguntas estén concebidas en *básicas, generales y especiales* no representa, de ningún modo una *cronología de aplicación* (de lo simple a lo complejo), sino que nos permite separar, diferenciar diferentes aspectos del texto literario. Las preguntas podrían abordarse en cualquier orden y momento. De hecho, que las preguntas básicas generen un *listado de aspectos* no necesariamente debería ir en primer lugar porque tanto las preguntas, como las respuestas, el intercambio y la relectura son parte del ir y venir del texto a la conversación y viceversa.

Para ver este enfoque *en acción* proponemos dos textos y algunas preguntas que (nos) podríamos hacer. No desconocemos que estos modos de aproximación, probablemente, entren en disputa con un *clásico de la educación primaria*: la comprensión lectora. Qué entiende la escuela por comprensión lectora y cuáles son las experiencias de aprendizaje que la promueven, es un tema que requiere mucha atención, construcción de acuerdos y discusión sobre algunos equívocos conceptuales. No es nuestra intención en este apartado abordar esta cuestión, pero evidentemente tenemos que hacer mención a dos aspectos centrales:

- Hay habilidades lectoras diferenciadas: de conocimiento del código, de identificación de información específica, de comprensión global, de inferencias, de integración de este saber nuevo con otros que se posean sobre mundo, de relaciones con experiencias de lecturas previas; entre otros y *cada uno requiere ser abordado en su especificidad*;
- *Repetir estrategias* que movilizan una sola habilidad (identificar información específica, por ejemplo) *no redundan en la comprensión lectora*. Si al fragmento: “la actividad de los compuestos fenólicos frente a *B. typhosus*, logra su actividad óptima cuando es hexilresorcinol, que cuenta con una cadena de 6 átomos de carbono en su cadena lateral” le preguntamos ¿cuándo logran su actividad óptima los compuestos fenólicos?, probablemente podamos reponer esa información en una respuesta: cuando es hexilresorcinol, que cuenta con una cadena de 6 átomos de carbono en su cadena lateral. Si bien la respuesta es *certera*, difícilmente pueda *significar algo* para nosotros.

Así, muchas de las preguntas con las que nos encontramos en manuales y diversas propuestas de enseñanza apuntan a ubicar una determinada información que no cumple mayores funciones para ayudarnos a pensar de manera más compleja. Veremos esto con más detalle en los textos elegidos para primer y segundo ciclo.

Leer, conversar y pensar en primer ciclo: *Desafío mortal* de Gustavo Roldán²

Hemos elegido este cuento por varias razones. La principal es que es un texto que nos gusta mucho, que hemos leído en numerosas ocasiones y que, gracias al Plan Nacional de Lectura es de acceso gratuito (en las referencias está el link).

Antes de avanzar con las preguntas que podríamos proponer para esta conversación, queremos recuperar algunas actividades de lectura que hemos encontrado a disposición en diferentes espacios (carpetas de colegas, manuales y páginas *web*, principalmente).

Colega, ¿se anima a responder las preguntas y ver qué pasa con usted como lector?

Ejemplo 1:

Escribí en la carpeta:

1. ¿Por qué es desapareja la pelea?

2 Roldán, G. (1998). *Desafío mortal*. Plan Nacional de Lectura. En línea en: <https://planlectura.educ.ar/wp-content/uploads/2015/12/Desaf%C3%ADo-mortal-Gustavo-Rold%C3%A1n.pdf>

2. Hacé una lista con algunos de los animales que rodean al puma y al piojo
3. mientras pelean.
4. Completá cómo atacan el puma y el piojo en la pelea.
5. ¿Por qué pelean el piojo y el puma? Buscá en el texto y copió la respuesta.

Ejemplo 2:

Las descripciones de las y los personajes de los cuentos eran muy importantes para poder contar las historias en donde estos participan. En esas descripciones suelen utilizarse palabras que sirven para caracterizar a las personas, a los objetos y a los lugares: *los adjetivos*.

1. Escriban en sus carpetas un texto breve en el que describan al piojo. Utilicen todos los adjetivos que sean necesarios.

Ejemplo 3:

Respondan en sus carpetas:

1. ¿Por qué se enojó el piojo? ¿Por qué quería pelear?
2. ¿Qué estará queriendo decir el piojo cuando dice que el puma le pisó la sombra?
3. ¿Qué quiere decir el piojo con: “a veces los bichos chicos tenemos que defender a muerte la dignidad”?
4. ¿Cómo se lo llama al piojo?
5. ¿Y cómo termina la pelea?

En estos tres ejemplos podemos ver que la mayor parte de la relación texto-lector pasa por leer, reconocer algunos aspectos y organizar en la carpeta esa información. Por supuesto, no estamos diciendo que no debamos tener estas instancias de relectura y escritura individual, pero que, si son las únicas relaciones que tienen los lectores con el cuento, quizás sea necesario posponerlas hasta después de la conversación o alternar instancias de conversación y sistematización.

Por supuesto y dado que no existe un modo único de aproximarse a la literatura, las preguntas que ofrecemos acá son solo *una pista didáctica*, algunas de las muchas preguntas y modos de abrir la conversación que cada docente, en función del particular conocimiento de sus lectores, podría (e invitamos fervientemente a hacerlo) re-crear, re-inventar para generar ese espacio-tiempo que es la conversación literaria:

Tipo de pregunta	Ejemplos	Observaciones
Básicas	¿Algo que te haya gustado del cuento? ¿Algo que no? ¿Hubo algo que no entendiste o te pareció <i>raro</i>? ¿Notaste alguna relación (o patrón)? Por ejemplo, el <i>piojo</i> aparece en otros cuentos de Roldán, ¿se imaginan por qué?	Abrimos la conversación sosteniendo que todo es <i>honorablemente</i> comunicable. Las preguntas pueden responderse en cualquier orden y volver a ellas las veces que necesitemos. Sería bueno hacer un listado de respuestas en el pizarrón. Podemos volver sobre ellas a medida que avancemos con las otras preguntas.

Tipo de pregunta	Ejemplos	Observaciones
Generales	¿Leíste otro cuento como este? ¿Te acordás cuáles? Yo me acuerdo de... Contame: este cuento, ¿es lo que esperabas? ¿A quién le recomendarías o leerías en voz alta este cuento? ¿Cuántas historias diferentes o tipos de historia encuentran en este libro? (La historia del piojo, la del puma, la de los animales que los rodean, la de las injusticias...) ¿Te llamó la atención o te sorprendió algo que dijo algún/a compañero/a?	Las preguntas generales apuntan a movilizar los caminos lectores de cada estudiante y del aula como comunidad lectora, de ensanchar sus prácticas del lenguaje (relacionar, recomendar, argumentar...), de comparar con otros textos y ayudar a pasar de <i>un nivel a otro</i> (literal, inferencial, extratextual...).

Tipo de pregunta	Ejemplos	Observaciones
Especiales	¿Notaron cómo empieza el cuento? (<i>In media res</i>, con una declaración del Piojo...) ¿Sobre quién es esta historia? (Sobre la dignidad del piojo, sobre el puma y su actitud, sobre qué piensan y cómo se comportan los otros animales en la pelea...) ¿Qué personaje te interesó más, aunque no sea el protagonista?	Podemos decir que los textos literarios tienen dimensiones diferentes relacionadas al uso del lenguaje, al manejo y presentación del tiempo en el relato, a la construcción de los personajes, entre muchas otras. Las preguntas especiales tienen por objetivo <i>hacer foco</i> en algunos de los recursos (estructuración del relato, manejo del tiempo, configuración del personaje...) y las particularidades de este texto.

Leer, conversar y pensar en segundo ciclo: *Amigos por el viento* de Liliana Bodoc³

La lógica de elección de este texto, es la misma que la de *Desafío Mortal* (Rodlán, 1998). Además del acceso gratuito como parte de una política educativa pública (el link está en las referencias), creemos que es un cuento que habla poética y muy honestamente de situaciones de la vida de cualquier persona. Con la misma lógica que para el primer ciclo, queremos, en primer lugar, revisar algunas actividades que circulan en relación a este cuento.

3 Bodoc, L. (2008). *Amigos por el viento*. Plan Nacional de Lectura. En línea en: <https://planlectura.educ.ar/wp-content/uploads/2015/12/Amigos-por-el-viento.-La-mejor-luna-Liliana-Bodoc.pdf>

Colega, ¿se anima a responder las preguntas y ver qué pasa con usted como lector?

Ejemplo 1

1. ¿De qué trata la historia del cuento?
2. ¿Quiénes son sus personajes?
3. ¿Con qué personaje empieza el cuento?
4. ¿Conocés los recursos literarios? ¿Qué son las metáforas, las personificaciones, las imágenes, el hipérbaton, las hipérboles, la metonimia? ¿Será que, en el cuento, la autora utiliza recursos propios del discurso literario? ¿Cuáles son? Ejemplificá y explicá cinco recursos utilizados.
5. ¿Podés reconocer algunas clases de palabras? (sustantivos, adjetivos, verbos). Extraé cinco palabras de cada clase. Armá una lista según cada clase y explicá: ¿en qué parte del texto aparecen estas palabras? ¿Qué función cumplen? ¿Están relacionadas sintácticamente con otra u otras palabras? ¿Con qué sentido se las utiliza?
6. Explicá qué significará esta oración con la que finaliza el cuento. ¿Con qué otras palabras y oraciones del cuento se relaciona esta oración? Reescribí el final del cuento, pero sin que pierda coherencia con la historia.

Ejemplo 2:

Comprensión lectora:

1. ¿Con quién vive la protagonista?

2. ¿Qué acontecimiento importante se va a celebrar en su casa?
3. ¿Por qué se siente molesta?
4. ¿Qué sentimientos comparte con Juanjo?
5. ¿Cómo termina la lectura?
6. Completar:

Situación inicial	Conflicto	Resolución

Ejemplo 3:

Comprensión lectora:

1. Indicá la opción correcta.
 - a) En palabras de la protagonista, el viento se llevó a...
..... su mascota.
..... su papá.
..... su amigo.
 - b) La mamá invitó a Ricardo y a su hijo porque...
..... Ricardo tuvo un ascenso.
..... ella cumple años.



..... el hijo sufrió un accidente.

c) Ricardo es...

..... el tío de la protagonista.

..... un vecino.

..... la pareja de su mamá.

d) Señalá la explicación correcta del final del cuento.

..... Ricardo se enoja con la niña.

..... La mamá se casa con Ricardo.

..... Juanjo y la protagonista se hacen amigos.

Como venimos diciendo, no es que consideremos que la reflexión sobre el lenguaje o la identificación de determinada información no deba ser *un punto* en el camino de la lectura, pero creemos que, si consideramos la *formación literaria* (Colomer, 2005) más allá del grado y ciclo, como un movimiento permanente en la que lectoras y lectores negocian y amplían la construcción de sentido(s) posible(s) es necesario hacer otras preguntas, provocar otras experiencias e invitar a nuestros estudiantes a compartirlas; o, parafraseando a Larrosa (1996), promover haceres que se metan con *aquello que somos* y no solo con aquello que sabemos.

Algunas otras vías posibles para leer y hablar sobre *Amigos por el viento*:

Tipo de pregunta	Ejemplos	Observaciones
Básicas	¿Qué cosas te llamaron la atención del cuento? ¿Te gustaron o no? ¿Hubo algo que te <i>hiciera ruido</i> o tuvieras que releer para entenderlo? ¿Hay algo de la escritura de Liliana que notes familiar o te haga acordar a otros textos? (el registro poético, la construcción de la infancia...)	Cuando compartimos el entusiasmo, los desconciertos y podemos establecer patrones de sentido (conexiones) es dónde más obvio se vuelve que el sentido se <i>negocia y construye</i>. Son esos lectores que poniendo en común aquello que los sorprende, disgusta o no resulta claro, generan formas más <i>amplias</i> de comprender. Como dice Chambers: “algunos tipos de conversación tienen el efecto de hacernos más conscientes de lo que nos está sucediendo, porque nos hace pensar más cuidadosamente, más profundamente en lo que hemos leído” (2007a, p. 22).

Tipo de pregunta	Ejemplos	Observaciones
Generales	¿Qué otros cuentos o series o pelis con niños y pérdidas conocen? ¿Qué es lo que más te sorprendió de este cuento? ¿Se lo leerías a alguien más chico? ¿Y a los adultos? <i>El viento</i> puede ser muchas cosas... contáme ¿qué es para vos? Y en tu vida... ¿qué sería <i>un viento</i>? ¿Te llamó la atención o te sorprendió algo que dijo algún/a compañero/a?	Cómo verán no hay preguntas de <i>Por qué el personaje....</i> Las preguntas de “<i>por qué</i>” y sus variantes (qué significa, qué quiso decir el autor, de qué trata...) son preguntas que buscan una <i>respuesta directa</i> y, en muchas ocasiones, única e individual (como en el punto 4 del ejemplo 3: “Señalá la explicación correcta del final”), mientras que este tipo de preguntas buscan movilizar otras cosas: los rodeos, las relaciones nos llevan a ir <i>llegando al sentido</i> a través de negociaciones que el grupo haga.

Tipo de pregunta	Ejemplos	Observaciones
Especiales	¿Viste como empieza? ¿Quién habla? ¿Cómo lo sabés? La relación entre la protagonista y Juanjo ¿cambia? ¿Cómo te diste cuenta? La protagonista y su mamá están atravesando nuevos modos de relacionarse después de “el viento”, ¿en qué se ven esos modos? ¿Qué parte del texto te hace pensar así?	La pregunta <i>¿cómo lo sabés?</i> tiene por objetivo hacer que vuelvan al texto y repasen las inferencias que hicieron como un modo de reconocer la fuente del conocimiento que estamos construyendo.

La conversación entre pares, la escucha, la (re)elaboración de argumentos, la defensa del punto de vista, la negociación del sentido en relación a los puntos de vista de los demás es parte vital del desarrollo de capacidades cada vez más complejas del pensamiento.

Creemos que generar ese espacio-tiempo de la conversación en la que los adultos somos guía, pero también lectores con nuestras dudas, sospechas y sentidos en construcción no puede sino redundar en personas que se sientan seguras de su propia palabra y puedan manifestar en sus escritos y en sus lecturas ese proceso de pensamiento. Muchas veces la escuela se pregunta a sí misma qué pasó con la comprensión lectora, por qué nuestros estudiantes no pueden/ no saben/ no quieren comprender o producir textos; y los resultados de las evaluaciones estandarizadas, parecieran confirmar esta hipótesis porque tanto la comprensión lectora, como la producción escrita son parte central (y de modo permanente) en las preocupaciones de la agenda educativa en todos los niveles y modalidades.

Pensar desde un fuerte compromiso pedagógico, es decir, ético y político, en cómo invitamos a nuestros estudiantes a participar de esta construcción del mundo debe ser parte de nuestra reflexión permanente sobre las prácticas de enseñanza.

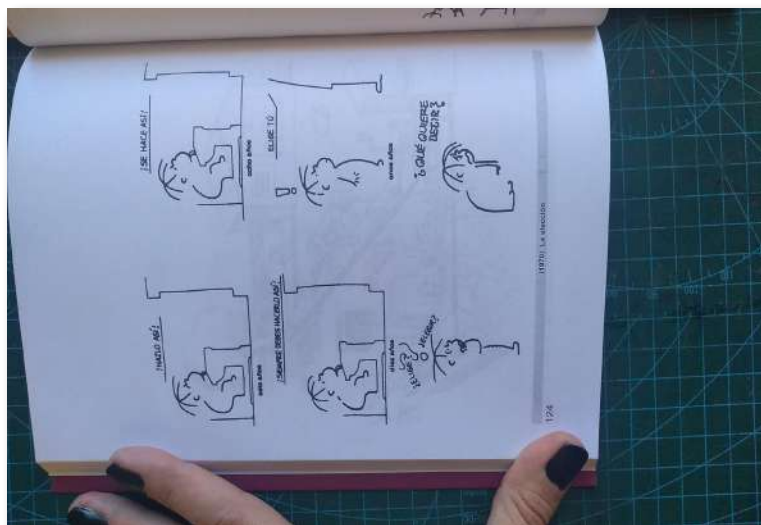


Figura N° 2. Fuente: Tonucchi, 1994.

Podemos culpar a la escuela, podemos culpar a nuestros estudiantes, podemos culparnos a nosotros mismos y nada de eso tendrá *mejores* resultados. La escuela fue, sigue siendo y será para muchos de nuestros compatriotas de las nuevas generaciones la *gran ocasión* (Montes, 2006) para que cada uno de nuestros estudiantes *ensaye* modos de entender el mundo:

Nosotros nos oponemos firmemente a respaldar la condena a la escuela. Al contrario, abogamos por su absolución. Creemos que es precisamente hoy –en el momento en que muchos la condenan por inadaptada a la realidad moderna y otros incluso parecen querer abandonarla completamente– cuando aparece explícita y claramente lo que la escuela es y lo que hace. También confiamos en dejar claro que muchos de los alegatos contra la escuela están motivados por un antiquísimo temor (e incluso

por el odio) a una de sus características más radicales pero que la definen esencialmente: que la escuela ofrece “tiempo libre”, que transforma los conocimientos y destrezas en “bienes comunes” y, por lo tanto, que tiene el potencial para proporcionar a cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o de su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, *para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo*, para cambiarlo de un modo impredecible. (Simmons y Masschelein, 2014, p.12. La cursiva es nuestra)

Para que la conversación siga

En las páginas anteriores hemos querido ofrecer una batería de acciones posibles que nos ayude a nosotros, docentes de lengua y literatura, a (re) pensar algunas de las prácticas de enseñanza de la literatura más clásicas y conocidas por la escuela primaria. Para hacerlo, hicimos un recorrido en el que, con toda seguridad, dejamos líneas tendidas sin explorarlas profundamente. Si queremos ser –un poco– coherentes con nosotras mismas, hemos hablado de parcializar y profundizar, por lo que, muchos de los ejes que aquí tendimos seguirán siendo parte de nuestras preocupaciones en futuros intercambios.

Sin embargo, no queríamos cerrar este texto sin advertir que proponer la conversación literaria, puede leerse como *altamente exigente* y, que las y los colegas de primaria podrían responder que no pueden asumir el compromiso de conocer la teoría literaria porque no hay tiempo de aprender conceptos que se hacen resbalosos, tales como *actantes, focalización, distancia, duración, analepsis o prolepsis*. Y nosotras coincidiríamos de muy buen grado en que tienen razón: la cantidad de atención que requiere un aula de primaria deja por fuera de toda discusión posible una formación específica en teoría literaria.

Pero si algo sabemos por experiencia propia es que ¡no necesitan ser expertos en teoría literaria! Al igual que la invitación a nuestros estudiantes reside en que *confíen en sus experiencias lectoras*, la conversación entendida como un compromiso político en el que ayudamos a que cada niña y niño se exprese por sí mismo, también es válido para nosotros en tanto cada maestra y maestro es un *mediador cultural*.

“Muchas historias importan”, dice Chimamanda Adichie (2009) en su conferencia *Los peligros de la historia única*. La escritora sostiene que, cuando no hay diversidad, los estereotipos ocupan el lugar que debería ocupar el mundo y sus complejidades, dobleces, contradicciones y bellezas.



Muchas historias importan: están invitadas e invitados a servirse del banquete literario, a recortar, a dudar, a no tener respuestas porque las preguntas se contestan en comunidad y son y serán provisorias, exploratorias, indiciales.

Andar entre libros con y junto a nuestros estudiantes implica que nosotros también ejerzamos la *escucha atenta*, suspendamos el tiempo (mañana seguiremos buscando respuestas) para hacer de la literatura una experiencia que nos trans-forme. Al fin y al cabo, nuestros estudiantes no requieren de nosotros más que, como decía María Zambrano, *acciones minúsculas prometidas a un incalculable porvenir*.

Referencias bibliográficas

- Adichie, C. N. (2009, de octubre). *El peligro de la historia única*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>
- Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. (1995). *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. En línea en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001215.pdf>
- Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. (2011). *Serie Escuela de maestros. Episodio 5: La transmisión cultural*. [Video]. Canal Encuentro. <http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8052/690?-temporada=1>
- Bodoc, L. (2008). *Amigos por el viento*. Plan Nacional de Lectura. En línea en: <https://planlectura.educ.ar/wp-content/uploads/2015/12/Amigos-por-el-viento.-La-mejor-luna-Liliana-Bodoc.pdf>
- Bombini, G. (2004). *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del zorzal.

- Chambers, A. (2007a). *El ambiente de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chambers, A. (2007b). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Córdoba. Ministerio de Educación de la Provincia. (2011). *Diseño Curricular de la Educación Primaria*. En línea en: <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/Educacion>
- Devetach, L. (2012). *La construcción del camino lector*. Córdoba: Comunicarte.
- Gerbaudo, A. (2013). Algunas categorías y preguntas para el aula de literatura. *Álabe* 7. En línea en: <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/121>
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica
- Masschelein, J. y Simons, M (2014). *En defensa de la Escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Montes, G. (2004). Las plumas del ogro [conferencia]. *Seminario Internacional. La lectura, de lo íntimo a lo público*. México. En línea en: <https://www.imaginaría.com.ar/16/5/las-plumas-del-ogro.htm>
- Roldán, G. (1998). *Desafío mortal*. Plan Nacional de Lectura. En línea en: <https://planlectura.educ.ar/wp-content/uploads/2015/12/Desaf%C3%ADo-mortal-Gustavo-Rold%C3%A1n.pdf>
- Sardi, V. (2006). *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidades y rupturas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Tonucci, F. (1994). *Con ojos de niño*. Buenos Aires: Losada.

Wellek, R. y Warren, A. (1985). *Teoría Literaria*. Madrid: Editorial Gre-
dos.

Zambrano, M. [s/f]. *La mediación del maestro*. En línea en: [https://isfd36-
bue.infod.edu.ar/sitio/upload/La_mediacion_del_maestro.pdf](https://isfd36-bue.infod.edu.ar/sitio/upload/La_mediacion_del_maestro.pdf)



Desandando.

Reflexiones en torno a los talleres en tiempos de aislamiento y virtualidad: posibilidades, sentidos y planificación

Mariana Mitelman*

María Florencia Ortiz*

En 2018, junto a un equipo de colegas con quienes trabajamos en la Cátedra de Enseñanza de la Literatura en la Escuela de Letras de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, presentamos el libro *Anti-recetario. Reflexiones y talleres para el aula de literatura*. Esta publicación fue el resultado de un largo recorrido entre colegas, en el que quisimos plasmar tanto derivas como posicionamientos teóricos contruidos colectivamente en torno a la didáctica de la literatura, nuestro campo en común. El mayor desafío que entonces nos planteábamos se dirigía a profundizar la dialéctica y necesaria relación entre un “aula de literatura” (Gerbaudo, 2013) y el formato taller¹.

1 Este texto es una versión pulida y reelaborada por ambas autoras. Las primeras escrituras fueron durante 2020 y 2021, en el contexto del ASPO en pandemia, en formatos virtuales: charla “Cartografiando desafíos sobre la planificación de prácticas de lectura, oralidad y escritura en la bimodalidad” organizado por ICEC-UEPC (2021, 19 de agosto); presentación del libro *Anti-recetario. Reflexiones y talleres para el aula de literatura*, en el marco de un conversatorio organizado por el Plan Provincial de Lecturas de Salta (2020, 27 de septiembre). Algunas ideas fueron también insumos utilizados junto a Débora Cingolani para el taller “Lo breve, lo grave y lo opaco. Más allá de la valla y el trampolín. La enseñanza de la literatura, la pandemia y los talleres por *WhatsApp*”, en el marco del VII Simposio LIJ Mercosur (Bariloche, 2021, 12, 13 y 14 de agosto). Por último, también fue reelaborado para el XI Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura (La Quiaca-Abra-pampa, 2021, 18, 19 y 20 de noviembre).

* Centro de Investigaciones de la FFYH María Saleme de Burnichon. Universidad Nacional de Córdoba. vientomariana@yahoo.com.ar

* Centro de Investigaciones de la FFYH María Saleme de Burnichon. Universidad Nacional de Córdoba. florencia.ortiz@unc.edu.ar

El 2020 y el 2021, con sus particularidades en los modos de sostener nuestro trabajo como docentes en pandemia, nos impulsaron a releernos y repensar desde allí al taller como formato de abordaje de lo literario en aulas de diferentes niveles educativos; en particular, volver a mirar los talleres de escritura de invención y de conversación literaria. Algunas experiencias durante este periodo habilitaron nuevas reflexiones acerca de los talleres y nos condujeron a recuperar otras, no por antiguas menos vigentes. Dar clases *tallereras* durante el aislamiento nos posibilitó la apertura de algunas miradas nuevas sobre viejos temas que, en la práctica diaria, de tan cotidianos y cercanos, tal vez habían quedado fuera de foco; o su naturalización nos obturaba la conciencia de su importancia.

A modo de ejercicio, fuimos revisando las afirmaciones que hicimos en aquella publicación y estas aseveraciones se nos fueron volviendo preguntas. Proponemos allí “una pedagogía de la escritura creativa y de la lectura de libros de literatura en diversos niveles educativos” (Ortiz et al., 2018, p.12); en algunos casos, con el objetivo de formar lectores de literatura; en otros, con el doble objetivo de formar formadores. Esta afirmación leída en el contexto de pandemia nos interpelaba y nos abría resquicios para ver más allá: ¿cuáles vendrían a ser los pilares de esta pedagogía? ¿Pueden reponerse o mantenerse en los encuentros virtuales?

Si quisimos sostener, aun en aislamiento, aun en comunicación mediada por las tecnologías, que “la emoción y el juego son componentes esenciales de las prácticas experimentadas en el aula” para “poner a la invención y la creatividad (es decir al arte) en el centro de las preocupaciones de la didáctica de la literatura” (Ortiz, et al., 2018, pp. 88-89), ¿a qué *ingredientes* (llámense recursos, gestos, estilos pedagógicos) tuvimos que apelar?

Retomando una larga y prolífica tradición local y nacional sobre talleres de escritura, en dicha publicación defendemos el carácter vivencial de este formato, cuya planificación y diseño apuntan a un trabajo con los lenguajes y las resonancias que propician consignas que son tanto vallas como trampolines –actualizando el legado de Grafein–. Las inquietudes a resolver, en el contexto inédito de pandemia, estaban movilizadas por la necesidad de imaginar modos para reponer lo irremplazable: la naturaleza física de aulas presenciales como condición *sine qua non* para una *puesta en escena* de un taller de escritura.

Nos vimos obligadas a pensar, entre algunas cuestiones: ¿cómo convocar a estar presentes (receptivos, abiertos, disponibles) a nuestrxs estudiantes, que están con un celular compartido, en su propia casa, probablemente con sus hijxs alrededor, tal vez con la televisión encendida o su pareja cebándoles mate? ¿Cómo reponer el círculo, el viejo círculo de relatos junto al fuego?, ¿cómo habilitar la escucha de todxs hacia todxs?, ¿cómo convocar en la dispersión?, ¿cómo comunicarnos desde una intimidad y profundidad subjetiva en un medio que, justamente por la mediatización –valga la redundancia– y el diferimiento que produce en la comunicación, habilita la respuesta superficial y falseada?

Esta coyuntura nos hizo tomar conciencia de aquello que teníamos *a mano* todos los días y, de pronto, no tuvimos más: determinadas condiciones materiales y simbólicas de presencialidad, entre las que destacamos:

- *El tiempo de y en la escuela*: las rutinas y los ritos, los recursos, los recreos, la salida, la vereda, la post-hora.
- *Los cuerpos*: las corporalidades (con sus marcas identitarias y etarias), el lenguaje de los cuerpos (los gestos, los roces, las miradas, los silencios, las voces, la disposición de los cuerpos en el espacio físico de la escuela). Los cuerpos en grupos de personas. El compartir la comida en un recreo; el calor de noviembre, el frío de julio. Los modos de vincularnos entre nosotrxs: los tonos de voz, las esperas, las miradas, las respuestas de lxs estudiantes, sus modos de expresarse, sus palabras. La sincronidad de todo esto.

Se nos hizo más evidente que nunca que un aula escolar es un conjunto de condiciones materiales, institucionales y simbólicas que hacen posible que el conocimiento –o los conocimientos– se vayan construyendo como un *trabajo* cuya principal dimensión es intersubjetiva. Nuestra tarea cotidiana, más allá de la heterogeneidad inconmensurable de las realidades escolares de cada institución, como lo explica Elsie Rockwell (2018)²,

2 “Enseñar es coordinar al grupo de pequeños aprendices cautivos para que quieran aprender lo que deben aprender, con los recursos disponibles: libros, medios, imágenes, cuadernos, diagramas. Es usar la propia voz para tender puentes entre los conocimientos culturales del entorno de los niños y los nuevos conceptos y contenidos. Es organizar el trabajo colectivo y garantizar las condiciones, incluyendo la calma y el orden, para que todos los niños puedan trabajar y aprender.

no es equiparable a la de otros sectores; porque, entre otras razones, es un proceso esencialmente colectivo. La escuela cohesionada y motoriza la vida social en un sentido profundo y es el mejor escenario para un encuentro entre personas.

Iremos desagregando nuestras preguntas e interrogantes en torno a algunas de las decisiones didácticas involucradas en el formato taller, poniendo en tensión el pasaje *presencialidad-virtualidad*.

I. Sobre planificación

Una de las principales tareas docentes, más allá de la disciplina que se enseña, es la de planificar situaciones didácticas: organizar, prever, programar. Es decir, tomar decisiones para propiciar que en un aula sea posible una comunidad de sujetos activos, constructorxs de conocimientos. Se trata de una labor que demanda pensamiento organizativo y sistemático. Ahora bien, en el contexto de la pandemia, las connotaciones *racionales* de esta terminología no se ajustaban a la complejidad vivida por los docentes entre 2020 y 2021.

Quienes vivimos en las sierras de Córdoba podemos metaforizar esta situación con la imagen de *la creciente*: cuando llueve caudalosamente en verano, los ríos serranos crecen de modo repentino –sin previo aviso– y se llevan todo, sin respetar márgenes normales del cauce, arrasando árboles, ramas, piedras y troncos; en algunas ocasiones, provocando situaciones dramáticas. ¿Quién se iba a imaginar, en marzo del 2020, lo que nos esperaba? La pandemia llegó como un río embravecido y tuvimos que actuar urgentemente. La lógica de *lo previsible* (aunque frágil y relativa) de la presencialidad pre-pandemia estalló. No hubo ni tiempo ni condiciones vitales en muchos casos, para pensar, decidir, contemplar opciones ni consensuar acuerdos entre colegas. Hubo que barajar y dar de nuevo, en un juego con otras reglas (cambiantes, inestables, inequitativas, desestabilizantes, etc.); tomar decisiones sobre la marcha (marcha y contramarcha), recuperar, reciclar, adaptar lo que se venía haciendo para un nuevo contexto, aprender a usar recursos a toda velocidad y sin apoyo técnico

Sólo con experiencia frente a grupo se aprende a conseguir el consentimiento de los alumnos y a coordinar simultáneamente el propio trabajo y el de los estudiantes en todas sus dimensiones: físicas, emotivas, valorativas y cognitivas. Este esfuerzo y pericia no se puede medir con pruebas de papel y lápiz” (Rockwell, 2018, p. 12).

y, principalmente, revisar el sentido de nuestra tarea. Ante esta inédita y por momentos desesperante realidad, algunas preguntas se convirtieron en salvavidas en medio del río crecido, en criterios para intentar resolver la desestabilizadora situación: ¿qué es *lo significativo* en estas condiciones nuevas? ¿Qué vale la pena ser enseñado en este contexto y qué estrategias elegir para que se vuelva interesante, para que despierte el deseo del otrx? Y la vieja pregunta: ¿por qué vale la pena leer, escribir, conversar?

Un taller –de escritura, de conversación literaria, de animación a la lectura, de actividades de lectura intensiva– se desarrolla como una especie de improvisación planificada. El/la coordinadorx presenta el juego y lo abre a la libertad de lo que sucede. Si defendemos la centralidad de atender principalmente a la dimensión intersubjetiva que afecta nuestra tarea como docentes, lo crucial es ¿cómo crear un escenario propicio para la expresión de lxs sujetxs en este contexto?

Esta escena de enseñanza requiere una planificación especial que enmarque y potencie lo que allí sucederá, pero ¿cómo planificar en la adversidad? ¿Por dónde empezar? ¿Cómo darle continuidad a procesos que se venían desarrollando? ¿Qué seleccionar como contenidos, estrategias, recursos?

¿Cómo atender realidades tan disímiles de lxs estudiantes y de sus familias, tan difíciles, complejas? ¿Cómo dar respuestas, imaginar soluciones y diseñar actividades personalizadas, adecuadas a las posibilidades de nuestrxs estudiantes?

¿Cómo planificar frente a la incertidumbre con respecto al carácter presencial o virtual de las clases (aislamiento de burbujas y breves avisos ministeriales o municipales a última hora)? ¿Cómo motivar en este contexto para fomentar la participación activa: la escucha, la construcción colectiva de significados, la creación de una comunidad de lectorxs y escritorxs?

Y es que nuestras *afirmaciones categóricas*, esos *mantras* se transformaron en preguntas.

II. En torno a prácticas de oralidad, lectura y escritura en la bimodalidad

¿Es posible pensar en talleres de lectura, de escritura y de conversación en un contexto de virtualidad? Sigamos con el ejercicio de releer y poner en cuestión nuestros escritos:

- ¿Se puede crear un clima propicio con lxs estudiantes para que la lectura nos permita ponernos al margen, desenchufarnos del presente, ponernos entre paréntesis, para ingresar al juego de la ficción de un texto, para imaginar o crear?
- ¿Se pueden convidar lecturas (como lo hacíamos con los libros en las aulas)? ¿Se puede destinar un tiempo para leer entre todxs, para escucharnos, para dejar que el silencio también sea posible?
- ¿Se puede reconstruir el contexto de una ronda, en la que cada unx expresa lo que entendió de un texto?, ¿se puede concretar un taller de escritura de invención con consignas lúdicas, que inviten a jugar con las palabras, a buscar palabras propias, a disfrutar de un poema o de un relato?
- ¿Se puede vivir una experiencia con la literatura? ¿Se puede generar un ambiente, una ecología que permita la sensibilización de lxs sujetos a partir de las palabras y las imágenes? ¿Se pueden pensar modos de transmitir la literatura que habiliten sentires, emociones, impresiones y pongan en juego los saberes previos e intereses de nuestrxs estudiantes?
- ¿Se pueden acompañar procesos de escritura de textos propios, andamiar la revisión, la corrección, la puesta en común, la circulación de lo realizado por lxs estudiantes? ¿Cómo dar lugar al error, a la prueba, al ensayo como paso necesario para el aprendizaje?

III. Acerca de los talleres

Decíamos en aquel libro del 2018, que lo fundamental del taller es la formulación de la consigna, en forma de “vallas y trampolines”. Pero en este nuevo contexto, nos preguntábamos –y les hemos preguntado a muchxs docentes que han sostenido la modalidad taller durante este periodo en sus diversos espacios– ¿la consigna resolvió todo? En ese caso, nuestro libro hubiera sido un *recetario* de talleres exitosos y no un “anti-recetario”. Sin embargo, esta situación tan forzada nos habilitó a echar luz sobre otros condimentos imprescindibles del taller de literatura, tal como lo practicamos, y por ese camino nos interesó transitar un rato. Porque, más allá del desasosiego inicial, la realidad es que los talleres se llevaron a cabo en inéditas condiciones (por *WhatsApp* y por aulas *Meet*) y resultaron verdaderos espacios de creación y circulación de la palabra.

Así es que, como parte de un equipo de investigación cuyas reflexiones se encuentran fuertemente ancladas en las prácticas, nos proponemos, precariamente, elaborar un listado desordenado de *gestos*, de *maneras*, de actitudes que, intuimos, han formado parte de la construcción de estos espacios de taller. Acciones que los hicieron funcionar, que trajeron a lxs estudiantes hacia el entusiasmo y la presencia para producir el sortilegio de entrar en un tiempo propio y compartido. Intentaremos visualizar aquellos elementos que constituyen, tal vez, la esencia de un taller, más allá de “la valla y el trampolín” y que debieron hacerse presentes en los *talleres whatsapperos*. Nuestra lista trae palabras como ritmo, tono, seducción, escenario, variedad, convite y puesta en valor de lo producido. Son elementos indudablemente constitutivos de un taller de escritura, pero a los cuales no les habíamos dado el suficiente valor en nuestras teorizaciones.

- *Ritmo*, para mantener el interés, no dejar tiempos muy largos en la espera de respuestas o para las nuevas propuestas. Es preferible un poco de *empaste* en la comunicación en el grupo de *WhatsApp*, de superposición y hasta de confusión, antes de que se pierda la sensación de co-presencia. Desde el comienzo al final del encuentro (encuentros pautados por *WhatsApp* en horarios regulares) tratamos de mantener la sensación de que hay actividad. Para eso, fue útil enviar al grupo unas horas antes los videos y audios que

se usarían ese día en el taller, de manera que no se interrumpiera el flujo de la comunicación para esperar su carga.

- *Tono y seducción*: la coordinadora del taller, con su cuerpo, su sonrisa, su brillo en los ojos, su manera de mirar, etc. moviliza las zonas más lúdicas y creativas de lxs participantes. Poco de esto queda en el *WhatsApp*. Así, los signos de exclamación, las preguntas frecuentes, los audios breves y movilizantes, alguna frase destacada en un cartel o alguna imagen intentan cumplir con este cometido. Tono y seducción, una manera de coordinar, de mediar, de convocar al hacer y la producción. Y, junto a esto, el convite. Siempre la actitud de quien comparte algo que es deseable, apetitoso.
- *Variedad, de materiales y de estructuras*: es deseable que no se reiteren demasiado los momentos y las formas, que antes de cada encuentro lxs participantes sientan un vacío, una expectativa, ¿con qué se va a salir hoy?: no siempre leemos al comienzo, no siempre teorizamos al final. Algo que desacomode y mucho que nutra, que se sienta como nuevo.
- *Escenario*: siguiendo a Sehringer (2015) entendemos al escenario de dos maneras. Una se refiere a la modificación del espacio físico para el taller, cambiando el orden del mobiliario o saliendo al patio o lugares cercanos a la escuela. Este cambio suele actuar “como la llave de entrada al mundo de la ficción” (Sehringer, 2015, s/d), según la autora. La otra tiene que ver con la ambientación (mínima a veces o con mayor producción otras), que contribuye a generar ese “paréntesis en la rutina escolar y trasladarlos a un tiempo/espacio diferentes” (Sehringer, 2015, s/d) y promover un clima de expectativa. El tiempo y el espacio, justamente variables de nuestra tarea que han sido tan afectadas. Quienes decidieron seguir apostando a esta modalidad de trabajo, buscaron en canciones, audios e imágenes enviadas dentro del mismo grupo de *WhatsApp*, como entorno del taller, un sucedáneo para los escenarios.

- *Devolución:* en un taller de escritura de invención, siempre hay algo que decir para valorizar cada producción. En los *talleres whatsapperos* ese momento no podía faltar. Además de los breves comentarios de la coordinadora, si se sentían habilitadxs, se producían espontáneamente las respuestas llenas de asombro y admiración de lxs compañerxs, los stickers, los signos de admiración al por mayor, etc.

Así es como este espejo aumentado sobre nuestro estilo de trabajo, que se ha evidenciado ante la restricción producida por la situación de aislamiento, nos devolvió esta lista de elementos constitutivos de cualquier taller de escritura de invención más allá de “la valla y el trampolín” y más allá de los entornos virtuales.

Lejos de celebrar el monopolio de las tecnologías y las pantallas, creemos que lo que ocurre en las aulas, en los pasillos, en los patios y en las veredas es imposible de ser trasladado mecánicamente a otros espacios; y por lo tanto necesitamos estar allí, para que nuestra profesión responda al objetivo central. Defendemos el derecho a habitar las escuelas, porque ha quedado demostrado que la función social de la educación es irremplazable.

Los talleres como modalidad, recuperados del modo en que se pudo por unxs cuantxs docentes durante el dictado de clases en contextos virtuales, resultaron espacios donde hubo aprendizaje, comunicación intensa, producción y gozo. Releyendo un texto de Silvia Motta (1997) encontramos que ella centra su mirada en el taller como modalidad de trabajo, pero en lugar de presentar sus beneficios para la producción literaria o el aprendizaje de lo que fuere, lo valoriza (en el contexto de los 90, cuando produce este texto) como instrumento de humanización, un espacio al cual acuden las personas en busca de un sentido para sus vidas, espacio de recuperación de tiempos humanos y comunicación genuina, ajena a las presiones del éxito y la productividad. Según la autora, el taller propone otro modelo de convivencia que da respuesta a una necesidad humana profunda de hoy y que tiene la potencialidad de transformar, en cierto sentido, la sociedad. En un contexto en el cual todo se tensionó y mucho se deshumanizó –al menos en el sentido en que definíamos como humanos los vínculos y que implicaba la presencia, el abrazo, la voz–, en la educación y en muchas otras esferas sociales, el apremio de muchxs docentes

por recuperar el espacio y modo de relación *tallerera*, puede leerse como una búsqueda intuitiva de reparación o, al menos, así fue percibido en numerosas ocasiones.

En la misma publicación que el artículo anterior, en la revista *Piedra Libre*, la imprescindible Maite Alvarado (1997) nos aporta un concepto con el cual podemos dar todavía un paso más en esta reflexión: el taller como una “simulación” que produce una realidad virtual. En sus propias palabras: “además de ser un espacio de producción, de invención y experimentación, el taller es un simulador, un espacio de simulación, de construcción de ‘realidades virtuales’ de las que se participa escribiendo” (Alvarado, 1997, p. 30). Y también, “en esta suspensión de las leyes que rigen la cotidianidad, el trabajo en taller se asemeja al juego” (Alvarado, 1997, p. 30).

En una realidad virtual como la que se vivenciaba durante un encuentro sincrónico en grupo de *WhatsApp* (o sea una clase en entornos virtuales), mediante la *simulación*, tal vez, el taller construía una realidad virtual que lograba, por momentos, suspender las preocupaciones, la soledad, el aislamiento, el temor o la incertidumbre del contexto pandémico, a partir de lo genuino de la comunicación producida y la incitación a la creatividad y el juego.

Para garantizar un espacio vital, no hacen falta grandes parafernalias. Para habilitar experiencias positivas, la clave no está únicamente en la formulación de la consigna, la selección de textos, la actividad en sí misma; siempre hay algo más. Ese algo más tiene que ver con posibilitar y *buscarle la vuelta* para que haya un encuentro real entre sujetos. Para que eso ocurra, necesitamos una actitud de paciencia, de amorosidad y de comprensión. Una dimensión que tiene que ver con el carácter artesanal de nuestra tarea: lo medido, lo pensado, atender a la necesidad del otro. Nuestra tarea implica el dominio del conocimiento, pero también una puesta en escena de nuestros cuerpos para tratar de crear, a través de los dispositivos, la ilusión de un tiempo propio y compartido: que sea productivo y gozoso.

Para retomar el juego metafórico de *la creciente*: en todo caso, muchxs docentes nos convertimos en *pesca*dores de ideas (recursos, materiales, etc.) que *funcionaron*, que se destacaron por haber despertado el interés, por haber motivado, por haber logrado involucrar el proceso de construcción de conocimientos en las vidas, la cotidianidad, el estado de ánimo intermitente, los problemas de la salud y la muerte que trajo esta pande-

mia. El intercambio logrado y la puesta en común de algunas experiencias compartidas entre colegas son una muestra de lo colectivo de nuestra profesión. Es la clave para sostener nuestra tarea docente con compromiso político y humano.

En conclusión, en cualquier entorno de aprendizaje, pensamos que es necesario seguir priorizando el encuentro, real y humano, con nuestros estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, M. (1997), "Un espacio de simulación". *Piedra Libre. Publicación de CEDILIJ dedicada a la literatura infantil y juvenil*, año 10(18), 30-31. <http://cedilijargentina.blogspot.com/p/piedra-libre-en-tre-mayode-1987-y.html>
- Gerbaudo, A. (2013). Algunas categorías y preguntas para el aula de literatura. *Álabe*, Revista de la Red de Universidades lectoras, (7).
- Motta, S. (1997). El oficio del taller en una sociedad decadente. *Piedra Libre. Publicación de CEDILIJ dedicada a la literatura infantil y juvenil*, año 10(18), pp. 8-13.
- Ortiz, M. F. (Coord.). (2018). *Anti-recetario. Reflexiones y talleres para el aula de literatura*. Córdoba: Comunicarte.
- Rockwell, E. (2018). La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa. *Cuadernos de educación*, (16).
- Sehringer, C. (2015). Introducción. En AAVV. *La escritura de invención en el aula de secundario. De profesor a profesor*. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. DGES.



Anexo.

El detrás de escena

Débora Cingolani*

A continuación compartimos el *backstage* del taller *whatsappero* de lectura/escritura de *haikus*. Se trata de un guión elaborado para poder llevar adelante la coordinación del encuentro con la misma lógica que mencionamos en el artículo: ser valla y trampolín. Nos permitió pensar una estructura, acordar con el equipo acciones y roles, tener los recursos al alcance de la mano pero, al mismo tiempo, se planificó lo suficientemente abierto como para dejar aparecer lo imprevisto, lo espontáneo.

Para hacer posible estos talleres utilizamos recursos de edición gráfica como *Canva*, compresores de archivos, buscadores de imágenes públicas, *YouTube*, *Padlet*, entre otros. Se trata de un gran trabajo de planificación previo en pos de crear un espacio que invite (incluso en la distancia) a ponerle cuerpo y voz al trabajo con la palabra literaria.

Habilitamos el acceso a todos los recursos puestos en juego y esperamos que puedan usarlos, apropiarse de ellos y formar rondas en torno de la escritura de literatura en sus contextos de trabajo.

* Centro de Investigaciones de la FFYH María Saleme de Burnichon. Universidad Nacional de Córdoba. deboracingolani@gmail.com

Guión técnico del encuentro¹

Momento	Mensaje a enviar por WhatsApp	Recurso a utilizar/ Acciones a tener en cuenta
Apertura	* 🏯 Les damos la bienvenida a este momento de suspensión en el tiempo y el espacio, los/as invitamos a sumergirse en las aguas de la cultura oriental por un ratito. Para eso, enviamos a continuación un audio que nos gustaría dejen sonando mientras desarrollamos el taller. Si están desde WhatsApp web, compartimos el link para que puedan reproducirlo en YouTube https://www.youtube.com/watch?v=cLR9v_s3V78 🏯*.	Copiar y pegar este texto. Enviar audio con música tradicional japonesa ² .



¹ En el siguiente link podrán encontrar el acceso a todos los recursos referidos: <https://drive.google.com/drive/folders/1VMqDOPmHTX9lYP14ZMiZiWam8b-Jypi1c?usp=sharing>

² En el link compartido encontrarán una versión “liviana” del archivo de modo de poder enviarlo por whatsapp sin inconvenientes.

Momento	Mensaje a enviar por WhatsApp	Recurso a utilizar/ Acciones a tener en cuenta
	Mientras esperamos que se sumen más colegas, compartimos con ustedes algunas imágenes para construir el lugar que habitaremos.	Copiar y pegar este texto.
	Pegar imágenes.	Enviar imágenes de la 1 a la 7.
	Ahora que estamos todos/as compartiendo este espacio y este tiempo de la cultura japonesa, los/as invitamos a escuchar y leer con atención los siguientes audios y diapositivas.	Copiar y pegar este texto.



Momento	Mensaje a enviar por WhatsApp	Recurso a utilizar/ Acciones a tener en cuenta
Preparación para la consigna	Audio ³ : Hoy nos reuniremos en torno a una forma poética particular y ancestral de la cultura japonesa: los haikus. ¿Qué son los haikus? El haiku es un género poético japonés que tiene algunas características particulares como por ejemplo la versificación. Cada haiku se compone de tres versos en los que el primero y el último tienen cinco sílabas, mientras que el del medio tiene siete. Además, el contenido de los haikus puede tener que ver con la naturaleza, la vida cotidiana y la filosofía zen. ¿Suena complicado no? Veámoslo gráficamente.	Grabar y enviar audio.



3 Los audios pueden tenerse grabados previamente o pueden grabarse en el momento. La primera opción nos dejaría más espacio a la interacción y a la improvisación en función del “clima” del encuentro. Por este motivo, en algunos casos sugerimos textos posibles y, en otros, sólo hacemos una mención general al contenido, sin especificar exactamente qué decir. De más está mencionar que en los talleres llevados a cabo hubo mucho más audios que surgían, justamente, de la necesidad del contexto.

Momento	Mensaje a enviar por WhatsApp	Recurso a utilizar/ Acciones a tener en cuenta
	Diapositiva 1.	Enviar diapositiva 1.
	Diapositiva 2.	Enviar diapositiva 2.
	Audio: Además, con el fin de acompañar a los haikus, los poetas solían realizar una pintura. Veamos algunos ejemplos.	Grabar y enviar audio.
	Imágenes de <i>haikus</i> .	Enviar Imagen 8.
	Audio: Una característica distintiva de los <i>haikus</i> es que, allá por el siglo XVII cuando alcanzaron su popularidad, guardaban una estrecha relación con las estaciones.	Grabar y enviar audio.
	Diapositiva 4.	Enviar diapositiva 4.
	Audio: relación concepto e importancia de los detalles.	Enviar audio explicando esta relación.
	Diapositiva 5.	Enviar diapositiva 5.
	Audio: utilización de palabras concretas y nombres propios.	Enviar audio explicando esta característica.
	Diapositiva 6.	Enviar diapositiva 6.
	Audio: imágenes de quietud y movimiento.	Enviar audio explicando esta característica.
	Diapositiva 7.	Enviar diapositiva 7.



Momento	Mensaje a enviar por WhatsApp	Recurso a utilizar/ Acciones a tener en cuenta
Consigna/ Juego	1. Audio introductorio. 2. Audio consigna A. 3. Consigna de escritura 1. 4. Audio consigna B. 5. Consigna de escritura 2. 6. Audio consigna C. 7. Consigna de escritura 3. 8. Audio (sólo audio) de la consigna D: A continuación les mencionaré algunos verbos para que tomen, al azar, uno o dos: seguir, refrescar, dibujar, cruzar, bailar, comenzar, flotar, caminar, tocar, recibir, jugar, golpear, cambiar, brillar, seguir, refrescar, dormir, encender, pasar, esconder. 9. Audio consigna E. 10. Consigna de escritura 4. 11. Audio consigna F. 12. Consigna de escritura 5. 13. Audio consigna G. 14. Consigna de escritura 6.	1. Grabar un audio que anticipe que comenzaremos un juego de escritura de haikus. 2. Audio explicando la consigna A. 3. Enviar imagen de la consigna 1. 4. Audio explicando la consigna B. 5. Enviar imagen de la consigna 2. 6. Audio explicando la consigna C. 7. Enviar imagen de la consigna 3. 8. Enviar audio explicando la consigna D. 9. Audio explicando la consigna E. 10. Enviar imagen de la consigna 4. 11. Audio explicando la consigna F. 12. Enviar imagen de la consigna 5. 13. Audio explicando la consigna G. 14. Enviar imagen de la consigna 6.



Momento	Mensaje a enviar por WhatsApp	Recurso a utilizar/ Acciones a tener en cuenta
	*En este link podrán acceder al mural en el que podrán compartir sus producciones: https://padlet.com/planetalit/su8zifuoyseetds9 ⁴ .	Copiar y pegar este texto.
Cierre	Texto: *Para cerrar el taller, los y las invitamos a que se tomen algunos minutos para sumergirse en los haikus, los olores, los colores, las escenas que habitan las producciones del resto de sus colegas. Pueden aprovechar este espacio para comentar la sensación que les produce escucharse y leerse*. Dejamos unos 5 minutos para la participación, podemos ir comentando, retomando lo que se comparte, etc. Texto: *Ahora, los/as invitamos a volver a nuestra conversación en Google Meet⁵. 🎉 ¡Gracias por vivir con nosotras este pequeño viaje hacia la cultura japonesa! 🎉*.	Copiar y pegar este texto. Intervenciones espontáneas en audio o texto. Copiar y pegar este texto.

4 En este caso, les compartimos el acceso al mural creado en uno de los talleres en el que se pueden leer algunas producciones. Podemos utilizar Padlet, Google Jamboard –entre otros– para socializar las producciones. Cabe aclarar que, en caso de no contar con estos recursos, se puede optar por recopilar los haikus enviados en el grupo en un documento o presentación de diapositivas.

5 En caso de trabajar sólo por WhatsApp, obviamos esta parte y damos el cierre con este último mensaje.



Reflexiones teórico-críticas



Amores otros que desvelan.

Reescritura de *La Durmiente* de María Teresa Andruetto e Istvansch¹

María Elisa Santillán*

La Durmiente, el libro-álbum² de María Teresa Andruetto e Istvansch, condensa en su breve historia narrativa una complejidad de sentidos que conduce a una labor crítica e interpretativa (y a una lectura) efervescente en cuanto a su relación con otros sistemas literarios y sociales. Es decir que estamos ante una obra umbral que representa una apertura para problematizar construidos y prolongados imaginarios propios y ajenos, delimitando/ promoviendo a la literatura como un campo clave en la construcción activa de potentes significados culturales (Even Zohar, 1980; Blanco, 2018). Es así desde la presencia innegable –aunque sutil– del elemento intertextual y extranjero (Brunel, 1994), desde lo que constituye una reescritura paradigmática de los relatos tradicionales de la Bella Durmiente. En esa tradición recuperada y renarrada, emergen nuevas interpretaciones de la historia literaria y social al mismo tiempo cobrando valor, para ello, las representaciones acerca de las formas en que se definen las identidades en relación con terceros/as –fundamentalmente con quienes ocupan posiciones márgenes/ descentradas– y alternativas

1 El artículo corresponde al trabajo final del módulo “Literaturas Comparadas: culturas, artes y lenguajes” de la Maestría en Estudios Literarios de Frontera, UNJu, a cargo de la Mgtr. Soledad Blanco. Fue publicado en *(H)ilaciones. Lecturas comparadas: Género(s), Viajes e Intertextualidades*. Fernanda Elisa Bravo Herrera y María Soledad Blanco (editoras). San Salvador de Jujuy: Tiraxi Ediciones, 2022. (Disponible online)

2 De manera muy sintética, y a los fines de los intereses del presente trabajo, consideramos al *libro-álbum* como el género de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) que narra una historia desde la co-presencia de dos códigos distintos y complementarios: el de la escritura y el de la ilustración. Ninguno es mera réplica del otro, sino que se trata de un producto en donde el texto no se comprende en sus sentidos totales sin la ilustración y, viceversa, la ilustración demanda de la lectura del texto para la construcción de significados. El sentido literario se encuentra en el diálogo –complejo y polisémico– establecido entre palabra e imagen que requiere de un/a lector/a activo/a.

* Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH), Universidad Nacional de Córdoba (UNC). santillan.maria.elisa@gmail.com

configuraciones de “lo femenino” y del ser mujer. Los sentidos que de este análisis de reescritura se desprenden, así, colaboran a perspectivas comparadas del hecho literario y se encuentran en sintonía con los actuales métodos y debates de la disciplina³.

Reescribir como despertar: reinterpretación y recreación de paradigmas

En términos categoriales, y siguiendo los desarrollos teóricos de Pedro Javier Pardo García⁴ (2010), la reescritura implica una particular relación de hipertextualidad en donde el texto basado en el hipotexto encarna una mirada no cómica, sino seria sobre su referente literario previo, produciendo una actualización que necesariamente lo transforma (Pardo García, 2010). De todas las posibilidades o formas que puede adoptar esa transformación, nos interesa, para pensar en *La Durmiente*, aquella que responde a una intención crítica y revisionista. Más concretamente, la que habilita una lectura desnaturalizadora del texto original (o los textos, como es este caso) desde una orientación metatextual que supone una dimensión ideológico-política (Pardo García, 2010). Parte del mismo fenómeno, hablamos de una reescritura que recupera lo *ya-dicho* para *decir de otro modo* conforme una agenda programática que hace de la nueva versión una *subversión* (Pardo García, 2010) en donde se manifiesta una voluntad para revelar ideologías, imaginarios, epistemes que se hallan en tensión con un “aquí” y un “ahora”. Aspecto que mejor se explica si pensamos, como base, en la agencia de una escritura que se produce en nuevas claves y marcos de significación textual y cultural capaces de revitalizar los sentidos y dotar a la ficción de un carácter intensivo/ extensivo (Pardo García, 2010). Así, la ficción no presenta el objetivo exclusivo de visitar alternativamente una trama argumental determinada para “quedarse allí”, en el mero plano de la textualidad, sino que activa una operación de relectura que alberga el deseo de lo que Pardo García –recuperando a Moraru– señala como una real

3 Siendo susceptibles de trabajarse aún más, por ejemplo, en una profundización de los cruces con las ramas de la imagología, la tematología, los estudios decoloniales y los de género.

4 Quien recupera, desarrolla y precisa los aportes teóricos de Genette sobre la intertextualidad.

intervención en la cultura, adquiriendo el texto actualizado una naturaleza francamente extrovertida (en oposición a una posible introversión)⁵.

La apropiación (Pardo García, 2010) que *La Durmiente* realiza de los diferentes relatos comúnmente conocidos como los de “La bella Durmiente” puede pensarse, por todo lo dicho, como una *contraescritura* (Pardo García, 2010) que interpreta de manera oposicional aspectos nodales y fuertemente sedimentados⁶ en los textos, a los fines de revisar las subjetividades contemporáneas y dar/ promover una lectura despierta, también ella, de los largos sueños en los que se hallaba inserta.

La polémica trabada por el relato analizado no reconoce, dijimos, un único referente textual como fuente –como podría ser la versión de Perrault, o la posterior versión de los hermanos Grimm, o bien la primera conocida y recopilada por Giambattista Basile en el siglo XVII (denominada “Sol, Luna y Talía”) –, sino que se trata de un debate orientado a lo que todas las versiones pre-existentes fueron consolidando: un imaginario en donde la mujer es pensada desde una pasividad que se promueve como ideal, junto con su naturaleza de objeto (y objeto de deseo) pasible de ajustarse a la voluntad incuestionable del hombre. La definición de los atributos de belleza, por otro lado, acompañan estas representaciones femeninas y no resulta en vano que el relato de Andruetto e Istvansch haya omitido el adjetivo “bella” del título. Más aún, podemos ampliar la referencia a la suma de relatos maravillosos del género infantil de igual tradición oral (retomada), en donde la mujer adquiere atributos similares (en la figura de la princesa, por ejemplo), situándonos, entonces, en el terreno de una *reescritura architextual*, que recupera modelos supratextuales (Pardo García, 2010)⁷.

La Durmiente, en su relectura interpretativa de textos e historia, discute activamente un paradigma contra el cual pretende accionar en claves ficcionales-narrativas, abriéndole paso a nuevos tiempos. Y se posiciona

5 La extroversión alude al carácter del texto basado en su agenda política, operante sobre la cultura, mientras que la introversión asocia la reescritura a una reflexividad metaliteraria (Pardo García, 2010).

6 Consideramos, aquí, la pervivencia del relato a través de los tiempos y su centralidad en el terreno de las literaturas infantiles (aspecto que abordaremos al final, en tanto la destinación resulta una problemática clave para la conformación de imaginarios y subjetividades).

7 “...reescritura architextual por oposición a textual en cuanto lo que se reescribe no es un texto sino el architexto generado por la acumulación de textos derivados de aquel” (Pardo García, 2010, p. 91).

en un “refuncionamiento”, según Brecht desde lo desarrollado por Pardo García: “una transformación de la forma y el contenido de un modelo textual como respuesta a –al tiempo que para dar cuenta de– nuevas circunstancias culturales” (Pardo García, 2010, p. 96). A continuación, abordaremos algunas de las cuestiones que consideramos más relevantes para delimitar esta reescritura textual como contraescritura y revisión crítica.

Ni hombres, ni destino. La mujer en la historia

En los relatos tradicionales de la Bella Durmiente, siempre su nacimiento está marcado por la fortuna. En “Sol, Luna y Talía”, por ejemplo, sabios y astrónomos le revelan al gran señor, padre de Talía (por bendición), el acontecimiento peligroso y predestinado que le espera vinculado a un accidente con una astilla de lino. De igual modo, son las hadas las que, en la versión de Perrault y los hermanos Grimm, determinan con sus poderes tanto los atributos positivos del perfil de la princesa, como la marca funesta de destino de muerte con el pinchazo de un huso. En el cuento de los hermanos Grimm, además, un sapo preanuncia la llegada al mundo de la Bella Durmiente; anticipa el tiempo del alumbramiento (y así se cumple). De este modo, desde el inicio de los relatos, damos con fuerzas sobrenaturales y con la rueda de la fortuna operando más allá de la voluntad humana sobre el curso vital –ya marcado– de la protagonista. Así, ninguno de los intentos de los padres por torcer la amenaza acechante del destino acaba funcionando: ni las prohibiciones de posesión de plantas de lino en “Sol, Luna y Talía”, ni la quema de todos los husos del reino en “La Bella Durmiente del bosque” de Perrault, ni el edicto mediante el cual se prohibía la utilización y tenencia de husos en la narración de los hermanos Grimm. Por el contrario, el tiempo de los acontecimientos está atado a fuerzas que trascienden la órbita de acción de los personajes.

En cambio, *La Durmiente* presenta una modificación radical en la historia, en tanto que ni el nacimiento de la princesa ni las desdichas narradas son producto alguno de la fortuna. Las hadas sólo otorgan gracias a la princesa, pero estas no determinan la dirección de los hechos. El viraje de felicidad a tragedia, en el cuento, sucede por lo que constituye otra de las transformaciones sustantivas que tiene que ver con el desarrollo de una consciencia y un sentimiento empático hacia otros personajes de la trama.

Interesa, aquí, que es la princesa la que *decide* abstraerse del mundo y sostener un largo y profundo sueño.

Entonces, el relato de Andruetto e Istvansch invierte sentidos: no es la princesa quien es afectada por decisiones o causas ajenas, sino que ella misma es sujeto de acción, de la (su) historia. No es, vemos, “como dicen los cuentos”, frase que se vuelve recurrente en el texto como modo de evidenciar la intertextualidad, así como forma de instaurar un atento en la lectura capaz de validar la nueva historia como historia nunca narrada: un relato que trabaja con la materia de *lo no-dicho* o *silenciado*, impugnando el contenido ampliamente difundido y tradicional previo.

No fue, *como dicen*, culpa de un hada maldita que echó dolor sobre ella, un hada que hablaba de un huso y de tener quince años y herirse la mano y quedar hechizada. No fue *como dicen los cuentos*. Lo que hubo *en verdad*, es que la princesa no solo era hermosa sino que también era buena y amaba. (Andruetto e Istvansch, 2016, p. 18. Destacado propio)

Por otra parte, tampoco esta princesa contemporánea se perfila como objeto de un sujeto masculino que representa su salvación o dota de sentidos (y prosperidad) a su vida. En “Sol, Luna y Talía”, la princesa despierta luego de que uno de sus hijos recién nacido succiona por error su dedo extrayéndole la espina de lino. Ese hijo es fruto de un acto de violación (aunque no denominado como tal, por supuesto). Allí ocurre que, mientras la princesa se encuentra encerrada en el palacio y durmiendo por los efectos de su destino, un rey pasa ocasionalmente por el castillo donde ella reposa y se ve obligado a entrar en él en busca de un halcón que se le había escapado ingresando por una de las ventanas. Cuando el rey entra y ve a la princesa durmiendo, no resiste a la belleza y a los impulsos sexuales que le despierta, de modo que toma posesión de su cuerpo. El resultado de ese acto sexual es la preñez de la princesa, quien alumbró una niña y un niño nueve meses después, sin comprender, una vez despierta, lo ocurrido. Relatamos con cierto detalle este aspecto de la historia porque llama la atención que, posteriormente, cuando el rey retorna a verla para repetir la ocasión, al darse con sus hijos y la princesa ya despierta le relata lo ocurrido aquella vez y la joven acaba enamorándose del rey y sosteniendo un vínculo amoroso que la convierte, luego, en su mujer (cuando el rey lo dispone); situación de pareja que colma absolutamente su felicidad y vida.

El grado de pasividad y de entrega de la figura femenina (la princesa) en relación con el hombre y con las circunstancias que “le toca” vivir⁸ es comparable a las otras dos versiones. Los finales son similares, pues en todos la dicha total de la princesa es alcanzada cuando esta contrae matrimonio con el príncipe o el rey, según la versión (quien, pareciera, la completa). En la versión de Perrault, la princesa incluso le reclama al príncipe la demora, puesto que para despertar ella lo *estaba esperando*; en el relato de los Grimm, ella despierta con el beso del príncipe, al que reacciona con dulzura, sellando un vínculo para siempre. Nada hay parecido a una resistencia (pensando, por ejemplo, que en el primer relato se consuma un acto sexual que conlleva a una gestación sin previo consentimiento) o la manifestación de una voluntad, fuerza y determinación propia, sino que la mujer cumple con los designios de la fortuna, por un lado, y con los deseos del hombre que, en los vínculos que sostiene, la objetualiza⁹. Por el contrario, el relato de Andruetto e Istvansch resemantiza esa figura femenina, la “da vuelta”, para circunscribirla en claves históricas: ella es hacedora de su camino y de caminos sociales, colectivos. Veamos entonces, qué implicancias tiene ser “la Durmiente” y ya no “la *Bella Durmiente*”.

Bello este amor otro

En los cuentos que sostienen el paradigma con el cual polemiza *La Durmiente*, la cualidad de belleza de la princesa se destaca. Pero, como dicen Sandra Gilbert y Susan Gubar (1998), se trata de un ideal de belleza que responde a un modelo patriarcal de “mujer ángel”: los atributos que hacen bella a la princesa son aquellos que conducen a su pasividad, a un ser contemplativo en contraposición a alguien con poder generativo, de acción. De este modo, se trata de alguien desprovisto de “propia historia”; su hacer, siempre, se vincula con el acompañar recorridos ajenos, el del hombre, por ejemplo. Tanto más, sostienen las autoras, que dicha pasividad y ajenidad en cuanto al curso histórico la coloca en los lindes de la muerte:

8 Hasta convertirse, la princesa, en la mujer del rey atraviesa varios infortunios que casi la llevan a su muerte, a no ser por la intervención del rey y de otro personaje masculino, el carnicero.

9 Y si bien es posible leer, en la consumación del acto sexual, la referencia al mito de la fecundidad –donde, según el mundo agrícola-arcaico, la tierra requiere de la labor del hombre para dar sus frutos– aún hay una representación más pasiva del universo de lo femenino (comparado con lo masculino).

quien no posee historia –en términos de autoafirmación– carece de vida. Por eso, en estos esquemas patriarcales, seducen –como parámetros de belleza– la inmovilidad, la palidez, la debilidad, la entrega del yo (Gilbert y Gubar, 1998).

No es de extrañar, entonces, que en todos los relatos tradicionales los dotes que recibe la princesa de las hadas buenas sean virtudes como la gracia, la discreción, la cordialidad, el alma de ángel, el baile y el canto, el tocar instrumentos a la perfección, la belleza física, la riqueza y otros aspectos que hacen al concepto de *contemplación*. Por otra parte, el hecho de que la princesa se encuentre durmiendo incrementa los deseos y la valentía de los hombres. Recordemos que en “Sol, Luna y Talía” el rey inicia el acto sexual luego de verla profundamente dormida. Del mismo modo, los príncipes, en las versiones posteriores, cobran coraje para adentrarse en el palacio deshabitado desde el relato que circula de la princesa dormida por años, en estado de absoluta quietud. El cuerpo pasivo es un llamador, una atracción que puede dar cuenta de lo que se espera, socialmente, del ser femenino y de su relación con lo masculino.

Según Gilbert y Gubar (1998), los cuentos de hadas (junto con los mitos) representan los axiomas de la cultura, entonces, se comprende que las mujeres que, en los relatos tradicionales del cuento de la Bella Durmiente, se apartan del ideal de pasividad mencionado tengan desenlaces trágicos. En dos de las versiones analizadas, hay una mujer que es sujeto de deseo y acción: la esposa del rey en “Sol, Luna y Talía” y la madre del príncipe, la ogresa, en el texto de Perrault. Tanto en uno como en otro cuento, esos personajes femeninos se definen como antagonísticos en relación con la princesa, quien despierta celos y amenazas. Por eso, esposa y madre urden un plan (en ausencia del rey o el príncipe) –infructuoso– para comer a los hijos (y también a la princesa en la versión de Perrault) y para dar muerte a la princesa, quemándola en un fogón en “Sol, Luna y Talía” y colocándola en una cuba llena de sapos, víboras y serpientes en el cuento de Perrault. Este tipo de mujeres representa el poder de toda mujer, su capacidad de acción en oposición a su mandato de contemplación, pero en los textos son castigadas para consolidar el modelo patriarcal de mujer ángel:

...los textos patriarcales han solido sugerir que toda Blancanieves angelicalmente abnegada debe ser cazada, cuando no embrujada, por una Madrastra malvadamente asertiva: para todo resplandeciente relato de mujeres dóciles encerradas en la domesticidad, existe una imagen negati-

va igualmente importante que encarna la perversidad sacrílega de lo que William Blake denominó la “Voluntad Femenina”. Así pues, mientras los escritores suelen alabar la sencillez de la paloma, castigan de forma invariable la astucia de la serpiente, al menos cuando esta astucia se ejercita en su propio beneficio. De modo similar, la resolución, la agresividad – características todas de una vida masculina de “acción significativa” – son “monstruosas” en las mujeres precisamente por ser “afeminadas” y, por lo tanto, inapropiadas para una vida suave de “pureza contemplativa”. (Gilbert y Gubar, 1998, p. 43)

Curiosamente, las autoras denominan esta contracara femenina como “mujer monstruo”, nombre que empalma con el rótulo de ogresa en la versión de Perrault. En oposición, continúa la princesa representando a la perfección el modelo de mujer ángel, porque incluso se entrega a las órdenes de las malvadas mujeres: a no ser por personajes masculinos, como el rey o el carnicero, ella hubiese muerto, puesto que ya había aceptado su destino de ser comida, quemada o arrojada a las víboras, toda una muestra de pasividad y sacrificio en extremo.

Muy diferente resulta el ideal de belleza de *La Durmiente*, que, antes que bella, sobre todo ama: “...la princesa no solo era hermosa sino que también era buena y amaba” (Andruetto e Istvansch, 2016, p. 18). En nuestro análisis, es muy significativo que el atributo “bella” no se halle en el título y que, también, sea solo una de las virtudes con las que la dotan las hadas al nacer, en compañía de la *bondad* y el *amor*. Es de destacar porque se produce un desplazamiento del plano de la contemplación al plano de la reciprocidad, pues el amor y la bondad conllevan el vínculo necesario entre pares. La princesa, en este relato, se define por su capacidad de amar a (y ser amada por) otros/as distintos/as. En comparación con las versiones previas, en donde la princesa mantiene distancia con el mundo exterior, aquí su subjetividad está marcada por un crecer no solo entre sus familiares y el círculo de la realeza, sino en abertura a seres de otros estratos que la colocan de cara frente a la diferencia y a sus problemáticas. Desde esa socialización temprana en la heterogeneidad social es que posee la capacidad de amar a todos/as: padres (reyes), pajes, amas de leche, siervas, campesinos, artesanos, mendigos, hambreados (Andruetto e Istvansch, 2016).

De este modo, la Durmiente no suspende su estado de conciencia ni se entrega al sueño por acción de la fortuna, sino por una *decisión propia* basada en, paradójicamente, una toma de conciencia de la situación de

dolor de quienes entiende, en un alto grado de empatía, como sus pares amados. Su permanente relación con sectores marginados la conducen a salir del reino y a ampliar horizontes de sentido, una vez crecida, como modo de conocer/saber de qué realidades se construye la vida. Más allá de los límites del reino, descubre que la vida es desigualdad, violencia y agonía: “¡...creció escuchando a las siervas cantar sus penas [...] y viendo a los hambrientos de comida por la ventana de una torre y a los hambreados de amor por todas partes!” (Andruetto e Istvansch, 2016, p. 20); “Y vio que la vida era eso: una vieja muy vieja hurgando unos restos, un niño perdido, una casa con hambre, por almuerzo unas papas” (Andruetto e Istvansch, 2016, p. 22).

Como este libro es un libro-álbum, debemos prestar atención a los sentidos otorgados por las ilustraciones que complementan el relato escrito sin duplicarlo. Desde esta perspectiva, la decisión de la princesa de dormir por años puede interpretarse como una reacción, una contestación o un buscar evadir/ escapar al mandato reservado para ella en cuanto mujer y miembro de la realeza. Por eso, no resulta casual que al inicio del relato, cuando se narra el nacimiento de la princesa, junto con imágenes tipo collage que representan hechos o escenas de familias reales o de sectores pudientes e instrucciones y recortes de periódicos vinculados a modales o valores sobre la crianza (por ejemplo, cómo cambiar un pañal, una nota sobre una cuna, el azul para vestir al varón, el rosa para una nena), aparezcan trazos que dibujen rostros felices y cortesanos, pero, también, pequeños indicios de una presencia *otra*, ajena a ese mundo mezcla de idilio y rígida norma social. Al lado del texto referido a las hadas, parece flamear una bandera LGBT y hay un recuadro que resalta de un recorte las palabras “broma”, “vía”, “izquierda”, “espera”.

Más adelante, continúan profundizándose los collages cuya selección del ámbito de la cultura responde a textos que contribuyen a una clasificación binaria de los géneros y a la promoción/ consolidación de comportamientos y esferas determinadas para el ser mujer: cómo maquillarse, cómo se usan distintos tipos de ralladores, qué repasadores tener, imágenes de una *miss* universo y una mujer vestida con transparencias y en pose seductora sosteniendo una paloma blanca. Aspectos, todos, que conforman un ideal de belleza y un concepto de lo femenino vinculados al ámbito de lo doméstico (la maternidad, la cocina) y al cultivo de la imagen personal (de tal modo el cuerpo se asume como objeto de deseo y atrac-

ción). Pero, aunque el trazado del ilustrador representa a la Durmiente sosteniendo una paloma y bordando, hay también lugar para la disidencia, porque comienzan a desaparecer los rostros felices que desbordaban al inicio del cuento y a dibujarse otras figuras humanas.

A partir del momento en que el texto escrito cuenta la felicidad plena de esta princesa que amaba y era amada, un poco antes de su salida del reino, las ilustraciones acompañan la peripecia que se anticipa –“...ya lo decían los hombres en el comienzo de los tiempos: *basta que en un cuento alguien sea feliz, para que empiece a asomar la desdicha*. Y eso es lo que pasó” (Andruetto e Istvansch, 2016, p. 15)– con una tensión cada vez más evidente entre un mandato social y su cuestionamiento. Se establece, entonces, un contrapunto entre un *deber ser* y *presencias* que pueden constituir un principio de cambio de paradigma, al movilizar preguntas. Tal contrapunto se da entre el collage de textos diversos que hacen al *discurso social* (Angenot, 2015), desde donde se refuerza la idea de que la mujer debe recluirse al ámbito casero y conformar una familia en unión con un hombre¹⁰, y el trazo de la ilustración que dibuja muchas, amontonadas siluetas de sectores populares (campesinos, empleadas domésticas, minusválidos, obreros, etc.) enfurecidos, entristecidos, cansados (a los que la princesa mira directamente sin dar la espalda) y una figura de rostro severo que se abalanza sobre la Durmiente apuntándola con el dedo, como pidiéndole obediencia, al lado de una boca con dientes como piraña que se orienta hacia la princesa. Además, se incorporan fotografías de mujeres que conforman la servidumbre –en sus escenarios austeros– y que nada tienen que ver con el ideal femenino de cuerpo “perfecto”, sugerente y maquillado.

Así, mientras el texto escrito se prepara para narrar la decisión del desencanto prolongado de la princesa, la ilustración va en un *in crescendo* de claves de sentido que responden a la idea de un *despertar* desde la contradicción: ¿a qué/ quiénes responde ese modelo hegemónico de femineidad?, ¿qué otras mujeres existen?, ¿de dónde proviene esa desigualdad social?, ¿qué es la felicidad?, ¿no habrá una felicidad aparente? Más aún, pensando en la toma de decisión de la princesa: ¿cómo conjugar este nuevo saber de *lo real* –como dolor, como contradicción– y el sentimiento de identifica-

10 “La mujer vive emancipada, pero ¿es feliz?”, “A la lima y al limón, que no tiene quien la quiera... a la lima y el limón te vas a quedar soltera...” (Andruetto e Istvansch, 2016, p. 17)

ción y empatía hacia la diferencia con la posición cortesana y las expectativas sociales que pesan sobre la Durmiente? ¿Qué puede ella hacer?

Tal es su amor por el *otro/a*, tal la carga de dolor y responsabilidad que, entiende, sólo le restan dos caminos: o dormir o seguir mirando. Dicotomía en la que no cabe, como vemos, la posibilidad de estar viviendo a conciencia sin ver (silenciando) la otredad. Pero, ¿a dónde la colocaría el seguir mirando esa realidad, desde su posición de poder y no poder, al mismo tiempo? ¿Cómo contravenir su mandato? El dormir de la princesa, en este cuento, responde a una honda situación de conflicto social y a una profunda encarnación del conflicto de la otredad en la mismidad. De este modo, la princesa atraviesa toda una *problemática de frontera*, en tanto índice de alteridad¹¹.

Y si, hasta aquí, a diferencia de las versiones previas de la Durmiente, no apareció ningún aspecto sexual o de amor hacia el género opuesto ni ningún hombre de acción capaz de generar cambios narrativos sustanciales, tampoco lo hará en lo sucesivo. No habrá beso de príncipe que la despierte y, una vez más, serán los/as rotos/as y heridos/as por la historia quienes sostendrán en vida y dotarán de sentidos el futuro de la princesa.

Mujeres que alumbran. Emergencia y causa de lo popular

Solo el rey y la reina esperan, como dicen los cuentos, a que llegue el príncipe a besar y despertar a la princesa. Pero como esta reescritura es una contraescritura revisionista, se descentra la imagen masculina como motor de la historia (textual y social) y se erige un nuevo agente que coloca la trama en una escritura, a la par, decolonial: el *pueblo*. Los esquemas de la modernidad continúan rompiéndose, pues no solo se cuestiona el patriarcado, como hemos analizado, sino hondamente la representación de las

11 Las situaciones dialógicas (no necesariamente armónicas) entre diferencias de constitución subjetiva movilizan complejas operaciones de conocimiento y reconocimiento, produciéndose una interpelación que lleva a reconfiguraciones identitarias y vacilaciones de sentido (Bocco y Cebrelli, 2018; Cebrelli, 2012). Desde la semiótica cultural, hablamos de experiencias propias de la dinámica de la/s semiosfera/s, en donde dichas situaciones dialógicas implican, frente al encuentro con la diferencia, la puesta en funcionamiento de complejos mecanismos de traducción que evidencian las irregularidades semióticas. La situación fronteriza da cuenta, no de una concepción artificial, sino de una verdadera posición estructural y funcional en lo social, perceptible en términos de sentido y efecto, de prácticas y relaciones concretas (Lotman, 1996). Primero, dormir en la princesa; luego, veremos, el despertar.

subjetividades y su adscripción histórica. Sectores vulnerados por años, siglos, emergen en una estridencia que rompe el (su) silencio y trastoca estructuras y la princesa se despierta con trompetas, tambores, arcabuces y cañones (Andruetto e Istvansch, 2016), que son los sonidos de una revolución. Se cuestiona, entonces, el concepto de un ser individual desde la emergencia de y el arraigo por lo colectivo; allí adonde el amor de la princesa encuentra su sitio y posibilidad de sentido histórico y trascendencia. Es en la unión a quienes conforman el grito de la herida occidental (Revollo Pardo, 2018; Walsh, 2016) –quienes consiguen organizarse en este texto, luego del aumento de la corrupción del reino– en donde la Durmiente va a hallar motivos para constituirse. Así, se relocaliza en el centro lo que antes estaba en el margen: en *La Durmiente*, a contrapelo de lo que ocurre con las versiones previas, los/as sirvientes y/o subalternos/as dejan de responder obedientemente a quienes se encuentran en posiciones de privilegio y pasan a guiarse por sus propios impulsos y fuerzas, ganando papeles protagónicos en la trama y produciendo acciones que repercuten, exclusivamente, en sus propios beneficios e intereses, trastocando dinámicas de poder¹².

En este punto, relato e imágenes vibran a la par, otorgando las últimas sobreabundantes ejemplos de recortes de mujeres que se alzaron en lucha, incluso armada, y trazados y fotografías que presentan multitudes marchando (no estáticas), escopetas y brazos en alto¹³. Por primera vez, la ilustración ocupa doble página sin texto, justo antes de ver a la Durmiente abrir los ojos y sumarse, en las imágenes, a una hilera, fila de personajes humildes retratados en una fuerte presencia, heroicos, como si configuraran un mural.

12 La inversión de tramas y la relocalización de posiciones (de periferia a centro) hacen parte de una escritura decolonial, en la medida en que, siguiendo a Daniela Buksdorf (2015), supone el texto una respuesta cultural y estética contestataria a un sistema de representaciones y valores hegemónicos y un rescate de lo ignorado, silenciado, callado. La decolonialidad se encuentra, entonces, en la concepción de fondo de la propuesta artística (y de sus lecturas), concebida como toda una modalidad simbólico-epistémica capaz de operar –desde un pensamiento lugarizado y con dirección ético-política alternativa– en las realidades que la motivan y constituyen sus contextos de producción, buscando transformar las lógicas dependientes de poder (al hablar de “realidades que la motivan” ingresa, aquí, no solo el presente sincrónico de la obra, sino también la memoria/ diacronía que ésta recupera o permite recuperar) (Buksdorf, 2015).

13 Por ejemplo, la ilustración incorpora la pintura *La libertad* y referencia, en otros sentidos (uso de colores, por ejemplo) a la Revolución francesa.

Las transformaciones tanto formales (de relato tradicional a libro-álbum) como temáticas (en el orden de lo diegético –narración heterodiegética– y de lo programático) y semánticas (narración que desplaza sentidos y disiente sobre las versiones previas) que opera *La Durmiente* como reescritura (Pardo García, 2010) consolidan la representación de subjetividades insertas afirmativamente en la historia (aún en pugna). Dichas subjetividades se definen siempre en relación y tensión y se encuentran libres (o debieran/ buscan estarlo) de restricciones estereotipadas o mandatos sociales que intentan cancelar sus posibilidades de acción en el curso de los acontecimientos colectivos, volviendo privativo a un solo género, el masculino, el poder generativo de lo social. Al contrario, la belleza de la mujer está dada por su poder disidente capaz de alumbrar otros mundos, tal como hacen diferentes sectores sociales históricamente marginados, que se configuran en esta reescritura como motores y causas y no como objetos pasivos incapaces de pensamiento y de un hacer situado. Distinto a como dicen los cuentos.

La disputa en el campo de la Literatura Infantil

Si consideramos que el libro-álbum, en tanto género, es una de las expresiones propias de la Literatura Infantil de los últimos tiempos, tenemos que considerar a esta reescritura no sólo como una apuesta a la promoción de *paradigmas otros* para concebir las relaciones interpersonales, las subjetividades y el género, sino también como una disputa por la consolidación del concepto de *literatura infantil* como “literatura sin adjetivos” (Andrueito, 2010). Si históricamente la Literatura infantil estuvo ligada a propósitos didáctico-moralizantes, conformando los textos espacios más planos para el terreno de la lectura, en tanto representaban la bajada a-crítica de valores y perspectivas para la supuesta formación del niño/a como ciudadano en potencia o como sujeto al que hay que cuidar y resguardar de determinadas temáticas para las que no se encuentra aún en condiciones de afrontar (en miradas que se condicen con la conformación en el terreno de la literatura infantil de lo que Graciela Montes llamó “los corrales de la infancia” –2001–), *La Durmiente* propone una lectura absolutamente polisémica (característica a la que colabora per se el género libro-álbum) que aborda temáticas sociales de conflicto y permite problematizar lo que conformó y sedimentó, por siglos, nuestras tradiciones lectoras y socia-

les. Una literatura sin adjetivos sería aquella que –muy sintéticamente– se produce y se lee de la misma manera que sucede con la supuesta “literatura adulta”: apelando a lecturas críticas, a los significados múltiples y no cerrados, al trabajo con el lenguaje y al desarrollo fuerte de una estética que es capaz de no someterse a imperativos foráneos que esperan que ella sea tan solo un medio para otros fines como, por ejemplo, el mercado, perspectivas psicologizantes o didáctico-moralizantes (Díaz Rönner, 2011).

Así, el ejercicio de reescritura supone doblemente una *discusión* con representaciones sociales, por un lado, y con maneras de pensar la literatura para las infancias, por el otro (podemos reflexionar, por ejemplo, sobre las transformaciones de “Sol, Luna y Talía” –texto que no fue originalmente concebido para niños/as– en los relatos posteriores de Perrault y los hermanos Grimm –quienes operan cambios conforme la destinación, siendo la versión de los hermanos Grimm bastante más edulcorada–. Discusión que evidencia la doble condición de autonomía y heteronomía del sistema literario (Even Zohar, 1980) y la voluntad de los autores de incidir, además de en el ámbito de la cultura a través de la puesta en valor de *imaginarios otros*, en el terreno específicamente literario con esta resemantización del repertorio¹⁴ (Even Zohar, 1980) tradicional, susceptible de movilizar un *concepto otro* de canonización y tradicionalización (Blanco, 2018) de textos para las infancias –entendiendo a la tradición como *proceso selectivo y orientado* (Williams, 2009)–. Lo que significa una disputa por la representación del concepto literatura, por la definición de las propias lógicas del campo literario (Blanco, 2018).

La temática y la polémica apenas referenciada en este último apartado ameritaría otro abordaje más detenido, pero baste enunciarla en esta instancia para dimensionar la complejidad de esta reescritura verdaderamente *estratégica*, más si consideramos la posición de ambos autores que tienen en su haber, además de una vasta producción literaria, un abundante material teórico-crítico escrito sobre el propio oficio, sobre el campo de la LIJ y sobre las problemáticas específicas que atañen a la lectura como práctica social. Autores desvelados por tomar posiciones desnaturalizadas frente al hecho literario, conscientes de que se trata de un asunto nada inocente que, más que hacer dormir por las noches desde la temprana

14 La noción de repertorio implica, en una comunidad, un conocimiento compartido clave para producir (y entender) un texto, así como otros productos del sistema literario (Even Zohar, 1980).

infancia, puede acompañar y conformar verdaderamente sueños. En la reescritura de *La Durmiente*, constituye parte de su trama profunda la pregunta por qué literatura para despertar qué sociedades.

Referencias bibliográficas

- Andruetto, M. T. (2010). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: Comunicarte.
- Andruetto, M. T. e Istvansch (2016). *La Durmiente*. Buenos Aires: Ed. Santillana.
- Angenot, M. (2015). ¿Qué puede la literatura? Sociocrítica literaria y crítica del discurso social. En *Estudios de Teoría Literaria*. Universidad de Mar del Plata.
- Basile, G. (s.f.). “Sol, Luna y Talía”. Biblioteca de los cuentos de hadas. <https://bibliotecadeloscuentos.wordpress.com/2016/02/20/sol-luna-y-talia/>
- Blanco, S. (2018). *Reseña, Canon y Tradición literaria. Aportes teórico-metodológicos para el abordaje de Revistas Culturales*. FHyCS.
- Bocco, A. y Cebrelli, A. (2018). Presentación. Otro mundo es posible. Fronteras como modos de transformar el territorio. *Dossier “Estudios de Frontera 2da parte”*. Cuadernos de Humanidades (N°29), 13-18. <http://humani.unsa.edu.ar/cdh/index.php/CDH/article/view/27>
- Bravo Herrera Elisa y Blanco María Soledad (Editoras). (2022). *(H)ilaciones. Lecturas comparadas: Género(s), Viajes e Intertextualidades*. San Salvador de Jujuy: Tiraxi Ediciones, 2022. En: https://drive.google.com/file/d/1YzhvYJ8dlo7Cq1pBEp5xMrgeJ92BtaDz/view?fbclid=IwAR0fhkx4IJmsysKmu3IbmnAMAJreN_zax-SwVJYeshGTTo_a8mh9RHXWFLSOo

- Brunel, P. (1994). El hecho comparatista. En P. Brunel y Y. Chevrel, *Compendio de literatura comparada*. México: Siglo XXI editores.
- Buksdorf, D. (2015). La reescritura como herramienta de respuesta literaria. *La Palabra* (N° 27), 95-106. <http://www.scielo.org.co/pdf/laplb/n27/n27a06.pdf>
- Cebrelli, A. (2012). Fronteras internas y visibilidad mediática. Identidades emergentes y territorios en disputa (1994-2011). En L. Lizondo (Coord.), *Praxis, frontera y multiculturalidad. La comunidad en disputa*. UNSa.
- Díaz Rönner, M. A. (2011). *La aldea literaria de los niños*. Córdoba: Comunicarte.
- Even Zohar, I. (1980). Teoría del polisistema. (Traducción de N. Pinelle).
- Gilbert, S. M. y Gubar, S. (1998). El espejo de la reina: la creatividad femenina, las imágenes masculinas de la mujer y la metáfora de la paternidad literaria. En *La loca del desván. La escritora y la imaginación literaria del siglo XIX*. Ediciones Cátedra.
- Grimm, J. y Grimm, W. "La Bella Durmiente". En *Cuentos de niños y del hogar*.
- Lotman, J. (1996). Acerca de la semiosfera. En *La Semiosfera 1* (pp. 21-42). Madrid: Editorial Cátedra.
- Montes, G. (2001). *El corral de la infancia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pardo García, P. J. (2010). Teoría y práctica de la reescritura filmoliteraria (a propósito de las reescrituras de *The Turn of the Screw*). En J. A. Pérez Bowie (Coord.), *Reescrituras filmicas: nuevos territorios de la adaptación*. Ediciones Universidad de Salamanca.

Perrault, C. (s.f.). “La Bella Durmiente del bosque”. *Educ.ar portal*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/la_bella_durmiente_del_bosque_-_charles_perrault.pdf

Revollo Pardo, C. (2018). Reseña crítica sobre el concepto de Tercer espacio de Homi Bhabha: del local de la cultura hasta nuevas minorías, nuevos derechos – notas sobre cosmopolitismos vernáculos. En *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, 3(3), 377-385. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/29803/23123>

Walsh, C. (2016). ¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala [versión resumida del texto presentada como conferencia magistral]. *Congreso Brasileiro de Hispanistas*.

Williams, R. (2009). *Marxismo y literatura*. Las Cuarenta.



¿Esto es leer? La lectura de imágenes en la escuela

Valeria Daveloza*

Nadia Marconi†

¿Qué significa “leer”?

Antes de avanzar, las y los invitamos a hacer una pequeña prueba. Lean el siguiente texto:

Ngelípun üngümafiel ti colectivo²

Üngüm colectivolechi pu
ütrüfkünuye ñi señor
chongümelkünukilnge fachi püchü lewlew
ré antümu ingkánengel llengá wenté translíñ

Seguramente, y en función de que el texto está escrito en un código conocido (el alfabeto) fue posible hacer *alguna operación sobre él*, por ejemplo intentar leer el título de manera *fonética* (*Ngelípun unguamafiel ti colectivo*), pero ¿se pudo hacer sentido con él?

De esta actividad desprendemos nuestro supuesto base:

La decodificación de cualquier código (escrito o de imágenes) es requisito necesario pero no suficiente para producir sentidos.

1 Este texto surge a partir del relevamiento que venimos haciendo tanto como docentes como en asesorías y acompañamientos pedagógicos. Retoma parte del trabajo final de Especialización en la Enseñanza de la Lengua y Literatura de la profesora Marconi (FFYH, UNC), elaborado con la especialista Inés Yeraci, y artículos de la profesora Daveloza, publicados en revistas y jornadas académicas.

2 Fragmento de *Oración para esperar el colectivo* de Liliana Ancalao. Traducción de Víctor Cifuentes. Oración para esperar el colectivo señor de los desamparados/ que esperan el colectivo/ no permitas que se apague esta llamita/ defendida a puro sol sobre la escarcha.

* Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH), Universidad Nacional de Córdoba (UNC). valeria.daveloza@mi.unc.edu.ar

† Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH), Universidad Nacional de Córdoba (UNC). nadiamarconi77@gmail.com

La lectura: una práctica social y cultural

*Una literatura difiere de otra menos por el texto
que por la forma en que se lee.*

Jorge Luis Borges

La escuela, si está dispuesta a asumirse como la gran ocasión y realmente “enseñar a leer”, no puede desaprovechar esa escena. Luego, ya se verá, las sociedades se irán ampliando, entretejiendo, cruzando y extendiendo, pero habrá que comenzar por el aula, la comunidad diaria, en la que habrá que dibujar ese círculo claro y contundente: “estamos leyendo”.

Graciela Montes

La escuela desde sus orígenes ha sido la garante de la enseñanza de la lectura y la escritura para la sociedad. Sin embargo, la enseñanza es un campo complejo en el que se cruzan por lo menos tres dimensiones muy diferentes:

- Una concepción sobre el objeto lengua.
- Una concepción sobre los usuarios de la lengua.
- Un enfoque pedagógico-didáctico que relacione las tres dimensiones.

Desde que la escuela fue creada, estas tres dimensiones han cambiado muchísimo, dando por resultado que la formación docente inicial y continua se vea atravesada por corrientes teóricas, aproximaciones metodológicas y enfoques que, en ocasiones, incluso se contradicen. La escuela opera sobre el supuesto de que todos los implicados en la educación coincidimos en qué implica *saber leer*. Sabemos que la diferencia de prácticas y textos es grande. En este contexto, tomarnos el tiempo de pensar sobre qué es la lectura en la escuela es, por lo menos, contracultural.

Graciela Montes (2005) afirma:



Cuando el que lee está leyendo, en el curso de ese acontecimiento que lo tiene por protagonista, tienen lugar una serie de operaciones. Hay cotejos, negociaciones, desplazamientos, cruces, incluso lucha, una pequeña gesta [...] el que lee “emprende” el texto a su manera, se debate con él, lo rodea, lo calibra, se insinúa en él por algún resquicio o lo toma por asalto y algo atrapa ahí dentro, algo que solo él podría atrapar. (párr. 4)

Con lo cual, queda claro que leer no es solo descifrar sino, sobre todo, *construir sentido*. Así ampliado, el concepto de lectura no se reduce a los textos escritos, sino que, además, se extiende a la lectura de una imagen, de una ciudad, del rostro de una persona, etc.: “Se buscan indicios, pistas, y se construye sentido, se arman pequeños microcosmos de significación” (Montes, 2006, p. 2).

Por su parte, Rockwell (1987) señala la importancia de considerar la apropiación de los textos en el proceso educativo, y nos previene de la implementación de una *lectura unidimensional*, es decir, la búsqueda de un sentido único, muchas veces encarnado en las preguntas de tipo *qué significa* o *qué quiso decir el autor con...*; al contrario, postula la necesidad de generar condiciones para múltiples maneras de leer y de usos diversos que “subvierten la aparente uniformidad de sus contenidos y formas” (p. 28). En el caso de la lectura de textos literarios, se trataría de instancias de lectura en el aula que generen condiciones para que los alumnos puedan apropiarse de esos textos en tanto objetos culturales. Es decir, que implicaría centrar la atención en los lectores, en sus hipótesis, en sus conjeturas para que el conocimiento se construya en la interacción lector-texto-otros lectores. Esta concepción de la lectura y del lector entra en tensión con las representaciones históricas acerca de la lectura en el ámbito escolar: la de la lectura clausurada, correcta, oficial, única y propone una nueva mirada sobre las prácticas pedagógicas vinculadas con la lectura.

En muchas ocasiones, en la escuela, la idea *moderna* de lectura está asociada con la cultura letrada, una lectura individual, silenciosa, centrada en el significado literal, y orientada a la información enciclopédica. Sin embargo, la lectura en el aula puede ser concebida de otra manera: como un acto social, en el que los actores leen en voz alta e intercambian oralmente sentidos sobre el texto. El docente es un mediador cultural que genera vínculos entre alumnos y textos.

Para el historiador francés Roger Chartier (1998) el proceso de apropiación siempre transforma las prácticas culturales y los significados se-

gún cada contexto. Dichas prácticas suponen cierta continuidad cultural en las maneras de leer; es decir que tanto la lectura escolar como otros modos sociales de lectura responden a un *orden social de la lectura*:

El lector, pues, no opera en el vacío. Está inmerso en una situación, un estado de lectura, un “orden de lectura” [...] Pero frente a la situación, al estado, al orden, el lector hace valer su experiencia, la experiencia de “el que está leyendo”. (Montes, 2017, p. 117)

Es decir que la relación continuidad/apropiación establece sus límites *en cada lector*, siempre “es una producción inventiva, una forma de construcción conflictiva de sentido, un poner a jugar (el texto) con lo que le es propio (al lector), lo que lo constituye como sujeto sociocultural” (Charrier, 1998, p. 249).

Al aceptar la lectura como una acción sociocultural mediada por el contexto abrimos la posibilidad de considerar que existen distintos modos de leer relacionados con la intencionalidad de comunicación del texto y también con el contexto del lector. El docente de Lengua y Literatura se enfrenta, entonces, a un circuito de textos literarios dentro del ámbito escolar y fuera de él que ponen en tensión sus recorridos de lecturas canónicas y especialmente su manera de abordaje en el aula. Frente a ello se imponen las preguntas: ¿la escuela necesita promover la lectura?, ¿por qué pensar en la formación de mediadores en la promoción de la lectura literaria?, ¿qué nuevas estrategias didácticas supone pensar la promoción de la lectura en la escuela?

Gustavo Bombini (2004) intenta dar algunos lineamientos para empezar a comprender e indagar en los interrogantes antes mencionados. Este autor afirma que la promoción de la lectura puede constituirse en un proyecto potente para la generación de nuevas experiencias que contribuyan tanto al desarrollo curricular como al “ensanchamiento del horizonte cultural de la escuela” (Bombini, 2004, p. 1).

Enseñar a leer es mediar para que, desde temprana edad, los lectores incorporen paulatinamente gestos, costumbres diversas, discursos, saberes especializados. En esta línea teórica, estudios dedicados a la literatura en el aula promueven la “conversación literaria” (Chambers, 2007) como un espacio de construcción de sentido en el interior de un “círculo de lectura” definido por el intercambio y la interacción con otros, donde esos otros son a la vez los pares, el texto y el profesor. Se trata entonces de una

construcción colectiva, habilitada por el mediador y orientada a una lectura compartida: “Una conversación cooperativa en la cual una comunidad de lectores realiza descubrimientos que van mucho más allá de cualquier cosa que hubieran podido encontrar solos” (Chambers, 2007, p. 101).

Cecilia Bajour (2008) coincide con esta mirada e invita al docente a adoptar una *postura pedagógica de escucha*. Según esta autora, esto implica seleccionar textos *potentes, desafiantes y habilitar la lectura a lo inesperado* durante el intercambio oral, que debería centrarse en compartir los efectos que produce la literatura en los lectores. Esta tarea ofrece la ventaja de respetar al texto literario en su polisemia, despojarlo de ese sentido único que ciertos modelos didácticos canónicos promueven. De esta forma, el docente no busca encontrar en las respuestas de los alumnos *lo que el texto dice* (¿quiénes son los personajes?, ¿dónde transcurre la acción?, ¿cómo termina el cuento?, ¿cuál es el tema?, etc.), o lo que tradicionalmente se dice o se debe decir de ese texto, sino lo que *el texto permite decir*. Bajour (2008) explica que la “escucha” en la práctica pedagógica está atravesada por la tensión entre la formación del docente y la necesidad de suspender los prejuicios acerca de lo que el texto *debe significar*, en pos de fomentar la diversidad de interpretaciones.

La elección de textos que desafían de distintas maneras los sentidos cristalizados o la tendencia al estereotipo es un camino para que las voces diversas aparezcan y sean tenidas en cuenta. En esto tiene un lugar importante la intervención del mediador cuando posibilita que algo interesante suceda en la lectura colectiva de un texto. “Levantar” un comentario de un lector supone una actitud de escucha que a su vez es formadora de escuchas. (párr. 17)

En consecuencia, la elección de los textos y, por ende, la mirada de quien los seleccione, es clave en relación a la posibilidad de habilitar interpretaciones diversas, de escuchar al otro, de conversar.

En esta línea reflexiva, retomamos los interrogantes que Cecilia Bajour (2008) plantea en relación a la lectura, la escucha y las prácticas pedagógicas: ¿cómo se precisa el momento para abordar teóricamente la lectura en una situación de construcción colectiva de lectura?, ¿cómo se propicia la relación autónoma con los textos literarios para que se habilite la escucha, se problematicen y sistematicen los sentidos y las reglas de

construcción?, ¿es posible evaluar el enriquecimiento en la capacidad de escucha propia y de los alumnos?

¿Esto es leer? La lectura de imágenes en el cómic y el libro-álbum

En la tradición escolar la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) ha tenido siempre un rol central aunque mucho de su presencia en las aulas hubiera estado (o esté) al servicio de satisfacer otras necesidades que no provienen ni de la esfera estética, ni del ámbito literario: *literatura para formar la moral, para formar en valores, para educar las emociones*; lo que Díaz Rönner (2011) llama *las intrusiones*. Este abordaje de lo literario tiene su contracara en *la literatura porque sí* y que ha dado lugar a lo que Bombini (2006) denomina *las pedagogías del almohadón*; es decir prácticas lectoras asistemáticas, sin hilo, sin guía que ayude a las y los estudiantes a aprender otros modos de comprensión y generación de sentidos posibles más complejos de lo que su intuición les permite.

La literatura en la escuela de un modo bastante generalizado respondió a la representación de *las bellas letras*. Letras, es decir textos escritos. Hemos escuchado de colegas, padres y madres sobre sus hijos e incluso equipos directivos que prefieren que los chicos y jóvenes no lean *historietas o cosas así, mejor que lean en serio, que sean libros escritos*.

¿Qué imaginario se esconde detrás de la afirmación de que lectura *solo de letras* es más compleja o exige más a los lectores que un cómic o un libro-álbum? Una tradición ligada a las circunstancias de producción y consumo de la historieta, como producto de la cultura de masas, instaló en la opinión pública que ese tipo de lectura *no es serio, no enseña nada* y que es más fácil leer imágenes que texto. Esa reputación del cómic *se contagió* a los libros ilustrados y, por supuesto, a los libros-álbum.

Este supuesto de que leer imágenes es menos complejo que leer textos escritos es falso. No resulta *más fácil* leer imágenes. En todo caso, es una lectura más intuitiva, pero que exige y requiere habilidades cognitivas complejas, como veremos más adelante. Por otra parte, nuestras y nuestros estudiantes, independientemente del nivel educativo al que pertenezcan, están atravesados por consumos culturales que no responden únicamente a la idea de texto escrito (películas animadas, series, cortos, webisodios, *podcast*, *reels*, estados y *stories* de redes sociales, entre muchos otros). Entonces ¿por qué la escuela ignora, en el mejor de los casos, y

niega, en el peor de ellos, los múltiples *dispositivos de comunicación cultural* (Ramada Prieto, 2018) con los que nuestras y nuestros estudiantes construyen sentidos?

Los *discursos multimodales*, entendidos como complejos sistemas semióticos, son parte de la vida cotidiana de cualquier persona:

Para hacer referencia al lenguaje y a los otros recursos que se integran para crear significado en los fenómenos ‘multimodales’ (o ‘multisemióticos’), como los materiales impresos, los videos, los sitios web, los objetos tridimensionales y las actividades cotidianas, se utilizan las expresiones ‘recursos semióticos’, ‘modos’ y ‘modalidades’ [...] Se utilizará la expresión recurso semiótico para describir los recursos (o modos) (es decir *el lenguaje, las imágenes, la música, la gestualidad y la arquitectura*) que se integran en forma transversal en modalidades sensoriales (por ejemplo visual, auditiva, táctil, olfativa, gustativa, quínésica) en los textos, discursos y actividades multimodales, a los que llamaremos colectivamente fenómenos multimodales. (O´ Halloran, 2012, p.12. La cursiva es nuestra)

Que la escuela restrinja el sentido de la lectura al texto escrito, no solo hace que pierdan densidad las experiencias lectoras de nuestros estudiantes, sino que instala una división artificial: *en la escuela se leen textos escritos y en la vida leemos todo tipo de textos*. Esta dicotomía forjada en un abordaje didáctico que *olvidó* las prácticas sociales de oralidad, lectura y escritura (porque no los considera válidos para la formación de los lectores críticos o porque sigue reproduciendo prácticas *tradicionales* que no sólo no validan la inclusión de otros textos u otros accesos a la literatura, de modos de leer, de entender, de interpretar, de decir) va en contra del enfoque socio-comunicativo que opera como supuesto, tanto en los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* (Ministerio de Educación de la Nación, [ME], 2012) como en el *Diseño Curricular de la Educación Primaria* de la provincia de Córdoba (Ministerio de Educación, [ME], 2011). En ambos textos se refleja que las prácticas *de, con y a través* del lenguaje deben volverse objeto de enseñanza, tanto si son *contenido en acción u objeto de reflexión* (ME, *Diseño Curricular*, 2011).

Traer la lectura de imágenes a la escuela y volverla, no solo una ocasión de análisis y clasificación, sino también una experiencia (placentera) de aprendizajes que ensanchan y diversifican el mundo cultural y simbólico de nuestros estudiantes, no debería ser algo que pase desapercibido en ningún nivel educativo.

Leer arte secuencial: más allá de ciertos códigos

Si, como venimos sosteniendo, de la mano de Graciela Montes (2017):

Leer es, en un sentido amplio, develar un secreto. El secreto puede estar cifrado en imágenes, en palabras, en trozos privilegiados de ese *continuum* que llamamos «realidad». Se lee cuando se develan los signos, los símbolos, los indicios. Cuando se alcanza el sentido, que no está hecho sólo de la suma de los significados de los signos sino que los engloba y los trasciende [...] El lector entra en relación con el texto. Es él el que *le hace* decir al texto, y el texto *le dice* a él, exclusivamente. Lector y texto se construyen uno al otro. (p. 83)

No podemos ignorar que la lectura de la historieta y, en su versión oriental, el *manga*, es parte de todo aquello que denominamos *la lectura* y no es tan natural como pareciera ser. En el caso del manga, su gramática visual está relacionada con la escritura japonesa y debe *enseñarse a leer*, como podemos ver en la figura N° 1.



Figura N° 1. Fuente: Shimizu, 2020.

Will Eisner (2007), en su libro *El cómic y el arte secuencial*, sostiene que la lectura de dos lenguajes que, juntos colaboran para la creación de sentidos, requiere de mayores esfuerzos por parte de sus lectores:



El *comic book* consiste en un montaje de palabra e imagen, y por tanto exige del lector el ejercicio de sus facultades visuales y verbales. En realidad, las particularidades del dibujo (perspectiva, simetría, pincelada) y las particularidades de la literatura (argumento, sintaxis) se superponen unas a otras. La lectura del *comic book* es un acto de doble vertiente: percepción estética y recreación intelectual. (p. 10)

Y apoya sus conclusiones en las, en ese momento, recientes investigaciones de Wolf para demostrar que la lectura de historietas no es un mero pasatiempo banal:

Las últimas investigaciones han demostrado que la lectura de palabras no es sino parte de una actividad humana mucho más amplia, que incluye el desciframiento de símbolos, la integración y organización de la información [...] En efecto, la lectura –en su sentido más amplio– puede considerarse una forma de actividad de percepción. La lectura de palabras es tan sólo una manifestación de esa actividad, pero hay muchas otras: la lectura de dibujos, mapas, diagramas, notas musicales. (Wolf en Eisner, 1990, pp. 9-10)

Aunque pueda resultar un poco desolador que más de treinta años después nos veamos haciendo la misma defensa que hacía Eisner; aún hace falta decirlo: leer imágenes es una actividad compleja que requiere ser enseñada y, de paso, disfrutada por nuestros estudiantes. Ahora bien ¿Cómo se enseña a leer un cómic?

Sin ánimos de agotar la abundante productividad significativa de las imágenes, lo primero que haremos es reparar en la *materialidad significativa*, es decir qué aspectos de ese formato particular comunica sentidos. La escuela relegó la enseñanza de estas estrategias a espacios curriculares como el de Educación Plástica, dando por sentado que “ver no es leer”. De modo que la polisemia de la imagen se *achata* y no se profundiza en sus mecanismos de significación, más allá de su lectura intuitiva. Si aplicáramos la misma lógica a la literatura, la función del lenguaje ¿es sólo un medio para transmitir un contenido?, ¿sin forma?

La lectura de imágenes tiene una particularidad: no podemos parcelar lo que vemos porque el ojo capta la imagen completa, la recorre, vuelve, recupera información, anticipa la siguiente. Sabiendo que no podemos agotar todas las dimensiones que podríamos ver en una imagen, vamos a

rescatar algunos *recursos retóricos visuales* que colaboran en la construcción de sentido:

- *La sintaxis narrativa* o cómo el texto genera su lógica de lectura. En la historieta (ya vimos el caso del manga) esta lectura lleva la forma de Z: leemos de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo, llevando, a vuelo de pájaro, la atención a algunos focos anclados en determinadas viñetas. Este orden establece también la cronología de las acciones a través de la secuenciación en viñetas. Cada *línea blanca* funciona como signo de puntuación y la cantidad, tamaños y disposición de *cuadritos* o viñetas genera distintos efectos del paso del tiempo.
- *El plano y encuadre*. Los planos hacen foco en algún aspecto que se quiera priorizar. Por ejemplo, convencionalmente los primeros planos suelen usarse para cargar de tensión emotiva o suspenso al relato (vemos la cara del protagonista llorando o enojado), mientras que planos más abiertos o generales (ver una habitación entera) aporta sensación de cotidianeidad.
- *El ángulo y el punto de vista*. Del mismo modo, el trabajo con los ángulos, genera sentidos diferentes: el ángulo picado (de arriba hacia abajo) genera la sensación de dominio y seguridad, mientras que el contrapicado (de abajo hacia arriba) provoca sensaciones contrarias: inseguridad, peligro. Este ángulo suele usarse para agrandar la figura del personaje (un villano, por ejemplo).
- *La paleta de colores, el sombreado y los juegos de contrastes*. Incluso en las historietas en blanco y negro, el juego de blancos, grises y negros, genera *ambientes y climas* (suspenso, tristeza, otoño, calor...) que nos predisponen a diferentes estados de ánimo para la lectura.
- *Los códigos estandarizados*. En el mundo de la historieta hay símbolos absolutamente reconocibles, como lo son el *humito* para demostrar que alguien sale corriendo o las líneas de movimiento que indican que piernas o brazos del personaje se agitan. Dice

Eisner: “Cuando éstos se usan una y otra vez para dar a entender ideas similares, se convierten en un lenguaje o si se prefiere, en una forma literaria” (1990, p. 10). Dado que muchos de nosotros nos hemos criado con estos códigos en formatos visuales y audiovisuales (Patoruzú, Condorito, Tom y Jerry, Bugs Bunny, etcétera) tendemos a olvidar que en algún momento *aprendimos a leer esa codificación*.

Como en otras instancias de enseñanza de la literatura, la selección de textos es fundamental: si siempre elegimos *textos simples* en el aprovechamiento de sus recursos retóricos visuales, no necesariamente estaremos generando instancias de lectura que desafíen a nuestros lectores en sus capacidades interpretativas. Una buena –y exigente– selección de textos en relación a alguno de estos recursos y la variedad en la selección de estéticas (y no solo de géneros literarios) es siempre un buen comienzo.

Estos son solo algunos de los elementos que podemos abordar en las lecturas con nuestros estudiantes. A medida que nos vayamos sintiendo más cómodos con la lectura literaria en soportes visuales, podemos acompañar ese proceso llamando la atención sobre algunas de estas dimensiones.

Por lo que decíamos anteriormente sobre que el ojo capta la imagen de modo integral, una *estrategia posible* es variar y diversificar las estrategias de abordaje. Una de ellas, como verán en algunos de los ejemplos, es presentar la historieta sin texto.

Ejemplo A: Gaturro 8, Nik.



Figura N° 2. Fuente: Nik, 2008.

En este ejemplo, podemos ver que el ordenamiento cronológico es muy simple, propio de la *tira cómica*; un subgénero que resuelve su nudo narrativo de forma muy breve, en tres o cuatro viñetas o cuadros y, principalmente, se caracteriza por el poco aprovechamiento de los recursos visuales.

Si bien es muy común que los estudiantes, sobre todo de primaria, sean muy afectos a este tipo de lectura, también es cierto que la escasez de recursos retóricos visuales utilizados (misma paletas de colores, falta de desarrollo de planos, ángulos y perspectivas) no necesariamente desafía a sus lectores en sus capacidades interpretativas en relación a las imágenes.

Ejemplo B: *El Hipnotizador*, De Santis y Saez Valiente.



Figura N° 3. Fuente: De Santis y Sáenz Valiente, 2009.

La paleta de colores establece el ambiente: en el cuadro 1, los colores claros destacan, junto con el uso del plano general, el paseo por el campo. Es de día y se ve a los personajes relajados. Los colores ocres del cuadro 2 marcan el paso del tiempo (el atardecer), que continúa con la huida en la noche (cuadro 3). El cuadro 4 mantiene los colores oscuros, pero de tonos amarronados que marcan el fin de la oscuridad nocturna (amanecer). En los cuadros 5 y 6 estamos, otra vez, en presencia del día.

Ejemplo C: Trabajo por encargo, Agrimbau y Katmus.



Figura N° 4. Fuente: Agrimbau y Katmus, 2018.

En este ejemplo, podemos ver cómo los planos y los ángulos generan el clima. En la viñeta 1, el plano detalle muestra al protagonista firmando un autógrafo de su obra. En la viñeta 2, un plano general muestra el clima fuera del taxi (lluvia y oscuridad, probablemente la noche). La viñeta 3 con su plano medio, muestra las emociones del personaje (el taxista dice algo alentador al autor); lo que se opone con ángulo picado (de arriba hacia abajo) de la viñeta 4. Vemos al protagonista disminuido por la forma en la que se enfrenta a eso que lo amenaza y que, gracias al ángulo contrapicado (de abajo hacia arriba) de la viñeta 5, sabemos que es la editorial.

Ejemplo D: *Cinema Panopticum*, Ott.



Figura N° 5. Fuente: Ott, 2005.

Incluso en el caso del *cómic mudo* podemos llevar perfectamente adelante la cronología de los hechos, gracias a la sintaxis narrativa y a los espacios entre cuadros que operan como lapsos. En el cuadro 1, el ángulo contrapicado, establece la jerarquía entre los personajes: la niña es pequeña e indefensa frente al hombre que mira sin empatía. En el cuadro 2, el plano detalle sobre el cartel del precio de las pelotas desarrolla el conflicto: la niña no tiene dinero y por eso se retira. En el cuadro 3, la apertura hacia un plano medio demuestra que otras personas sí pueden jugar porque tienen dinero y la niña se aleja (lo podemos saber porque la figura del cuerpo está orientada hacia la derecha), mientras que su cara muestra signos de aflicción por aquello que no pudo tener.

Ejemplo E: *Caza Mayor*, De Chiabrando y Brondo.



Figura N° 6. Fuente: De Chiabrando y Brondo, 2015.

Es importante señalar que cada vez más la producción literaria (y no solo en el caso del cómic y el libro-álbum) es *transgenérica*. Esto quiere decir que estamos asistiendo a escrituras que *saltan los límites* y echan mano a diferentes lenguajes porque sus autores están en búsquedas estéticas que no necesariamente se satisfacen por apelar a las formas originales (las viñetas, por ejemplo). Celebramos estas búsquedas porque creemos que lo significativo de una experiencia lectora no siempre está relacionado con el respeto a las formas genéricas como lo podrían ser un policial o un cómic *puro*. En la literatura escrita, visual y audiovisual podemos ver cómo las mezclas de distintos géneros (*fantasy*, policial, terror, fantástico) están generando obras que seducen a muchos lectores.

Ejemplo F

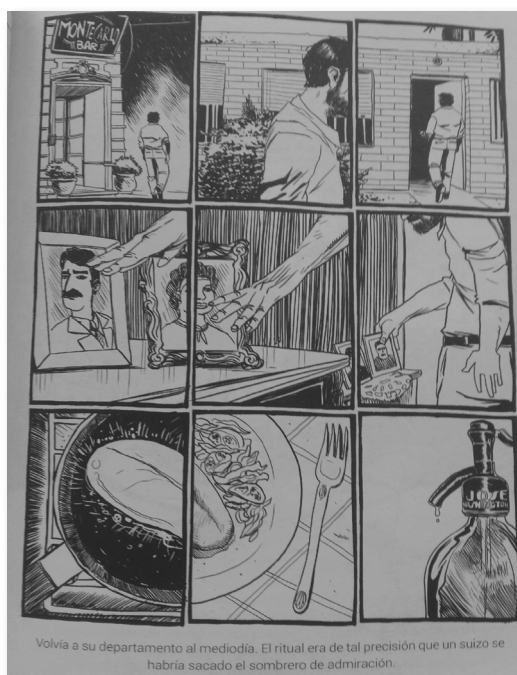


Figura N° 7. Fuente: De Chiabrandó y Brondo, 2015.

En este caso, podemos ver cómo el trabajo del dibujante alterna entre una página *más propia* del libro-álbum a partir de la técnica del collage, con una página que mantiene el desarrollo cronológico propio del cómic a partir de la secuenciación de los cuadros, el uso de las líneas blancas para marcar el paso del tiempo y los planos para connotar la soledad del personaje: vemos fotos de personas queridas, pero el protagonista come solo. Estas inferencias a partir de las imágenes son ejemplo de lo que la lectura de historietas colabora en el desarrollo de las capacidades interpretativas de nuestros lectores.

Cerramos esta parte con solo algunos ejemplos de las sesiones de lecturas de imágenes que podemos llevar al aula. Como todo en enseñanza de la literatura, lo primero pasa por una *buena selección*. Las y los invitamos entonces a que busquen historias, pregunten a sus estudiantes qué y cómo leen y les conviden con otras *porciones de mundo* que muestren, ensanchen y diversifiquen sus universos culturales y simbólicos.

¿A qué llamamos libro-álbum?

El término libro-álbum deriva del francés, lengua (y mercado editorial) que impuso el predominio de este término. También es conocido como *picture-books* en países anglosajones o simplemente como álbum en España. Según Van Der Linden (2015) “el álbum es, ante todo, un soporte blanco” (p. 5).

El álbum es un soporte de expresión cuya unidad primordial es la doble página, sobre la que se inscriben, de manera interactiva imágenes y texto, y que sigue una concatenación articulada de página a página. La gran diversidad de sus realizaciones deriva de su modo de organizar libremente texto, imagen y soporte. (Van Der Linden, 2015, p. 29)

Cuando tenemos un libro-álbum en nuestras manos nos vemos sorprendidos por la presencia notable de las ilustraciones. En algunos casos, estas ocupan la mayor parte de la superficie total del libro, dominando visualmente el espacio, pero *siempre debe haber interdependencia con el texto escrito*.

El libro-álbum es un soporte, por ende, su materialidad es importante ya que:

La elección de una cubierta, un papel o unas guardas ejerce una gran influencia en el proyecto, al aportar una dimensión significativa, incluso pueden llegar a adquirir un rol narrativo [...] El álbum es uno de los soportes impresos que muestra mayor diversidad de formatos y dimensiones [...] El formato, la sucesión de las páginas, la materialidad del libro y, más globalmente, la misma organización de los mensajes sobre el soporte adquieren así una mayor importancia en la producción de significado. (Van Der Linden, 2015, pp. 10-11)

Los libros-álbum son objetos culturales complejos que se sitúan en medio de tensiones de mercado, de diseño y en relación a las estructuras sociales e institucionales que se interrogan sobre sus límites: ¿quiénes son sus destinatarios?, ¿cómo leerlos?, ¿están sólo destinados a la infancia?, ¿qué lugar ocupan dentro del campo de lo literario?, ¿sólo se puede inscribir dentro de lo literario o lo desborda?

Aunque aún no se ha acordado una definición única de lo que es el libro-álbum, varios autores reconocen ciertas características propias del género. Uri Shulevitz (2005) define al libro-álbum como un género dentro de la literatura en el que “las palabras no se sostienen por sí solas. Sin las ilustraciones el contenido de la historia se vuelve confuso. Son las imágenes las que proporcionan la información que omiten las palabras” (p. 10).

Para este autor, el libro-álbum no sólo depende de las ilustraciones para ampliar aquello que dicen las palabras “sino que también requiere de ellas para esclarecer el texto e incluso, a veces, para tomar su lugar. En un libro álbum tanto las palabras como las imágenes son leídas” (2005, p. 10). Por lo tanto, no sería posible leer un libro-álbum a través de la radio porque no sería comprendido; el significado del texto verbal queda incompleto sin la lectura de las imágenes.

Texto e imagen hacen una *síntesis*, en lugar de uno ser apoyatura de otro; ambos lenguajes se combinan para tramar una única historia que admite distintas posibilidades de lectura. Esta narración que conforma el “texto-imagen” reclama un rol constitutivo del lector que deberá dar sentido a partir de la decodificación de ambos lenguajes y de su interrelación. La investigadora Silva-Díaz (2005) afirma:

Cuando leemos vamos haciendo ajustes; calibramos lo que quieren decir las imágenes de acuerdo a lo que afirman las palabras y lo que quieren decir las palabras de acuerdo a las ilustraciones; esta oscilación de ajustes y reajustes es permanente y única en cada lectura. En un álbum un discurso siempre limita o expande al otro; lo que quiere decir que un código siempre simplifica o complica lo que el otro asiente. (p. 1)

El libro-álbum se caracteriza entonces por la confluencia de la linealidad implícita en el lenguaje verbal y la lectura espacial que ofrece la imagen y el diseño.

A causa de la estrecha relación que mantienen los mensajes con el soporte (textos breves, imágenes de un tamaño relacionado coherentemente con el formato...), el álbum es un objeto vectorial, que sigue el sentido habitual de la lectura, desde la izquierda hacia la derecha. Es por ello, por lo que la concatenación entre página y página resulta particularmente metódica. (Van Der Linden, 2015, p. 26)

Cecilia Bajo y Marcela Carranza (2006) sostienen que:

Cuando tenemos un libro álbum en nuestras manos nos vemos sorprendidos por la presencia notable de la ilustración. Contrapunto de imagen y palabra, donde la imagen narra lo no dicho por la palabra, o la palabra dice lo dejado a un lado por la imagen. En un libro álbum la imagen es portadora de significación en sí misma y en diálogo con la palabra. Ilustración, texto, diseño y edición se conjugan en una unidad estética y de sentido. Nada es dejado de lado, el libro es un objeto artístico cuidadosamente elaborado en todos sus elementos. (párr. 4)

Entonces, el libro-álbum es un objeto estético que se inscribe en el campo del arte, en él se cruzan cuestiones metodológicas, intereses propios de cada autor, de cada ilustrador y de cada editor: todos los agentes de producción de un libro-álbum comparten el mismo nivel de importancia, conformando un objeto que expande los modos de expresión y de lectura.

El tiempo de lectura y el tiempo del lector frente a un libro de este género se detienen porque *leer se convierte en un volver sobre el texto* una y otra vez para disfrutar el discurso verbal, aparentemente simple, y la heterogeneidad de imágenes.



El álbum es heterodoxo, no sólo por lo que dice, sino sobre todo por cómo lo dice, y también por quien lo dice y para quien lo dice. Puesto que el álbum rompe inercias, tanto en la práctica editora como en la práctica lectora, ya que no siempre se puede precisar, cuando está entre tus manos, qué fue primero, si el huevo o la gallina, si el texto o la imagen, si la idea o el libro resultante, si se destina a un lector infantil o adulto. (Durán, 2000, p. 26).

Lo que nos interesa destacar, además, es que la intertextualidad y, en general, cualquier fenómeno de transtextualidad, no opera sólo en la creación, sino que afecta decisivamente también en los procesos de lectura. La lectura es acumulativa y procede por progresión, cada nueva lectura edifica sobre lo que el lector ha leído previamente: está claro que un nuevo tipo de texto exige un nuevo tipo de lector y se hace necesaria una alfabetización hipertextual para formar lectores competentes en los nuevos formatos (nuevas funciones de los elementos de la comunicación, uso del hipertexto de Internet, las competencias, el fenómeno *fan-fiction*, la creatividad en el formato electrónico, la heteroglosia cibernética, etc.).

Enfrentados a estos nuevos sujetos lectores, los docentes, en tanto mediadores, deben formarse para interpretar, analizar y generar nuevas intervenciones que apunten a la promoción de la lectura en estos nuevos contextos:

Leer y mirar los libros álbum en la escuela secundaria permite mucho más que leer el texto verbal y más que mirar la ilustración; es una conjugación que invita a la demora, al retorno y a construir sentidos a partir de una nueva cartografía que posibilite resignificar la experiencia del lector en la institución escolar, un lector con prácticas híbridas (García Canclini, 2008) atravesadas por marcos culturales en los que en general, la tecnología y la fragmentación son características omnipresentes. (Rabasa-Ramírez, 2013, p. 179)

Esta es una de las razones por las cuales consideramos valioso que los docentes-mediadores, tanto en su etapa de formación de grado como en capacitaciones posteriores, conozcan y estudien el libro-álbum. Se trata de establecer caminos de lectura, itinerarios que vayan cultivando esa competencia literaria como clave para acceder a los mundos posibles que nos habilita el discurso literario.

Leer y mirar el libro-álbum: voces multiplicadas

Lo antes expuesto nos invita a repensar el concepto de lectura. El lector se vuelve el eje de la cuestión ya que será el encargado de completar y resignificar el objeto cultural libro-álbum. Así entendido, el libro-álbum convoca a una red de significaciones donde se ponen en juego elementos del teatro, el cine, la historieta, la publicidad y el arte en general. El libro-álbum concebido como texto/objeto estético permite establecer conexiones, relaciones intertextuales y rupturas con las técnicas narrativas habituales: de esta manera, propone la necesidad de reformular las ideas tradicionales de literatura, de lector, de maneras de leer dentro y fuera de la escuela.

Inés Dussel (2008) en su libro *Educación la mirada* afirma que en la escuela, si bien existen experiencias en el trabajo con las imágenes, la mayoría de las veces se privilegia el usarlas como recursos, apoyaturas, complementos, lo que podría implicar, en general, cierta simpleza en su tratamiento, sin generar grandes desafíos ni problematizaciones.

Puede decirse que hay una cierta iconofobia generalizada en el ambiente escolar, que hizo preferir la mayoría de las veces a imágenes abstractas, diagramas, representaciones que no contuvieran nada “obtusos” ni equívocos. Sabemos que lo perturbador, lo inquietante, da paso a lo incontrolable, que no tiene buena prensa en el ambiente escolar. Por otro lado, no es fácil lidiar con la ambigüedad que se abre frente a las imágenes, que no siempre se dejan traducir fácilmente a palabras. (Dussel, 2008, p. 37).

El ver no es neutro ni un acto biológico sino un acto complejo y cultural. Por lo tanto, como lo mencionamos anteriormente, la mirada es desde esta lectura una práctica social que se articula en determinado contexto sociohistórico:

La imagen es hoy uno de los modos de representación más extendidos [...] Sin embargo, la reflexión sobre cómo se forma y qué produce la mirada tiene escasa presencia en la discusión cultural y pedagógica, y aún menos en la práctica educativa. (Dussel, 2008, p. 37)



Se aprende a ver tal como se aprende a leer, con lo cual palabra e imagen se colocan en un plano de equiparación. En el contexto actual, se plantea la necesidad de someter las imágenes a un análisis crítico. Dussel afirma que educar la mirada implica hacerse cargo de lo que vemos y mostramos, preguntarse con qué sentido decidimos mostrar o no una imagen. Asimismo, aprender a mirar es, en palabras de Roland Barthes (1986), buscar no sólo lo obvio sino también lo obtuso, aquello que no se da espontáneamente a primera vista.

El entendimiento de la imagen, su análisis, se reduce, en muchas pedagogías de la imagen, a ubicar quién y por qué la creó, en qué contexto. Podría hacerse un paralelo con el “protocolo de lectura” de la enseñanza de la literatura, en la que se buscaba responder a ciertas preguntas básicas (autor, género, período histórico, personajes principales, trama, etc.). Esas preguntas básicas supuestamente agotaban la experiencia de lectura, que entonces se convertía en algo impersonal, rígido, vaciado de cualquier riqueza o singularidad. Y tanto como con la literatura (¿qué es leer? ¿qué tipo de experiencia es la lectura?), quizás habría que preguntarse, ¿qué es entender una imagen? O aún, como dice Didi-Huberman, ¿la imagen puede dar lugar a qué tipo de conocimiento? ¿Es el mismo conocimiento que un texto escrito, o es otra cosa? (Dussel, 2008, p. 11)

Volviendo a lo que plantea Inés Dussel (2008), los cambios en las condiciones de producción, circulación y consumo de imágenes operados desde mediados del siglo XX, cuando se difunden nuevos medios y tecnologías de la comunicación, abren un espacio de debate en torno a cómo comprender y asimilar los distintos discursos sociales que se producen y circulan dentro y fuera del ámbito escolar.

Ahora bien, ¿cómo se educa la mirada?, ¿cómo se producen otras pedagogías y políticas de la imagen?, ¿cómo poner en discusión los usos actuales de la imagen en la escuela?

El historiador y crítico Georges Didi-Huberman plantea que “para saber, hay que imaginarse” (2003, p.17), y esta imaginación no es el acto de libre asociación sino el de darse un tiempo de trabajo con las imágenes. Para Didi-Huberman, hay que actualizar los puntos de contacto entre la imagen y el conocimiento, porque no podemos ver lo que no sabemos. Hay que preparar y trabajar la lectura, atentos a lo que de la imagen queda por fuera de las palabras, pero también preocupados por dotar de sentido e inscribir en relatos políticos y éticos a la imagen. Esto implica poner en

juego conocimientos curriculares, pero también una educación de la sensibilidad que quedó por fuera de la pedagogía tradicional, excesivamente preocupada por los contenidos intelectuales- racionalistas. (Dussel, 2008, p. 11)

Siguiendo con estas ideas, entonces, *educar la mirada* implica reflexionar acerca de la especificidad de ese lenguaje particular, en su historia en la construcción de estereotipos visuales, en los saberes y lenguajes que se convocan en el acto de ver.

No es solo enseñar a “leer” lo que existe de otras maneras, sino mostrar otros “textos”, otras imágenes, otros objetos. Por eso nos parece importante insistir en la necesidad de trabajar para una “alfabetización audio-visual”: una enseñanza que promueva otras lecturas (y escrituras) sobre la cultura que portan los medios. La “educación de la mirada” como una forma de repensar la formación política y ética a través de toda la escuela, también tiene efectos sobre cómo pensamos la cultura y la organización de la escuela, cómo pensamos su relación con la cultura contemporánea, con la pluralidad de voces y de modos de representación que tienen las sociedades. (Dussel, 2008, p. 12)

Atendiendo a estas reflexiones, cabe preguntarse, en relación al libro-álbum, ¿qué clase de imagen es aquella que surge del trabajo de la ilustración y el diseño gráfico de un libro? ¿En qué sentidos pueden trabajar los mediadores para aprender y enseñar a leer mejor esta clase de libros?, ¿qué implica leer de manera simultánea diversos lenguajes y signos?

A modo de ejemplo...

Bastan cinco palabras -niña, bosque, flores, lobo, abuela- para que cualquier persona de nuestra sociedad evoque y responda: Caperucita Roja.

Gianni Rodari

Dos de los recursos estéticos principales del libro-álbum son la metacognición y la intertextualidad, en tanto principios creadores. En muchos casos, el libro-álbum ofrece nuevas versiones de textos que los lectores ya conocen o abordan cuestiones relacionadas con el proceso de creación/ invención estética. Si tomamos un cuento clásico como el de Caperucita Roja, uno de los cuentos populares más conocidos y versionados, encon-



traremos propuestas que retoman esta historia y proponen versiones diferentes más o menos actualizadas. Casi todos lo hemos escuchado o leído alguna vez. Pocos relatos han sido tan controvertidos como este y muchos son los autores que han hecho sus versiones sobre él. Ahora bien, ¿por qué elegir este cuento?

Este cuento, al igual que otros relatos populares, favorece el aprendizaje de formas narrativas, permite acceder al acervo cultural construido por la literatura y nos posibilita observar cómo estas historias se fueron integrando a la literatura infantil con un recorrido que va desde la intención de aconsejar, enseñar, de otros tiempos hasta nuestros días, en los que el acento está puesto en el juego literario.

Trabajar a partir de las versiones del cuento de Caperucita Roja ofrece la posibilidad de observar la construcción de la infancia a partir de las modificaciones e intervenciones que se le hicieron al cuento en determinadas épocas históricas. La lectura –o relectura– de este clásico resulta sin lugar a dudas desafiante y controvertida. En el caso específico de los libros-álbum, el dialogismo permanente entre el lenguaje verbal e icónico propone, además, *rupturas* y *re-escrituras* que, a partir de recursos como la parodia, el humor y la metaficción, plantean una nueva mirada sobre la historia de Caperucita, sobre el concepto de infancia, de literatura infantil, de canon, de tradición y de lectura.

A modo de ejemplo, hemos elegido un libro-álbum que reversiona este cuento: *La Caperucita Roja* de Leicia Gotlibowski (2006). Aunque toda selección es arbitraria en un punto, nuestra elección apunta a presentar, por un lado, versiones diferentes en la relación entre el discurso literario y el discurso visual (estética de la obra); y por otro, proponer un abordaje a partir del concepto de *intertextualidad* e *hipertextualidad*.

Este modo de *leer* se sustenta en un enfoque relacional. Gérard Genette (1989) denomina transtextualidad a la sumatoria de los vínculos dialógicos que se establecen entre los textos y que son, desde su perspectiva:

1. *Paratextualidad*: relaciones de un texto con su título, subtítulo, epílogos, solapas, notas al margen, estudios preliminares, etc.
2. *Intertextualidad*: citas, alusiones de un texto dentro de otro.

3. *Hipertextualidad*: relaciones de imitación, transformación, entre dos textos en las cuales uno actúa como hipotexto (obra que sirve de base) y otro como hipertexto (reelaboración), y también entre un texto y un estilo (pastiche).
4. *Metatextualidad*: relación entre un texto y su comentario crítico.
5. *Architextualidad*: relaciones de generacidad entre un texto y la clase a la cual pertenece; es decir, las relaciones que establece Caperucita Roja con los textos narrativos en general y los cuentos de hadas, de tradición oral o los *cuentos clásicos infantiles* en particular.

Hemos seleccionado este abordaje porque los libros-álbum, al igual que los cómics, producen sentidos a partir de diversos recursos retóricos visuales, pero, a su vez, en el mundo cultural externo que rodea la obra. Hanán Díaz (2015) afirma que todo texto forma parte de un *continuum*, es decir, no puede ser definido como una manifestación cultural aislada, sino en relación a otras producciones anteriores y posteriores.

Posicionarnos teóricamente desde este lugar nos permite, por un lado, poner en relación textos literarios entre sí (versiones de Caperucita Roja) y por otro, establecer relaciones dialógicas entre el lenguaje escrito y el lenguaje visual. Además, supone concebir al lector como un sujeto activo capaz de “proseguir un proceso de construcción inteligente, orientado por las claves que se deslizan en la historia que está leyendo” (Hanán Díaz, 2015, p. 48).

Lectores capaces de trasladar códigos, reconocer convenciones y detectar los componentes tradicionales de un género; lectores avezados para seguir pistas, participar activamente en el desciframiento y comprometer otros saberes en ese proceso; lectores que detallen la búsqueda mientras disfrutan lo que leen; lectores inteligentes, en fin, que apoyen su lectura libresca en una lectura del mundo. (Hanán Díaz, 2015, pp. 49-50)

Del bosque al libro-álbum: *La caperucita roja*, de Leicia Gotlibowski. Texto original de Perrault

Como afirmamos anteriormente, muchas son las versiones del cuento, pero la adoptada por Leicia Gotlibowski para su libro-álbum fue la de Charles Perrault. La ilustradora detalla paso a paso en su blog³ cómo fue gestado el texto. Sostiene que su intención fue la de (re)interpretar el texto original de Perrault. Si bien respeta esa versión original, lo hace sólo en lo relativo al texto, ya que las imágenes, en cambio, lo transgreden: el personaje de Caperucita es María Antonieta a los catorce años de edad y el bosque es la ciudad de París.

No hay coherencia temporal entre lo narrado en el cuento original del autor francés y el tiempo que proponen las escenas ilustradas que remiten a la Revolución Francesa, a la Belle Époque y al siglo XX con la inclusión de elementos propios de este siglo como fotos, auriculares, equipos de audios, etc. La ilustradora mezcla técnicas combinando pinturas en tela con imágenes digitalizadas y dibujos. Logra construir una Caperucita que es a su vez María Antonieta y mezcla imágenes de París con cuadros famosos (Toulouse Lautrec y Cézanne).



Figura N° 9. Fuente: Gotlibowski, 2007.

³ Es interesante leer el blog de la autora porque cuenta cómo fue el proceso, registro e investigación que la condujeron a la reinterpretación de *La Caperucita Roja*. Se puede consultar en: <http://www.lacaperucitaroja.blogspot.com.ar>

Teniendo en cuenta la materialidad del libro, la tapa y la contratapa se presentan como una continuidad: la boca del lobo con dientes blancos.

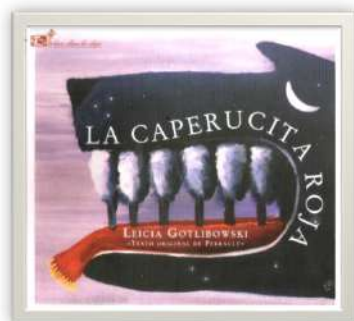


Figura N° 8. Fuente: Gotlibowski, 2007.

La tapa, a cierta distancia, es un lobo de perfil con la boca abierta, pero si nos detenemos en los elementos constitutivos de la cabeza de lobo nos damos cuenta que no son partes de un rostro: el ojo es una luna, los dientes son una fila de árboles (¿Versalles? ¿Alamedas de las Acacias?), la lengua una alfombra roja y el pelaje negro/azul del lobo es la noche oscura, o sea elementos que remiten y anticipan la otra historia que se va a contar.

Al abrir el libro, la imagen que acompaña la dedicatoria tradicional de Perrault, incluye el título en francés del cuento con los colores representativos de la bandera de Francia. En el que la palabra “rouge”, escrito en rojo, refuerza el referente (imagen de Caperucita Roja).

La autora, después de descubrir que la Mademoiselle de la dedicatoria era nada menos que la abuela de María Antonieta, decide que su personaje sea María Antonieta y todo comienza con Caperucita que sostiene un retrato de la futura reina a los 14 años.

A medida que se avanza, Caperucita (tanto la de Gotlibowski como la de Perrault) cruza la historia de Francia y algunos puntos geográficos tales como la estación Porte Dauphine en el bosque de Boulogne de París, el Palacio de Versalles, el Moulin Rouge, etc. Tras el encuentro con el lobo, él decide ir en metro a la casa de la abuela (el camino más corto) y Caperucita atraviesa el bosque (la Alameda de la Acacias) hasta llegar al Moulin

Rouge, toma el camino más largo plagado de distracciones: la peluquería, un bazar, una boutique, juega a las cartas y bebe alcohol, mientras el lobo ha llegado a la casa y ha devorado a la abuela.



Figura N° 10. Fuente: Gotlibowski, 2007.

En la casa de la abuela, Caperucita se desviste y se acuesta al lado del lobo. Es una escena con connotación sexual desde la imagen ya que el lobo parece haber tomado fotos de Caperucita desnuda y las observa detenidamente. Finalmente, el lobo devora a Caperucita. Las tres páginas siguientes están dedicadas a la boca del lobo donde aparecen los colores de Francia y se puede ver una silueta entrando en la oscuridad.

Las últimas páginas incluyen la moraleja de Perrault en la que el autor advierte a las damas que “los lobos no son del mismo talante; los hay de un trato elegante, sin bullicio, sin saña, y que prudentes, mansos, dulzones y complacientes, rondan a las jóvenes señoritas” (Perrault en Gotlibowski, 2007, p. 32).

En la misma página se puede ver un retrato de María Antonieta cortado por una guillotina para cortar papel (metacognición). Al respecto, Leicia Gotlibowski expresa:

No creo en vano, entonces, haberme ido por las ramas (y por frutos y raíces; etimológicas y sanguíneas) para también encontrar en las palabras del cuento, ya en esa lengua “pulida” del pueblo, vocablos y frases que remiten al objeto libro, y sobre todo a esa Lengua-madre o gramática que se encontraba enferma en la literatura (lit, litera, letra), escondida bajo el cobertor (en francés cuando se encuaderna un libro se dice que se lo “vis-

te"). En definitiva, la mejor forma de entender este juego es reemplazando "lobo" por "libro" al leer la moraleja. (Gotlibowski, 2007, p.16)

Es decir, a partir de esa imagen no sólo se está haciendo referencia a la muerte, o posible muerte, del personaje, sino también a todo ese sustrato social y lingüístico que hay detrás del cuento como tal, del cuento maravilloso como género, del constructo ficcional "cuento", sus tradiciones, rupturas, representaciones.

Cabe aclarar que las referencias en relación a las imágenes y los textos incluidos en el álbum están mencionadas al final, el lector puede o no recuperarlas.



Figura N° 11. Fuente: Gotlibowski, 2007.

Lo que ocurre en estas páginas no hace más que reafirmar que los cuentos tradicionales perduran en el tiempo, precisamente porque las libres interpretaciones llevan a corroborar, como dice Graciela Montes, que esas historias pertenecen a todos y a nadie.

La historia de Caperucita Roja y sus versiones poseen una inagotable oportunidad de lectura(s) y no sólo para los niños. Por ejemplo, este libro-álbum en particular que muchos suponen dirigido a los niños, respeta la versión original de Perrault que no era, originalmente, para niños, sin censurar nada (connotación sexual, muerte, etc.). Reaviva entonces una vieja discusión que tiene que ver con el destinatario al que están dirigidos los libros-álbum. Las imágenes, además, proponen otro recorrido, histó-

rico, social, de género que no hace más que actualizar sentidos y proponer múltiples interpretaciones que se desvían de los sentidos *validados*; tanto por su temática como por los referentes que son necesarios reconstruir, como apropiados para un niño. Se podría afirmar, entonces, que los libros-álbum no tienen *un destinatario particular*; son libros para niños y para adultos porque por un lado abordan temáticas de carácter universal, no sólo aquellas que podrían relacionarse con la niñez; y por otro, porque las reproducen en un tono y de un modo particular, logrando llegar a públicos de distintas edades.

Este género *pone en crisis* los supuestos sobre los que se fundamentan los criterios de clasificación por edades tan naturalizados en el campo de la literatura infantil y juvenil: en este caso en particular, apelando a la multiplicidad de elementos intertextuales desde su lenguaje visual (historia de Francia, la Revolución francesa, la biografía de Perrault y de María Antonieta, la historia del Arte, etc.).

Cada libro-álbum supone, entonces, un desafío particular y propone diferentes lecturas debido a que cada signo es al mismo tiempo interpretación de otros signos; por lo tanto, provoca una lectura activa de un lector que explora lo sugerido y lo que no se dice, pero se muestra, al construir así significados permitidos tanto por el texto como por las relaciones de intertextualidad (hipertextualidad) que ese lector puede establecer.

(In)Conclusiones o un cierre siempre provisorio

Para cerrar este aporte queremos recoger algunos hilos que fuimos teniendo a lo largo del texto:

¿Cuál es la mejor forma de invitar a mirar imágenes?

En este artículo comentamos dos maneras de abordar la lectura de imágenes en la escuela. Una más analítica y centrada en los recursos retóricos de la imagen (el caso del cómic) y una perspectiva *más amplia*, de corte socio discursivo, en la que abordamos el texto en relación a otros textos y series culturales (el caso del libro-álbum). Por supuesto y como siempre sucede en educación, sólo podemos ofrecer *pistas, invitaciones* y no recetas. Habrá momentos en que cada colega necesite, quiera o le resulte más natural iniciar la lectura de imágenes desde una perspectiva y, en otras ocasio-

nes, desde otra. Lo único que sí podemos recomendar es no privarse de la relación entre ambos modos: de lo macro a lo micro y viceversa, porque enseñar, es decir, explicitar, mostrar cómo operan los distintos niveles de significaciones presentes en un texto (sea imagen o escrito), es parte del *enseñar a leer* propio de la escuela.

¿Por qué la escuela debería abrirse a otros lenguajes?

No es sólo una cuestión del placer o de la novedad. Que a algunos estudiantes les guste el género cómic, manga o libro-álbum no es razón suficiente para que la escuela incluya estos géneros. Una mirada diletante sobre la ilustración, el libro-álbum y el cómic no es la mejor aproximación posible a una obra cultural compleja. La escuela no debería dedicarle tiempo a la enseñanza si sólo lo hacemos *porque a los chicos les gusta*, o como *los chicos no leen les damos esto* como si estas obras fueran un sucedáneo simplista de, por ejemplo, los libros clásicos.

El docente como mediador cultural y la selección como centro. ¿Qué enseña una maestra, una profesora? Ciertamente no sólo conceptos. Con todo aquello que podamos identificar como *contenidos propios del área* también viene una visión de mundo. Así, la escuela no sólo pone a disposición un *repertorio de cosas a aprender*, sino también sus *epistemes de lectura* (Ludmer, 2007), entendidas como los modos sociales en los que comprendemos esos objetos particulares que son los libros-álbum y el cómic. Ampliar y nutrir el imaginario de nuestros estudiantes es parte de nuestra tarea.

Elogio de la dificultad

Propone el escritor Guillermo Martínez (2001) en un texto que inicia diciendo: “Hay libros arduos cuya lectura se parece a un martirio. Conquistarlos, sin embargo, depara la felicidad de las victorias secretas” (párr. 1). Durante mucho tiempo y como defensa de los diversos utilitarismos que, principalmente, la escuela sometió a la LIJ, la lectura asociada única y exclusivamente *al placer* promovió un abordaje que no mejoró las capacidades lectoras de nuestras y nuestros estudiantes porque no había desafío alguno: nuestros lectores leían con lo que *ya sabían*, es decir que la escuela no aportaba formas *diferentes*, más complejas de acercarse a los textos literarios. Y la idea de dificultad asociada al displacer se expandió, no sólo en

la cultura escolar, sino también en diversas esferas sociales. Reposicionar *el placer de construir el sentido de un texto*, no sólo en las aulas, debería ser una de las tareas de la escuela, no porque *deba hacerlo*, sino, justamente porque formar lectores es placentero y no hay formación (real) si sólo nos mantenemos en la zona de confort de nuestros lectores.

La diversidad de abordajes metodológicos

Por supuesto, el objeto de enseñanza establece sus preferencias a la hora de ser abordado. Así, la alternancia entre *proyectos, talleres, seminarios* u otros modos de aproximación a la literatura, la literatura ilustrada, secuencial y de libro-álbum, debería ser una constante en las salas, grados y años de la escolaridad. La lectura y la escritura⁴ de este tipo de producciones implica generar espacios (y tiempos) que nos permitan volver a los textos, para que leer y releer sean modos de afianzar la construcción de esos lectores y la escritura de formatos complejos –como lo son el libro-álbum y el cómic– no sólo redunde en el placer y el entretenimiento, sino que promueva una mirada analítica. Tiempos y espacios en los que *leer para saber* y *hacer para aprehender* sean parte de un diálogo permanente entre lectores y textos.

Nota: Las imágenes de las obras citadas han sido seleccionadas con fines pura y exclusivamente educativos.

Obras citadas

Agrimbau, D. y Katmus (2018). Trabajo por encargo. En *¿Quién mató a Rexton?* Buenos Aires: Hotel de ideas.

De Chiabrando, J. y Brondo, N. (2015). *Caza Mayor*. Córdoba: Eduvim.

4 No hemos abordado expresamente el tema de la escritura en este texto, pero remitimos al artículo ¿Existe la literatura multimodal en la escuela? Algunas aproximaciones teórico- metodológicas (Daveloza, 2021), ya que entendemos que para una buena formación literaria no alcanza sólo con leer. Poner a nuestros estudiantes en el rol de productores de literatura los enfrenta a la toma de decisiones que explicita las diferentes dimensiones de la producción literaria.

De Santis, P. y Saéz Valiente, J. (2009). *El hipnotizador*. Buenos Aires: Reservoir Books.

Gotlibowski, L. (2007). *La Caperucita Roja*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones del Eclipse.

Nik (2008). *Gaturro 8*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

Ott, T. (2005). *Cinema Panopticum*. Buenos Aires: Loco Rabia y 2D Ediciones.

Shimizu, A. (2020). *Cells at work!* Buenos Aires: Utopia Editorial.

Referencias bibliográficas

Bajour, C. (2008). La artesanía del silencio. *Revista Imaginaria*, (226). En línea en: <http://www.imaginaria.com.ar/22/6/la-artesania-del-silencio.htm>

Bajour, C. (2008). La escucha como postura pedagógica en la enseñanza literaria. *Revista Imaginaria*, (234). En línea en: <http://www.imaginaria.com.ar/2008/06/la-escucha-como-postura-pedagogica-en-la-ensenanza-literaria/>

Bajour, C. y Carranza, M. (2003). El libro álbum en Argentina. *Imaginaria. Revista digital sobre literatura infantil y juvenil*, (107). En línea en: <http://www.imaginaria.com.ar/10/7/libroalbum.htm>

Barthes, Roland (1986). *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos y voces*. Barcelona. Paidós.

Boland, E. (2006). Algunas palabras bastan: niña, abuela, bosque, flores, lobo y... ¡Caperucita por siempre! *Revista Imaginaria*, (177). En línea en: www.imaginaria.com.ar/17/7/caperucita-roja.htm

- Bombini, G. (2018). Una literatura con atributos: algunas consideraciones sobre la especificidad de la literatura infantil. *Miscelánea*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Bombini, G. (2009). La literatura en la escuela. En M. Alvarado (Coord.), *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la lengua y la literatura* (pp. 53-73). Buenos Aires: FLACSO Manantial.
- Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal
- Bombini, G. (2004). *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, R. y Cavallo, G. (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- Córdoba. Ministerio de Educación de la Provincia. (2011). *Diseño Curricular de la Educación Primaria*. En línea en: <https://www.igualdady-calidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/Educacion>
- Cuestas, C. y López Corral, M. (2020). Sobre la enseñanza de la literatura y los consumos culturales de los y las jóvenes en la escuela secundaria. *Dar a leer. Revista de educación literaria*. En línea en: <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/daraleer/article/view/287>
- Daveloza, V. (2021) *¿Existe la literatura multimodal en la escuela? Algunas aproximaciones teórico-metodológicas*. En línea en: https://www.researchgate.net/publication/351030618_Existe_la_literatura_multimodal_en_la_escuela_Algunas_aproximaciones_teorico-metodologica

- Díaz Rönner, A. (2011). *La aldea literaria de los niños*. Córdoba: Comunicarte.
- Durán, T. (2000). ¿Qué es un álbum? En *¡Hay que ver! Una aproximación al álbum ilustrado*, pp. 13-32. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Dussel, I. y Gutiérrez, D. (Comps.). (2008). *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial/FLACSO.
- Eisner, W. (2007) *El cómic y el arte secuencial*. Madrid: Norma Editorial.
- Genette, G. (1989): *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Taurus.
- Hanán Díaz, F. (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* Bogotá: Norma-Catalejo.
- Hanán Díaz, F. (2015). *Temas de Literatura Infantil*. Buenos Aires: Lugar editorial.
- Ludmer, J. (2009). Literaturas postautónomas. *Propuesta Educativa*, (32), 41-45. En línea en: <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041704005.pdf>
- Martínez, G. (24 de abril de 2001). Elogio de la dificultad. *Clarín, Suplemento de Cultura. Revista Ñ*.
- Masotta, O. (1970). *La historieta en el mundo moderno*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Montes, Graciela. (2017). *Buscar indicios, construir sentidos*. Bogotá: Babel Editorial.
- Montes, G. (2005). Las plumas del Ogro. *Revista Imaginaria*, (165). En línea en: <https://www.imaginaria.com.ar/16/5/las-plumas-del-ogro.htm>

- O Halloran, K. L. (2012). Análisis del discurso multimodal. *Revista Latinoamericana de estudios del discurso*. 12(1), 75-97. En línea en: <https://raled.comunidadeadl.org/index.php/raled/article/view/78>
- Rabasa M., y Ramirez M. M. (2012). *Desbordes: una mirada sobre el libro-álbum*. Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur. Edius.
- Ramada Prieto, L. (2018). Infantil, digital, aumentada y virtual: los mil y un apellidos de una realidad literaria. *Diablotexto Digital*, 3, 8-31. En línea en: <https://ojs.uv.es/index.php/diablotexto/article/view/13565>
- Rockwell, E. (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985). En E. Rockwell y J. Ezpeleta (Coord.), *Para observar la escuela, caminos y nociones del Informe final del Proyecto La práctica docente y sus contextos institucional y social*, Vol. 2. México: DIE.
- Schritter, I. (2005). *La otra lectura. La ilustración en los libros para niños*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Schritter, I. (2007). El escándalo de la lectura. *Educación y biblioteca*, (158), 38-41.
- Silva-Díaz, M. C. (2005). *Libros que enseñan a leer. Álbumes metaficcionales y conocimiento literario*. (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona. En línea en: <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0621106-000248/>
- Silva-Díaz, M. C. (2009). Entre el texto y la imagen: los álbumes ilustrados y otros tipos de libros. En T. Colomer (Coord.), *Lecturas adolescentes* (pp. 151-168). Barcelona: Graó.
- Shulevitz, U. (2005). Qué es un libro álbum. En M. F. P. Castillo (Coord.), *Parapara Clave. El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños* (pp. 8-13). Caracas: Banco del Libro.
- Van der Linden, S. (2015). *Álbum(es)*. Barcelona: Ekaré.



Tránsitos. Enseñanza de la literatura en Argentina

Adriana Vulponi*

De tránsitos y filiaciones

La enseñanza de la literatura constituye una de las cuestiones más complejas para el abordaje de un estudio. Y lo es por la multiplicidad de aristas que involucra.

Esto se refiere al modo de encarar las prácticas que comportan los destinatarios, la selección del canon y las estrategias concretas a implementar. Ya este abanico presenta una variedad de decisiones políticas, ideológicas, culturales, económicas y sociales por parte del *enseñante*, más o menos conscientes. A esto, se suma el contexto de implementación de las prácticas. Si nos remitimos a la escuela, intervienen otra multiplicidad de factores que posibilitan o coartan las decisiones del *enseñante* que oscila entre todos ellos considerando si ser fiel a su *sacerdocio vocacional* en la función asignada o sopesar las consecuencias personales (de distinto tipo y tenor) que acarrea.

Este texto constituye sólo un breve *tránsito* en la historia de la enseñanza de la literatura en Argentina. Con la categoría *tránsito*, me refiero a lo que significa en términos de diccionario de manera generalizada: “flujo de elementos”, “movilidad”, “pasar de un lugar a otro por una vía”, etc.

Si nos detenemos en Argentina, en el desarrollo, análisis e *historización* de este recorrido, es imposible soslayar la mención del investigador y docente universitario que más se ha dedicado al tema, Gustavo Bombini. Su aporte al campo ha sido y es central. Cabe mencionar, por ejemplo, su tesis doctoral en letras que data de 1998, denominada *Historia y problemas de la enseñanza de la literatura en el nivel secundario. Argentina, 1884-1960* (Universidad de Buenos Aires [UBA]). Esta tesis devino en libro de divulgación en el año 2004: *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*, editado por la UBA/

* Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. vulponiadriana@gmail.com

Miño y Dávila. Remito a este trabajo pues se detiene en una gran variedad de aspectos: la génesis de la enseñanza de este objeto en el nivel secundario oficial con todas las implicancias que conlleva en las discusiones sobre la especificidad, el canon, los modos de enseñanza, las sucesivas políticas educativas y sus reformas en los planes de estudio –con las diversas asignaciones de denominaciones de las materias–, las discusiones sobre el uso del “idioma nacional”, los pasos del enciclopedismo historicista a las nuevas versiones de encuentro de los estudiantes con las obras, los manuales y las variantes de publicaciones dedicadas a la escuela, las discusiones con la teoría literaria y la pedagogía, los sujetos y las prácticas que involucran las voces de los enseñantes, sus desafíos y problemas, la educación formal y no formal con diseños alternativos, las tensiones entre la comprensión lectora, el *aplicacionismo*, la creatividad, entre otros.

Además de este trabajo señero que visualiza gran parte del tránsito por los dilemas en la historia de la enseñanza de este objeto de estudio tan particular, Bombini es miembro fundador y actual director de la editorial El Hacedor. Se presenta en la *web* como “Editorial argentina que apuesta a la potencia del lenguaje y de la literatura en la educación”¹. Surgió en 1992, como editorial independiente. Entre sus publicaciones se encuentran, por ejemplo, bajo su dirección, *La obra didáctica de Maite Alvarado*, la colección *Investigaciones en didáctica de la lengua y la literatura*, y *Lulú Coquette: Revista de didáctica de la lengua y la literatura* para profesores de enseñanza secundaria, terciaria y universitaria. Todas estas producciones ahondan en esos tránsitos de la enseñanza, pero se encuentra uno en particular entre los denominados *Especiales* que amerita un comentario en este caso. Se trata de *La memoria no prescribe. A veinte años del Primer Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura (1995-2015)*, en la que Elba Amado y Gustavo Bombini son compiladores.

Interesa aquí la publicación que reúne aportes de docentes de quince universidades argentinas: por el recorrido de ellos en estas cuestiones a lo largo de los años de realización del evento. El prólogo, escrito por sus compiladores, presenta una referencia que trasciende el nacimiento y desarrollo de un campo disciplinar para asimilarse a otros y a este, en particular. La referencia en cuestión alude a un fragmento significativo del discurso inaugural de la cátedra Literatura Argentina en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, por parte de Ricardo

1 <http://www.editorialelhacedor.com.ar/>

Rojas, en 1913: “yo tomé una cátedra sin tradición y una asignatura sin bibliografía” (2015, p. 8).

Esta cita, que en el libro se traslada a las cátedras universitarias como Didáctica de la lengua y la literatura y Prácticas de la Enseñanza, también es asimilable a los inicios de los espacios creados en el *curriculum* de los planes de estudios de profesorado de todos los niveles en los institutos de formación docente no universitarios, o de universidades provinciales.

En el recorrido por estos tránsitos, también se pueden incluir algunos aportes de la tesis doctoral en letras, recientemente defendida, que he denominado *La literatura infantil y juvenil argentina. Una historia social y cultural 1983-1995* (además, la de Maestría en Antropología, *Antropología e Historia de la literatura infantil y juvenil en Córdoba*, y otros trabajos). En relación con la referencia citada anteriormente, cabe destacar las palabras de uno de los mentores de la Asociación de Literatura Infantil y Juvenil Argentina (ALIJA), Sección Nacional del IBBY (Organización Internacional para el libro Juvenil), Carlos Silveyra, al referirse al grupo que se reunía previo a la conformación de la institución, decía:

Tengo que empezar diciendo que ALIJA no nació con ese nombre. A comienzos de los años 80 (o tal vez a mediados de los 70), Susana Itzcovich solía reunir, una vez al año por lo menos, a un grupo de egresados de las carreras de Letras Modernas y de Ciencias de la Educación de la UBA [...] Todos teníamos algo en común: dictábamos en profesorados destinados a la formación de docentes [...] El objetivo de Susana era facilitarnos el intercambio de programas, de bibliografía (tanto para nosotros como para recomendar a los alumnos), de experiencias en general. Ese grupo estaba formado por (y creo que me voy a olvidar de algunos; sabrán perdonarme) Graciela Montes, Amalia Wischñevsky, Elsa Bornemann, Susana Itzcovich y yo. Al tiempo, las reuniones se hicieron más frecuentes y se fueron agregando escritores, libreros y algunos docentes más. Así se sumaron Beatriz Ferro, Inés Naftali, Pablo Medina, Beba y Tito Camilli, María Cecilia Graña, María Adelia Díaz Röner, Aarón Cupit, Susana Gesumaría, Roberto Vega, Rosa María Rey, Graciela Perriconi, más todos los que mi desmemoria me hace omitir².

Pueden apreciarse algunos nombres destacados por su centralidad en el campo de la literatura infantil. En una larga entrevista, el autor se-

2 Las citas que no incluyen referencias constituyen entrevistas realizadas en diversos trabajos de mi autoría, también lo son los resaltados. Cabe aclarar, además, que la extensión de las mismas obedece a mi perspectiva etnográfica de los estudios: en ella, es central la voz de los agentes en las reconstrucciones.

ñalaba, además, que daban materias que nadie les había enseñado en la universidad: “teníamos que inventar”, decía. Además, indicó el origen y apropiación de autores que utilizaban.

Casi toda la bibliografía era de origen francés (Paul Hazard, El poder de leer del Grupo Grafein, Patte, etc.) excepto nuestro novísimo y querido amigo Gianni Rodari. Y algún artículo de Laura Devetach, o de Susana Itzcovich.

Esto de crear espacios que no existían sucede en la institucionalización de todos los campos de la enseñanza. Sin embargo, como señalé anteriormente, este presenta aún mayores dificultades. Con Silveyra, escritor, docente y editor, realizamos un conversatorio virtual en el año 2020, con estudiantes de tercer año del Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior Dr. Agustín Garzón Agulla –ex Escuela Normal Superior³–, en el cual los estudiantes realizaban las preguntas. Una de ellas estuvo referida a qué seleccionó de obras literarias por primera vez cuando dio clases como maestro de primaria. Cabe aclarar que se recibió de Maestro Normal Nacional en 1962. Su espontánea respuesta fue que pidió consejo a un compañero mayor en la sala de maestros y éste le dijo: “Para cuarto grado, Horacio Quiroga, *Cuentos de la selva*”. Poco tiempo después, conoció en Córdoba a Laura Devetach, hizo un seminario con ella⁴ y experimentó con autores más recientes como ella misma y modos de enseñanza que no había vivido en relación con las obras literarias.

Entre las innumerables aristas abordadas en la mencionada tesis, se encuentra una muy importante y es, justamente, *la enseñanza de la literatura* y los recorridos atravesados en *una historia* que –en esta oportunidad– transitó sólo unas décadas. Se detectó el protagonismo de dos generaciones que se cruzaron, durante algunos años, en el modo de abordar *la enseñanza de la literatura* con todo lo que ello implica ya mencionado: la consideración de los destinatarios, la selección del canon a enseñar, las estrategias didácticas y la atención –o no– a los lineamientos oficiales.

3 Para ahondar en el cambio de denominación de esta escuela y posteriores remisiones a enlaces al *Proyecto Culturas Interiores. Un archivo de la cultura de Córdoba*, sugerimos ingresar a: <https://culturasinteriores.ffyh.unc.edu.ar/>.

4 Laura Devetach estudió en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y en esta ciudad, realizó muchas acciones, entre ellas, dictar seminarios para docentes, entre los 60 y principios de los 70, antes de la dictadura.

La primera generación está integrada por los nacidos en las dos primeras décadas del siglo XX. Se trata del grupo signado por la tendencia pedagógica de la “escuela nueva”, con todas las influencias de los avances internacionales de la psicología relacionada con el niño y su aprendizaje: la llamaremos Generación del 50. Algunas figuras influyentes en esta nacieron en los últimos años del siglo XIX y podrían considerarse, de algún modo, si no sus predecesores, quienes destacaron algunas cuestiones que fueron desarrolladas después.

La segunda, de mayor número y extensión en el tiempo, se congregó entre los nacidos entre la década del 30 y el 60, pero es la que prima todavía en la actualidad: Generación del 80.

De todas maneras, considerando la existencia objetiva de estas dos generaciones, no se dejan de lado los matices, las persistencias y los cambios. En la *nueva generación*, algunos agentes de la anterior son participantes activos (o lo han sido), por ser aceptados y reconocidos como “progresistas” por la comunidad, como miembros de su grupo. Esto tiene que ver, en forma directa, con la coyuntura de la reforma universitaria como inicio en la primera generación y el retorno a la democracia, como abierta manifestación de la segunda. Además, los sucesos políticos influyeron de distinta manera en las tendencias, irrupciones y disrupciones de su historia.

Lo que se rescata de ello, en este caso, es lo planteado: los modos de abordar la enseñanza de la literatura, que no había sido puesto en mayores discusiones hasta los planteos de la primera generación.

La Generación del 50

La Generación del 50 tuvo que ver en forma directa con el espacio universitario, puesto que uno de los primeros pasos del siglo hacia la visibilidad y la emergencia del género literatura infantil y juvenil (LIJ) –en su mayoría– estuvo dado a partir del ideario político, pedagógico y filosófico sostenido por algunos intelectuales dedicados a la educación, participantes activos de los movimientos reformistas del país, a partir de 1918.

Destacados pedagogos nacidos a finales del siglo XIX tuvieron una importante injerencia en la formación de este grupo: nos referimos, en particular, a Juan Mantovani, Saúl Taborda, Antonio Sobral, por ejemplo. Una figura particularmente activa en este sentido fue, precisamente, Juan Mantovani (1898-1961). Dentro de esta formación, Mantovani y su

esposa, Fryda Schultz (1912-1978), cuentan entre los nombres claves en acciones difusoras, que generaron publicaciones, otros grupos e instituciones en las cuales, si bien el acento estaba puesto en la nueva visión de la educación, el arte tenía un peso fundamental en ella y la LIJ comenzó a tornarse en un núcleo de reflexión, nuevas producciones, reformas del canon tradicional y abordajes de enseñanza.

El pedagogo santafesino fue uno de los teóricos de la educación más destacados del país y ejerció su pensamiento como funcionario público y en distintas organizaciones nacionales e internacionales⁵. No me detendré en su extensa trayectoria, sin embargo, cabe mencionar dos intervenciones en distintos puntos del país para ilustrar su acción difusora de las ideas pedagógicas renovadoras que incidieron, como consecuencia, en las nuevas iniciativas relacionadas con la LIJ y su enseñanza, que le otorgaron gran visibilidad.

Una de ellas fue el apoyo brindado, como ministro, a la experiencia ligada a la llamada *Escuela Nueva* o *Escuela Activa* de Olga y Leticia Cossettini, en Santa Fe. Se realizó en la escuela pública experimental N° 69 Dr. Gabriel Carrasco de la ciudad de Rosario y la denominaron Escuela Serena, pues así se designaba en Italia a las escuelas que seguían la corriente filosófica de Giovanni Gentile y Lombardo Radice (con quien Olga mantuvo comunicación epistolar). Mantovani, además, prologó un libro de Olga, *El niño y su expresión*. Impulsó su publicación a través del ministerio en el que se desempeñaba en 1940, y su distribución gratuita en el país y en América. El actual Archivo Pedagógico Cossettini⁶ conserva las cartas de elogio y agradecimiento por parte de figuras destacadas como José Luis Romero, Julio Cortázar e instituciones como diversas universidades del país y del exterior.

Se ha señalado anteriormente que si bien la corriente pedagógica denominada “escuela nueva”, anti-positivista y anti-intelectualista de influencia europea no se relaciona en forma directa con la LIJ como género

5 Ver: Vulponi, A.; voz Mantovani Juan (figuras); en línea, Proyecto Culturas interiores, disponible en <https://culturasinteriores.ffyh.unc.edu.ar/>

6 Creado en 1988 a partir de materiales seleccionados y donados por Leticia Cossettini. En octubre de 2005, fue declarado Patrimonio del CONICET, con el propósito de resguardar el fondo documental y garantizar su accesibilidad. Se encuentra en línea, Archivo Pedagógico Cossettini IRICE-CONICET, disponible en <http://www.irice-conicet.gov.ar:8080/portal/site/875b651a-b8f2-4adb-98e9-ee6faf003629>. Además, puede consultarse material en <http://redcossettini.blogspot.com/>

y su enseñanza, el impulso y la atención brindada al arte en todas sus manifestaciones incentivó la reflexión sobre la selección –inicios del canon– e incluso la producción específicamente destinada a niños y jóvenes.

Además, resulta interesante considerar que quienes lideraron la realización concreta de esta tendencia son, en muchos casos, como en éste, mujeres y maestras (o profesoras): lo cual también sucede con la mayoría de las protagonistas del campo de la LIJ. En este sentido, un trabajo de investigación titulado “Las figuras de las maestras Olga y Leticia Cossetti ni como parte de la historia intelectual del litoral argentino entre 1930 y 1950”⁷ aborda, justamente, las figuras de las mujeres maestras como parte de la historia intelectual no reconocida a pesar de su protagonismo en el campo cultural (Díaz y Serra, 2009).

En lo que se refiere a la mencionada Fryda Schultz⁸, nació –como la mayoría de las personas que integran esta primera generación– a comienzos del siglo XX: 1912, en Morón, provincia de Buenos Aires. Se la consideró investigadora, escritora, crítica literaria y docente. A pesar de que no tuvo formación académica, la afición a la lectura, su relación con artistas, intelectuales y la guía de su esposo la posicionaron, por su sólida formación, en universidades nacionales e internacionales para integrar jurados académicos o dictar cursos. Participó activamente en diferentes iniciativas ligadas a la educación, el arte y la política.

Comenzó a publicar a finales de la década del 30 –por ejemplo, *Sobre teatro y poesía para niños*, 1938, Universidad Nacional del Litoral–, principalmente en Buenos Aires y Santa Fe. El ensayo, firmado en 1937, fue publicado por el Instituto Social, dependiente de la Universidad Nacional del Litoral en el marco de otra serie de publicaciones de la sección Extensión Universitaria, entre las que figuran nombres como los de Saúl Taborda, Francisco Romero, Juan Mantovani, entre otros. En ese trabajo, Fryda expone su ideario estético-filosófico relativo a la literatura infantil haciéndose eco de voces de los estudios del momento provenientes de la pedagogía nueva y la psicología (Montesori, Koffka). Destaca su oposición a la literatura de tipo escolar publicada “en los últimos cincuenta años” así como a la acción de las casas editoras que “comercian” con el niño emitiendo publicaciones que oscilan entre el “moralismo” o intenciones

7 Radicado en el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.

8 Ver Vulponi, A.; voz Schultz de Mantovani, Fryda (Figuras), <https://culturasinteriores.ffyh.unc.edu.ar/>

de enseñanza ajenas al “mundo infantil” y el uso de “palabras vulgares y en eterno diminutivo”. Su texto es una defensa de la calidad y el status de una literatura infantil que respete al niño como lector, poniendo de manifiesto las reformadoras posiciones del momento, así como adelantándose a ciertos debates que circularon cuarenta años más tarde. Más que su esposo, tiene que ver con la visibilidad del género LIJ y su abordaje en la enseñanza, desde la década del treinta.

También publicó ensayos críticos de política, literatura argentina e hispanoamericana. Sus producciones están constituidas, principalmente, por estudios, antologías, poesía y teatro infantil. En obras de este último género, incorporó páginas musicales de su creación y de Felipe Boero. Colaboró en diarios y revistas literarias, argentinas y extranjeras. Recibió diversos premios y reconocimientos a su labor literaria. Entre sus múltiples funciones, también fue jurado honorario del Festival Internacional de Cine Infantil y dirigió la revista para niños *Mundo Infantil*, de gran difusión en los años 50. En ese tiempo, contaba allí, entre otras figuras, con la reconocida ilustradora y caricaturista Sara Conti. Realizaban adaptaciones y traducciones de obras clásicas por entregas semanales. También cuentos e historietas infantiles. Incluso, contó con la colaboración en algunos números de Victoria Ocampo y otros escritores e ilustradores que formaron parte del *staff* de la Colección Bolsillitos publicada por Boris Spivacow en los 50 desde la Editorial Abril. Entre sus numerosas colaboraciones, publicó un artículo crítico sobre la primera publicación infantil de María Elena Walsh (1930-2011), *Tutú Marambá*, Plin Editora, de 1960.

Tras su muerte, en 1979, Ediciones Revista Sur publicó *Fryda. Homenaje de sus amigos*. Allí, Victoria Ocampo destaca la importante labor de Fryda en su revista. Por su parte, desde Córdoba, Jorge Peyrano, fundador de la Escuela Nueva de Niños, le dedicó un capítulo: “Fryda a través de los alumnos de Luz Vieira Méndez” pues, por su intermedio, la conocieron y, desde entonces, participó en las iniciativas cordobesas como apoyo y guía: además de congregarse, en su casa porteña de la calle Lafinur, variedad de escritores, artistas, políticos y educadores de Latinoamérica. Varios autores que colaboraron en esta publicación han destacado ese punto. Algunos de los que intervinieron en ella son: Renata Donghi Halperin, Enrique Anderson Imbert, Bernardo Canal-Feijóo, Eduardo González Lanuza, Leda Valladares, Carmen Bravo-Villasante, Mildred Adams, entre una

larga lista de destacados intelectuales. Murió en Buenos Aires, el 10 de abril de 1978.

Las publicaciones de Fryda Schultz de ensayos críticos referidos a la LIJ evidencian un estudio particularmente puntilloso de corrientes y obras europeas. Esta es una característica de las primeras incursiones críticas dedicadas al género en la primera mitad del siglo XX, o que comenzaron a publicar sus estudios en ese tiempo (particularmente difundidos en los 50).

Una institución –de las primeras en la Argentina– que tiene que ver con esta emergencia de la LIJ y de nuevas tendencias en educación es el Instituto SUMMA, fundado por otras dos “madres” de la primera camada que se presenta: Martha Salotti (1899-1980) y Dora Pastoriza de Etchebarne (1917-2000).

La segunda fundadora de SUMMA, Dora Pastoriza de Etchebarne (escritora, investigadora y docente) nació en Posadas, Misiones, en 1917 y murió en Buenos Aires, en el último año del siglo XX. Recibió el título de Doctora en Filosofía y Letras en la UBA con una tesis que abordó el tema del cuento en la literatura infantil. Dictó Literatura Infantil en los Cursos de Perfeccionamiento Docente del Instituto Félix Bernasconi entre 1959 y 1963 y colaboró con Salotti en la creación del Club de Narradores. Participó desde los inicios del Instituto SUMMA en el que, entre otras funciones, como la Vice-dirección, asesoró y dirigió el Profesorado de Castellano y Literatura que fue el primero en Latinoamérica con Especialidad en Literatura Infantil-juvenil (1971). En 1992, transformó el instituto en fundación, la Fundación Salottiana⁹.

El Instituto SUMMA, Fundación Salottiana, cuenta con distintos niveles educativos: inicial, primario, secundario, terciario, postítulos y capacitación. En el Departamento de Extensión, presenta un Centro de Información y Documentación, un Gabinete de Investigaciones en LIJ, el Club de Narradores y la *Revista Ludo* (declarada de interés cultural y auspiciada por la Secretaría de Cultura de la Nación: se ha publicado por varias décadas aún hasta el siglo XXI). Un dato interesante, pero que, curiosamente, no aparece en su página *web*, es que se constituyó en la pri-

⁹ Los objetivos de esta fundación pueden verse en la página *web* de SUMMA: <http://www.summainstituto.com.ar/fundacion.htm>

mera Sección Nacional del IBBY¹⁰ durante varios años, con Salotti como presidenta y Etchebarne como secretaria.

Todas las acciones y producciones de la Generación del 50 constituyeron una eclosión y un giro a la conformación del canon, los modos de transmitir, enseñar y de reflexionar acerca de la literatura. En lo que se refiere al canon, se comenzó a registrar el acervo folklórico nacional y latinoamericano, a través de diversos estudios, como los de Ricardo Nervi, así como la adopción de obras europeas, en sus recientes traducciones. Además, se conformaron clubes de narradores, atendiendo a esta nueva formación de mediadores y a estrategias de trabajo que conjugaron diversos modos de manifestaciones artísticas como la pintura, el teatro –incluso el de títeres– o el cine, incitando a la expresión y la participación activa de los estudiantes.

Transiciones y cruces en Córdoba

La intervención de Juan Mantovani, como la de Fryda Schultz, consistió en la participación, apoyo y guía en diferentes iniciativas relevantes y sus intercambios con figuras nacionales. Se recuerda, en particular, la relación con el pedagogo procedente de Villa María (Córdoba), Antonio Sobral, y la recomendación que le realizara de Luz Vieira Méndez¹¹ (de Entre Ríos) al emprender el Proyecto de Educación Integral en la Escuela Normal Superior de la ciudad de Córdoba, en 1942. Este año fue el del fallecimiento de Deodoro Roca¹², autor del *Manifiesto Liminar* de la Reforma Universitaria de Córdoba, acaecida en 1918. Su figura era rescatada como una presencia alentadora de las iniciativas. Así lo presenta María Luisa Cresta de Leguizamón –Malicha– (1918-2008), también de Entre Ríos, otra docente sugerida para conformar el equipo de la Escuela Normal Superior y formada en La Plata.

Malicha, efectivamente, fue parte del plantel docente de esta escuela, dirigida por Antonio Sobral con la vicedirección de Luz Vieira Méndez.

10 *International Board of Books for Young People*, fundada en Zurich, Suiza, en 1953. Cuenta con Secciones Nacionales en todo el mundo y es la que otorga el premio Hans Christian Andersen.

11 Ver: Vulponi, A.; voces Sobral, Antonio y Vieira Méndez, Luz (Figuras) en línea, *Proyecto Culturas interiores. Un archivo de la cultura de Córdoba*, en línea en <https://culturasinteriores.ffyh.unc.edu.ar/>

12 Ver: Requena, P.; voz Roca y Allende, Deodoro (Figura); en línea, *ibid*.

En su libro *Córdoba y sus alrededores. Ensayos sobre teatro, libros y personas*, publicado en 1994, en Córdoba, por Lerner, en “Aproximación a Deodoro Roca”, destaca la admiración de todos por esta figura, también de parte de Saúl Taborda¹³, quien dirigía el Instituto Pedagógico¹⁴ que funcionaba dentro de la escuela y en el cual también Malicha colaboraba. En la última parte del texto, recomienda la lectura del libro póstumo de Deodoro: *Las obras y los días*, publicado en 1945 por Losada y prologado, justamente, por Saúl Taborda. Esta institución produjo una generación de maestros *escolanovistas* que fundaron otras instituciones de esta tendencia en la capital cordobesa (y en las cuales, la LIJ cobró creciente importancia).

La primera referencia en este sentido es la creación, en 1937, de la Escuela Normal Víctor Mercante y su Departamento de Aplicación. En sus planes de formación docente, aparece como núcleo importante y materia específica la literatura para niños. Sus primeras profesoras en esta área novedosa fueron Aracilde Sobral de Bixio y Maurilia de Brochero, maestra de grado y procedente del ámbito universitario de las letras.

Esta escuela es considerada pionera en la LIJ y su enseñanza, y continuó a lo largo de su historia, en las décadas siguientes, generando cursos, seminarios y talleres en la especialidad, recién conformada. Entre los docentes invitados para estos cursos que se sucedieron en distintos años, se encuentran figuras de Córdoba y de Buenos Aires que se destacaron en el género, como Delia Travadelo, Fryda Schultz de Mantovani, Laura Devetach, María Luisa Cresta de Leguizamón, María Hortensia Lacau y María Rosa Finchelmann.

Por su parte, la actividad de la Escuela Normal Superior de Córdoba puso en marcha la experimentación del proyecto de Educación Integral que marcó un hito. Ingresaron nuevas ideas acerca de la enseñanza de la lengua, especialmente de España. Siguieron, por ejemplo, las apreciaciones de Américo Castro en la convicción de enseñar “más lenguaje que gramática” a través de la lectura de obras literarias. Esta idea también apa-

13 Para un mayor conocimiento de la trascendencia de esta figura, ver: Agüero, A. C. y García, D. (2018). Saúl Taborda y el *comunalismo*: una fórmula histórico-política para un país confederal. En Altamirano y Gorelik (Ed.), *La Argentina como problema. Temas, visiones y pasiones del siglo XX*, pp. 113-125. Buenos Aires: Siglo XXI.

14 Ver: Vulponi, A.; voz Instituto Pedagógico (Ámbito); en línea, *Proyecto Culturales interiores. Un archivo de la cultura de Córdoba*, en línea en <https://culturasinteriores.ffyh.unc.edu.ar/>

reció reforzada por otro especialista apreciado en ese momento: Pedro Henríquez Ureña. Se instaló una perspectiva inédita de la literatura en relación con los niños. Malicha, junto a Delia Travadelo y otras colegas, iniciaron con los alumnos la búsqueda de textos literarios que consideraron apropiados para la infancia, encuestas y cuestionarios de lectura.

Marta Torres de Olmos (1986), miembro de la Asociación Argentina de Lectura y coautora de la primera antología, citaba a Malicha relatando estas experiencias y las *nuevas ideas* que incorporaron entonces:

Se fueron señalando todas las carencias y errores, a través de las encuestas, cuestionarios y autobiografías que realizaban los mismos alumnos. *La sistematización de informes corría paralela a la lectura de bibliografía ya especializada*, fundamentalmente Jesualdo, cuyos 500 poemas para niños marcaron una actitud muy enriquecedora desde el punto de vista de creación del niño. Se sumó la frecuentación de aquellos estudiosos de la lengua como Bally, Delacroix, Fryda S. De Mantovani, Olga y Leticia Cosettini –quienes utilizan ya la literatura unida al juego dramático– y Martha Salotti –recordemos, del Instituto Summa– dedicada a la enseñanza de la lengua viva¹⁵.

A raíz de esta experiencia, se produjo la creación de la *Primera Escuela Integral de Niños* en 1949, a cargo de los egresados con experiencias diferentes; fueron también los *primeros* voluntarios de la Casa Cuna en hacer llegar la literatura a los niños. Continúa el relato de esta historia Torres de Olmos:

Hacia ese mismo año. algunos de estos egresados –Blanca Sarraat de Ruiz, Alberta Sarraat, Jorge Peyrano, Clara Peyrano y Graciela Cseba– participaron de una sociedad docente [...] y fundaron la *Primera Escuela Integral de*

15 El texto, publicado en la *web* lo presenta de la siguiente manera: “La realización del presente artículo de Marta Torres de Olmos que transcribimos integralmente, es la ampliación de una breve conferencia dictada en el Centro Cultural Alta Córdoba, durante los festejos del Día de Córdoba, en 1986. María Luisa Cresta de Leguizamón advirtió a la autora lo importante que sería dejar plasmado ‘como fuera’ estos ‘apuntes’, por su valor histórico e informativo. Entendemos que da un marco de mayor comprensión hacia los Seminarios Infanto-Juveniles. El artículo no se publicó en papel, pero fue compartido por internet dentro del proyecto CALYMI (Catálogo de Literatura y Música Infantil) que sostuvieron C. Santanera, A. Vulponi y M. Medina desde el blog de CEDILIJ entre 2003 y 2011. Cuando Torres facilitó el artículo para el proyecto CALYMI, aclaró a dicho equipo que la información había sido recopilada en su mayoría de fuentes orales, por lo que podía haber errores”.

Niños dirigida por el maestro Claren, donde continuaron las experiencias literarias y la integración de las artes a nivel áulico. A partir de ese momento, estos motivados egresados crearon escuelas, que serán caminos de difusión y nuevas experiencias.

En 1951, crean el jardín de infantes “Platerillo” que será el primer peldaño de la “Escuela Nueva José Martí”, alegre espacio educativo que vertió en sus aulas la corriente del entusiasmo literario de sus progenitores. *Alberta Sarrat Saumell*, directora de esta nueva empresa comenta: ‘...cuando egresamos vivía en nosotros ese impulso del mensaje y *credo pedagógico* que nos hicieron sentir grandes maestros de entonces: Luz Vieira Méndez, Antonio Sobral, Delia Travadelo, María Luisa Cresta de Leguizamón, Carlos Leguizamón, Adelmo Montenegro’.[...] La misma corriente de entusiasmo pedagógico lleva a crear en 1952, a Jorge Peyrano y un destacado grupo de docentes, egresados de la Escuela Normal Superior, de su primer promoción, la *Escuela Nueva de Niños*. La sensibilidad de sus grandes maestros –Luz Vieira Méndez, Delia Travadelo, entre otros– despertaron a través de la lectura entusiasta de importantes poetas (García Lorca, Juan Ramón Jiménez, etc.) finas proyecciones en los niños.

El contacto directo con los ya pioneros autores y ensayistas Fryda S. De Mantovani, Javier Villafañe, Olga y Leticia Cossetini, conducen a cimentar una escuela con muy específicos objetivos en lo que a la lectura y expresión de los niños se refiere.

Esta escuela (la actual Luz Vieira Méndez) nace ya con una *biblioteca de verdadera Literatura Infantil*. En 1953, invitada por el director, María Luisa Cresta de Leguizamón realiza y sistematiza nuevas experiencias con sus alumnos.

El juego teatral que había nacido en la Escuela Normal Superior a través de Leticia Cossetini va a ser en esta escuela una de las formas expresivas de este mundo literario, así la magia del cuento y la poesía se unirán al movimiento corporal, en el marco de la música rítmica. Conocedores por entonces del *método Dalcroze*, utilizan la música integrada al juego expresivo [...] El descubrimiento por el año 1956 de “Tutú Marambá” de *María Elena Walsh*, con quien los niños se contactaron por carta y a quien invitaron a participar en conferencias y paneles, la correspondencia con otros autores y su presencia como Beatriz Ferro, Jorge W. Abalos, etc.,¹⁶ el hábito de la composición creadora son hechos que se transfieren con ple-

16 Este tipo de experiencias son similares a las realizadas en la mencionada Escuela Serena, dirigida por Olga Cossetini en Santa Fe. Gustavo Bombini (2001) hace referencia a las visitas que recibían de artistas, como en este caso, de Juan Ramón Jiménez, Gabriela Mistral, Jorge Luis Borges, Victoria Ocampo, Nicolás Guillén, Rafael Alberti, Javier Villafañe, entre otros.

na motivación en la “*Ira FERIA del Libro de Niños y Adolescentes*”¹⁷ donde las creaciones de los niños son el resultado de múltiples vivencias. Esta experiencia se realiza, desde entonces, todos los años con aportes siempre renovados a las que se suman las bibliotecas áulicas y los talleres de literatura y teatro.

A partir de esos años, comenzó la difusión de ideas, la formación de recursos humanos y la gestación de artistas, que desembocaron en publicaciones y nuevas gestiones culturales. Cuando en 1947, el poeta español Juan Ramón Jiménez visitó Córdoba, se encontró con estas experiencias y manifestó su asombro y adhesión ante las innovadoras iniciativas, así lo recordaba Malicha y otros educadores de entonces.

Habría mucho que decir sobre la Escuela Nueva José Martí, muy revolucionaria en lo pedagógico, y por la que pasaron figuras centrales del campo, tanto desde la docencia como desde el alumnado. Liliana Menéndez (reconocida artista e ilustradora de libros para niños del país) transitó por sus aulas como alumna en sus primeros años de escolaridad y relató la particularidad de la escuela y la influencia que tuvo en su posterior desarrollo profesional.

La escuela José Martí tuvo absolutamente que ver con mi vinculación con el arte. Después de muchos años, me di cuenta de que había dejado marcas que llevé siempre y retomé en mi profesión. Sus bases estructurales muy sólidas de lo que significaba la educación hacía que todo tuviera un sentido. Nunca tuvimos un manual, ni un libro de texto, por ejemplo. Aprendíamos a leer con literatura. Yo me acuerdo hasta ahora de los libros, así aprendimos a leer con Machado, Alfonsina Storni, Martí, Ibarborou. El teatro, los títeres. Leíamos obras y las hacíamos. A veces la música era lo central y escenificábamos. Trabajábamos con mitos griegos. La lectura era central en la escuela y estábamos vinculados a los libros en forma permanente. Había concursos de lectura en voz alta desde primer grado. En ese sentido, era muy competitivo, el que ganaba recibía libros de premio. Y eso era todo un evento. También se trabajaba mucho con leyendas, que eran muy importantes en lo ficcional. Cada grado llevaba el nombre de una flor y nosotros conocíamos la leyenda de esa flor, íbamos conociendo las leyendas y las escenificábamos. Ramiro Leguizamón fue mi compañero en la escuela y después, en el Garzón Agulla. ¡Ah! Recibí mi primer premio de pintura en esa escuela.

17 Esta primera feria acaeció en la mencionada escuela: se trata de la primera feria escolar en Córdoba.

Los maestros y profesores que trabajaron allí fueron *figuras emblemáticas de Córdoba*, personas que se destacaron, todos fueron famosos en el área de su especialidad. Alberta y Blanca Sarrat, dedicadas a la literatura, los hermanos Saavedra, por ejemplo, destacados también, uno como dibujante y el otro, como titiritero, Simón Furlán que fue uno de los viejos dirigentes de la UEPC que consiguió muchos logros: su hijo Alfredo es un destacado investigador de la educación en México, Rosalía Soneira, una artista plástica reconocida en Córdoba. Una figura central era Malicha, que asesoraba y planteaba la enseñanza de la lectura y la literatura. Y así...

A la hora de pensar en una carrera, creo que no pensé en artes porque era como muy incorporado eso en mí y me gustaba estudiar. *No lo consideraba para estudiar por lo natural que vivía la expresión artística*. Por eso estudié psicología. Pero después, lo retomé como profesión.

Entre sus docentes, también pasaron Lucía Robledo y Jorge Peyrano, por ejemplo. Señalamos que este último, al poco tiempo, fundó otra escuela, también de trascendencia histórica en la cultura de Córdoba, la Escuela Nueva de Niños, hoy Luz Vieira Méndez, que, posteriormente, se amplió y se convirtió en la Asociación para el Progreso de la Educación (APPE, de la red de instituciones educativas asociadas a la UNESCO). Contiene el Instituto Secundario Saúl Taborda, el Instituto Superior del Profesorado Doctor Antonio Sobral y el Instituto Superior en Ciencias de la Educación Olga Cossettini, con nombres nada casuales. Otras instituciones fueron creadas en el interior con influencias de la Escuela Nueva.

Ya avanzada la década del cincuenta, muchas fueron las propuestas educativas y artísticas que incluyeron *otros enfoques* de la literatura en relación con los niños y circularon en ellas los nombres de quienes, años más tarde, serían escritores del género y especialistas destacados –algunos reconocidos a nivel nacional e internacional–, como Laura Devetach, por ejemplo. Pero la joven Devetach conducía *nuevos aires* que irían a constituirse, en la década siguiente, en *matricidios*. Nos referimos a *determinadas* especialistas anteriores, especialmente, Dora Pastoriza y Martha Salotti. A pesar de que no habían sido sus *madres* ni *maestras*, eran de las pioneras del campo, portavoces de la generación anterior: con algunas ideas que los jóvenes llegaban para combatir. También en esta década, continuaron los intercambios con Buenos Aires en distintos sentidos y, si bien las publicaciones fueron escasas, se realizaron algunas de autores de Córdoba en Buenos Aires destinadas a lectores infantiles y juveniles, como las realizadas por la Biblioteca Azul de Billiken (Editorial Atlántida) de las obras de

Arturo Capdevila. Y, décadas más tarde, tanto Capdevila como Leopoldo Lugones, aparecen en antologías e historias de la LIJ destacadas.

Los 60 constituyen un período muy particular en la historia cultural del país, pues, desde el punto de vista político, se desarrolló un gran movimiento ideológico combativo que colocó a Córdoba en el centro de las miradas del país, culminando la década con el Cordobazo. Este movimiento ideológico no fue el único, pues se trata de una década especialmente fértil en el desarrollo de las ideas y de prácticas experimentales, también en el arte. Hubo un real florecimiento de prácticas de todo tipo, incluidas algunas publicaciones. Se abrieron profesorado en la ciudad con la cátedra Literatura Infantil, se dictaron cursos de perfeccionamiento docente, se realizaron acciones novedosas. Esto también sucedió en otros centros del país.

El diálogo con Buenos Aires continuó a través de los especialistas y escritores que seguían intercambiando lecturas: con Frida Schultz de Mantovani, Javier Villafañe, María Elena Walsh, Dora Pastoriza, María Hortensia Lacau¹⁸ (estas dos últimas se convirtieron posteriormente en directoras de colecciones en editoriales porteñas, Guadalupe y Plus Ultra).

En este período de transición, se congregaron, en la intersección, nombres de las dos generaciones. Pero, además, se dieron contactos internacionales directos por parte de algunos agentes, como María Luisa Cresta de Leguizamón, quien tenía estrechas relaciones con intelectuales –particularmente– mexicanos. En esos años publicó en ese país y también en distintas partes de la Argentina¹⁹.

Crecieron las publicaciones realizadas en Córdoba de autores del grupo en cuestión y las iniciativas experimentales. Laura Devetach había encarado proyectos creativos, pero también lo había hecho tempranamente en la docencia. En 1964, apareció la *Antología juvenil* publicada por Ediciones del Instituto Córdoba, con la edición *al cuidado de Gustavo Roldán* y el prólogo de Laura Devetach. Se presenta al Instituto de Educación Córdoba, “creado en 1962, con un grupo de 50 alumnos de ambos sexos, a fin

18 Muchos datos aquí consignados han sido extraídos del texto citado de Marta Torres de Olmos, pero ver el nombre de Dora Pastoriza o el de Martha Salotti junto al de María Elena Walsh o Laura Devetach ahora parece, para los conocedores de la LIJ, casi un desconcierto.

19 Publicó en esta década, además, en la *Revista La Educación* (La Plata), en Eudeba (Buenos Aires) y en la Editorial de la Universidad Nacional del Sur (Bahía Blanca).

de realizar investigaciones en el campo educacional”. Continúa el título “Propósitos”, previo al prólogo:

Este año contamos con 220 alumnos; y la inscripción para 1965 asegura ya los 300; los que se distribuyen desde jardín de infantes hasta 4º año bachillerato comercial, para llegar a un preuniversitario. *Nuestro criterio pedagógico está basado en la pedagogía de la comprensión, que conduce al desarrollo pleno de la personalidad [...]* Una Asesoría pedagógica y un Gabinete psicopedagógico respaldan la labor de un cuerpo de *profesores jóvenes*, nucleados para realizar una experiencia, que puede servir de punto de partida, para otras, en un ámbito más amplio. (1964, s.d.)

El Prólogo de Devetach se inicia con una cita, justamente, de José Martí –cuyas ideas vimos tan valoradas en la década anterior por los impulsores de la Escuela Nueva en Córdoba-. La cita de Martí dice: “Los niños saben más de lo que parece, y si les dijeran que escribiesen lo que saben, muy buenas cosas escribirían”. Continúa:

En nuestra *primera entrega*, hemos recopilado algunos de los trabajos realizados por alumnos del Instituto durante el año 1964. Decimos primera entrega pues este volumen inicia un plan de publicaciones de materiales que tengan interés para la *buena marcha de nuestro sistema educativo*. (1964, s.d.)

En 1965, se publicó la *Antología infantil* del instituto, anunciada en el prólogo mencionado y en la portada de la publicación anterior.

En 1967, EUDEBA –Editorial Universitaria de Buenos Aires– editó un libro de Alberta Sarrat, *La enseñanza de la lengua en la escuela primaria*, en la colección *La escuela en el tiempo*, del cual interesa destacar algunos aspectos.

Allí, Sarrat reflexiona sobre la Escuela Nueva, incorporando la cita de diversos autores locales, nacionales e internacionales para dar autoridad y sustento mayor a sus argumentaciones, así como un comentario crítico sobre planes y programas de estudio de la nación y de la provincia: sus reformas en esta área. Todo apunta a destacar la importancia del trabajo con la poesía, la lectura y la creación infantil, relatando experiencias y resultados en la Escuela Nueva José Martí. Hace un rescate de la procedencia de los maestros creadores de esta escuela, de la Escuela Normal Superior de Córdoba: “únicos egresados en el primero y valioso plan de estudios

que significaría una reforma seria y orgánica de la escuela argentina” (Sarrat, 1967, p. 33). Son muchos los elementos para rescatar de este *histórico* libro: *histórico* en varios sentidos. Por ejemplo –aunque parezca increíble–, la autora plantea problemas que se discutían en la década del 60 y aún hoy se discuten, a veces, en casi los mismos términos entre docentes, especialistas y creadores de planes y programas nacionales y provinciales. Uno de ellos:

Porque debemos recordar que los profesores de Primer año se quejan de la falta de fluidez, cuando no de deficiencias, en el *manejo de la lengua oral y escrita*. Y señalan como *culpable a la escuela primaria*. A veces, las dificultades se mantienen en *todo el Ciclo Básico. Pero la escuela primaria permanece en el banquillo de acusada*.

No podemos ahondar en esto, pero es muy destacable todo el desarrollo que realiza la autora de la situación, la revisión histórica y la presentación de la perspectiva de trabajo. Se rescata la libertad ante todo y el no tener pautas fijas, se diría, décadas más tarde, como consigna a esta cuestión: “nada de recetas a seguir”.

Muchas más cuestiones y elementos se podrían rescatar en la historia que plantea este libro como la Escuela Martí, a la cual Alberta ha hecho referencia en otras publicaciones: a ella, y a la Normal Superior.

Además, cabe destacar un libro, también editado por EUDEBA unos años antes, en 1962, de Amelia Sánchez Garrido y Malicha: *La lengua moderna en la escuela secundaria*, muy innovador en su tiempo y de postura crítica, que ha sido retomado en algunos aspectos por Gustavo Bombini en algunas de sus publicaciones. Varios son los autores interesantes para observar allí, además de los programas y publicaciones de la provincia y del ministerio nacional.

Se ha elegido como breve muestra el libro de Sarrat, pues permitió observar varios aspectos de la historia de la Escuela Nueva en Córdoba, de su trascendencia y de su estado preliminar en relación a elecciones posteriores: lo que *tomarían o dejarían* otras generaciones dedicadas a la LIJ y su enseñanza, que *pusieron el acento en otros puntos*.

Los nuevos aires de la Generación del 80

Dentro de esta generación *escolanovista*, se insertaron jóvenes discípulos que se constituyeron, de algún modo, en *parricidas* al enarbolar otras posiciones, en contra de sus predecesores, sobre la LIJ y su enseñanza, en particular. Algunos no fueron propiamente discípulos, no obstante, discutieron con cuestiones sostenidas por las generaciones anteriores.

Esto sucedió en distintos puntos nodales del país: Buenos Aires, Córdoba y Tucumán, por ejemplo. Y se manifestó en las formaciones institucionales que las figuras *fueron creando*, como instituciones argentinas en primera instancia, pero buscando también, en algunos casos, proyecciones en Latinoamérica y Europa.

En esta primera generación de *padres* que comenzaron a marcar una emergencia del género en lo que a producción literaria, didáctica, canon y crítica de LIJ se refiere, se encuentran diversas figuras que, aunque no todas manifestaban estrecha relación entre sí, se vincularon con otras más jóvenes a través de eventos como congresos, seminarios e incluso, a través de las instituciones por ellos creadas.

Al analizar los grupos emergentes que se congregaron en torno a la producción, edición, institucionalización y enseñanza de la LIJ, se hace referencia a que se trató, en realidad, de una generación de *madres*, pues la mayoría son mujeres, y se evidenció en una entrevista realizada a una de las figuras de la nueva camada, la escritora María Teresa Andruetto (1954-)²⁰, quien al mencionar a las productoras de LIJ anteriores, decía:

Había que matar a la madre [...] Eso estaba muy presente, nuestra diferencia, oposición con lo que había antes. En ese contexto sólo Malicha se salvaba de nuestras diatribas privadas y de nuestras acciones públicas por su historia, su trayectoria, su capacidad pero también porque nos había “maternado” a todas y porque tenía una cintura política de aquéllas y era capaz de salir airosa en todos los contextos y, ya más allá del bien y del mal, coexistir con el antes y el durante y el después. A la vez, creo que, como todo grupo de jóvenes fuimos en algún punto injustas con lo que había

20 Fue la primera escritora argentina e hispanohablante que recibió, en el año 2012, el mayor premio que se otorga en el mundo a escritores e ilustradores de LIJ: el *Hans Christian Andersen*, también denominado el *Pequeño Nobel*. Lo entrega el IBBY –*International Board on Books for Young People*– y los ganadores son anunciados en la Feria del Libro Infantil de Bologna, Italia, la feria más reconocida a nivel internacional.

antes (la AAL) y todos los especialistas anteriores a nosotros, ciegos a reconocer a otro [...] cuando ahora que somos viejas lo sabemos, la historia de cada cosa se hace con aportes miles, y siempre estaremos debiendo algo, sino mucho, a quienes estuvieron antes²¹.

Andruetto, al mencionar “lo que había antes, la AAL”, hacía referencia a la Asociación Argentina de Lectura. El Profesor Ricardo Nervi (1921-2004), procedente de la Universidad Nacional de La Pampa, fue el fundador de la sede en Buenos Aires (1972). Además, algunos artistas –como aparece anteriormente– formados en el *escolanovismo*, confiesan haber descubierto tempranamente sus inclinaciones en estas escuelas que se constituyeron en su trabajo profesional de adultos.

A pesar de los aportes pioneros de los inicios, algunas de las mencionadas *madres* (existen muchas más que no se presentan por razones de espacio) fueron discutidas y cuestionadas en algunas de sus posiciones por la nueva generación de figuras de la LIJ: la denominada aquí Generación del 80. En esta nueva biografía colectiva, se presentaron marcas selladas por la efervescencia cultural e ideológica desde los años 60, que se gestó desde años antes.

Ubicados en los 60, es insoslayable la mención a la escritora faro central en la LIJ, María Elena Walsh, no sólo por su revolucionaria producción literaria, sino por sus reflexiones en torno al quehacer poético y, también, a los aspectos que lo rodean, entre ellos, la transmisión y las perspectivas políticas. Además, como se ha expuesto, participó de iniciativas de la Generación del 50.

Cabe mencionar, en este sentido, una publicación –no de las más difundidas– que data de 1967, a cargo de Estrada, en Buenos Aires, con ilustraciones de Horacio Elena. Se trata de *Aire libre*. Libro de lectura para segundo grado.

El libro se encuentra en la donación de María Luisa Cresta de Leguizamón a la Biblioteca Central de la Facultad de Filosofía y Humanidades y Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, que hemos denominado Fondo Malicha. Se trata de un espacio dedicado a la LIJ para el cual se realizó un Proyecto Puesta en Valor de esa Colección. El acto de Apertura

21 Cabe recordar que en los casos en que se presentan voces de los protagonistas sin referencias, se trata de entrevistas personales realizadas a los fines de la investigación.

del Fondo a la comunidad se realizó el 18 de noviembre del año 2010 en la sede de la biblioteca. En esa oportunidad, se expuso una muestra a modo de presentación del proyecto. Entre los libros expuestos, conformamos tres categorías que se presentaron con comentarios y relaciones entre textos y autores –para abrir posibilidades de investigación a estudiantes de Letras y docentes en general–. Las categorías fueron Colecciones, Primeras Ediciones y Raros. Este apareció entre los Raros.

El libro es uno de los *raros* pues constituye una publicación de la autora destinada a la escuela: aparece con la leyenda “Aprobado por el Ministerio Nacional de Educación”. La renovación pedagógica y artística está constituida por toda la producción en su conjunto. Un personaje niño, Luciano, presenta poesías de autores como Alfonsina Storni, Baldomero Fernández Moreno, entre otros, además de varias de la autora, relatos, canciones y obras de teatro.

La presentación de los símbolos patrios y de los próceres se corre de las estructuras tradicionales: de San Martín se destaca su afición a la lectura y la importancia que le atribuyó a los libros. También aparecen en imágenes a través de distintas obras de arte (esculturas, grabados, etc.) sobre las que se indican las referencias completas.

La perspectiva social de la década se imprime en todos los planos: el personaje central es hijo de artistas de escasos recursos, y aparece el trabajo conjunto en cooperadoras en su pueblo, una visión distinta de “los ladrones” que saquean la escuela, así como de un cura muy simpático que juega, reflexiona y fuma en pipa. El Suplemento Recreo es parte del libro, pero se ubica después del índice y sin páginas numeradas. Rescata la importancia del juego, la integración de los intereses y tradiciones de la familia del personaje, entre otras cuestiones.

En esta obra, se plasma la concepción del arte como integrador de lenguajes, en el que todos los géneros y manifestaciones pueden acercarse, y una mirada de la infancia que venía *revolucionándose* años antes y se evidencia en la eclosión que constituyeron todas las producciones de la autora. Fue definido por la prensa como:

Una verdadera bomba de tiempo en el vetusto edificio de la pedagogía infantil [...] En las páginas de *Aire libre*, todo o casi todo era diferente. En lugar de la hagiografía patriótica, el texto narra las peripecias cotidianas de una familia de titiriteros; en lugar de henchidos himnos a los próceres, optaba por la poesía coloquial. Su autora era muy clara al respecto: “Hay

gente que confunde libros para niños con libros para tontos” también Odilia Jacobs y Fryda Schultz de Mantovani escribieron para la escuela primaria desde una perspectiva literaria y pedagógica diferente, pero sin un impacto tan fuerte como el que produjo el libro de la Walsh. La fe en el poder de la lectura estaba intacta. (Pujol, 2003, p. 78)

El peso de la dictadura militar de los 70 interrumpió iniciativas florecientes, experimentales y con una militancia particular que movilizó, más que la producción teórica, la creación artística y literaria, además de la participación activa en comunidades diversas. Esto sucedió en diversos puntos del país. Se generaron iniciativas de trabajo con la mirada hacia la LIJ, su enseñanza y la escritura creativa. Entre las publicaciones en ese sentido, se encuentra la señera colección *Apuntes* dirigida por María Adelia Díaz Rönner, que emitió sus primeros títulos a fines de los 80 desde Libros del Quirquincho.

Los 80 pos-dictadura estuvieron signados por el *hacer*. Por la acción con la mirada, en general, fuera de la escuela. Esto acaeció, también con el Plan Nacional de Lectura comandado por Hebe Clementi, como he señalado en diversas oportunidades. Hubo una especial atención a niños y jóvenes de escasos recursos. Se reciclaron las formaciones de narradores –de aquellos antiguos de la generación del 50–; se recurrió al cine-debate, a la conjunción de las artes como lo habían hecho los *escolanovistas*, pero dando un giro fuera de la escuela y con otros matices.

Otra de las especialistas más reconocidas en el país de esta nueva camada, la ya mencionada María Adelia Díaz Rönner (1939-2010), hizo referencia a los seminarios de Córdoba, realizados en la universidad por Malicha y Lucía Robledo, y a la manifestación en ellos de la nueva tendencia en uno de los textos más citados por su aparición en la *Historia Crítica de la Literatura Argentina* (2000), dirigida por Noé Jitrik, circunstancia notable en los avatares de la consagración del género. En el último párrafo, afirma que estos seminarios “iluminaron esta literatura tan ambigua, tan sospechada, tan invadida desde sus orígenes en el país” (Díaz Rönner, 2000, p. 528). Entre otras consideraciones, además de nombrar a escritores distinguidos por la crítica, y, algunos de ellos, censurados por la dictadura, entre los que se encuentra Devetach (Ortiz y Vulponi, 2010). Díaz Rönner también manifestó, en el siglo XXI, la distancia de su generación con la de Martha Salotti y Dora Pastoriza de Etchebarne. Aparece en una publicación de la Universidad Nacional del Litoral:

He conocido a Martha Salotti, he estado muchísimo con Dora Pastoriza (de Etchebarne), sé cómo trabajaban [...] Ustedes han visto que se narra, como es el caso del famoso “Club de Narradoras” del grupo SUMMA. Me eligió Etchebarne para que lo creara en Mar del Plata, y realmente era la exhumación de los santos y las beatas de los otros continentes. Entonces lo rompí, rompí el canon que pretendía porque yo me sentía extranjera en esa posibilidad de narrar textos extremadamente extranjeros. No era mi lengua, no eran los perfumes, las figuras, los escenarios que me hubiera gustado contar. Los he conocido, los he respetado y los respeto todavía, pero eso no evita en absoluto tener una actitud de “eso no va”. (Díaz Rönnner, 2006, p. 35)

Muchas fueron las cuestiones que pusieron “en la vereda del frente” a las dos generaciones identificadas del campo. Algunas, de acuerdo a las figuras, fueron menores y, otras, más subrayadas y polémicas. En este caso, la autora revela el desacuerdo con la tendencia a trabajar con autores extranjeros (europeos en particular), puesto que una de las banderas de este grupo era atender a *lo nuestro*: lo argentino, latinoamericano y regional (casi en ese orden). Incluso en las expresiones idiomáticas y en el uso del lenguaje, la consigna era: no al engolamiento, al lenguaje acartonado y neutro, sino incorporar la manifestación verbal de la oralidad, la cotidiana, del pueblo y del niño (incluso, para desafiar la formalidad, denominado *el chico*).

A pesar de que en algunos teóricos del género considerados referencia ineludible se puso la mirada en Europa (Gianni Rodari, Marc Soriano, Michel Tournier, entre otros), la producción literaria de María Elena Walsh fue valorada como *el faro* (Díaz Rönnner, 2000) que iluminaba la nueva perspectiva. Esta autora fue invitada a diversos eventos de la nueva generación. Asistió a pocos de ellos y no se alineó con ningún grupo. A pesar de eso, fue considerada de esa manera por el modo en que revolucionó la creación literaria infantil. Es valorada como la autora que desafió las consignas establecidas de lo que era adecuado a *lo infantil* y logró producciones con las cuales pudieron identificar sus ideas.

Esto sucedió de esta manera pues, en las concepciones de la nueva generación, se intentó la liberación de los mandatos de las tendencias de la psicología y la pedagogía infantil, de las erudiciones europeístas, de lo extranjero. Pero, también, de las imposiciones y censuras de la dictadura militar: de la remanida bandera “Dios, la Patria y el Hogar”. Las diferentes ocasiones de censuras mostraron la imposición de un lenguaje aséptico, despojado de regionalismos y de connotaciones sociales (Vulponi, 2011).

Algunas de las diferencias planteadas por Lucía Robledo (2005) entre lo que denominó los “dos bandos”, que se hicieron explícitos por primera vez en el Seminario de 1969 en Córdoba, son las siguientes: en primer lugar, aparecen las influencias de los variados estudios y experimentaciones pedagógicas y psicológicas de comienzos de siglo y, posteriormente, llegan a la Argentina las teorías de Jean Piaget, con sus distinciones de estadios cognitivos; Vigotsky, con la psicología del desarrollo que dio pie a la llamada psicología histórico-cultural; Luria, de gran impacto en la neuropsicología. Todas las concepciones relativas al niño, a sus modos de comprensión y aprendizaje de la realidad, incidieron en las nociones sobre la infancia y sobre qué era –o no– aconsejable para estas, así como en la discusión de cuestiones ideológicas, artísticas y de mercado editorial. Por cierto, las editoriales no eran ajenas a estas ideas circulantes y tomaban, y toman aún, *partido* por distintas posiciones.

Si retornamos a la idea de la división o clasificación por edades para *dar a leer lo adecuado*, por parte de especialistas o mediadores, la *diferencia* del *nuevo grupo* radica en deslindarse de las influencias de los pedagogos y psicólogos, sin teorizar para legislar, “tutelar”, “proteger” y “controlar” la infancia, aquí: a “los chicos”. Aunque, por cierto, sus *nociones* se explicitan con claridad.

Luego, se subrayan otras distancias que aparecen en la presentación de Lucía Robledo, en las “veredas del frente”: la concepción misma de la LIJ como *evasión o visión profunda de la realidad –sin escamotear temas tabúes–*; como ligada a la *didáctica o como no autorizada para mostrar el maniqueísmo de lo bueno y lo malo* –que es uno de los aspectos en que el equipo Devetach no coincide con los *cuentos tradicionales*, o con muchos de ellos– pues, sostienen: la literatura *auténtica* no presenta tal división, ni imposición de perspectivas.

Precisamente, esta es una cuestión que marca la diferencia pues la reconstrucción post-dictadura impuso otro ideario a los jóvenes: éramos de hacer, decían en varias oportunidades. Este *hacer* se refiere a varios aspectos. No sólo a las innovaciones en los aspectos creativos, sino también a la concepción democrática de “acercar la literatura al pueblo” como los lemas de Spivacow en sus gestiones editoriales (en Eudeba “Libros para todos” y en el CEAL “Más libros para más”). No sólo en la distribución editorial, sino también acercando talleres de lectura a los barrios, en el caso de nuestras figuras, por ejemplo. Y este *hacer* tiene que ver también con

una marcada posición política. Algunas hasta militaron concretamente en sus tiempos de estudiantes. Esta generación fue *anti-intelectualista* con otra connotación de la que presentaron los jóvenes de la escuela nueva. No consideraron que era el momento de producciones intelectuales, sino de *hacer*. De incluir la realidad social en las obras, de otro tipo de reflexión, apertura y toma de conciencia.

Así como se expuso en la Generación del 50 la continuidad de algunas *herencias* de figuras nacidas a fines de siglo XIX como Juan Mantovani, María Montessori, Rosario Vera Peñaloza o Gabriela Mistral, por ejemplo, la Generación del 80, gestada con *matricidios*, presenta más continuidades. Por ello, quizás, las nacidas en las décadas del 30 y 40 se constituyeron en “faros”, como María Elena Walsh, Laura Devetach, María Adelia Díaz Rönnner, Graciela Montes y Graciela Cabal. Aún hoy, estos faros siguen iluminando producciones de especialistas y autores de LIJ. Aunque aparezcan nuevos estudios sobre canon, enseñanza, *historizaciones* y estéticas, jamás son puestas en discusión sus ideas, se continúan venerando, citando e incluso consultando o invitando con honores –en el caso de no fallecidas, claro– a participar de algún proyecto. No son consideradas *madres* y no hay nada que se le parezca al *matricidio*: parecen conservarse eternamente *jóvenes* que irrumpen y rompen con el *establishment*. Las figuras destacadas nacidas en los 50, 60 y aún en los 70 u 80 no han generado otras marcas distintivas para hablar de una nueva generación, posterior a la del 80.

En los 90, surgieron textos iluminadores, como el de Graciela Montes: *El placer de leer, otra vuelta de tuerca* (1991). Este texto fue realizado para Córdoba: apareció en una de las publicaciones para docentes de la entonces Dirección de Investigaciones e Innovaciones Educativas del Ministerio de Educación provincial. Apuntaba, justamente, a la moda de liberar la enseñanza de la literatura al *placer* entendido sin conducción, sin trabajo, sin sustento... como sucedió también en la mal entendida alfabetización en sus conceptualizaciones teóricas de la psicogénesis.

Decía Montes en ese texto que también apareció en la editorial Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, en 1999:

El placer de leer es fórmula, y fórmula muy sólida, muy soldada. Admito entonces que lo que les propongo que hagamos aquí implica alguna violencia, supone *des-soldar lo soldado*, y eso nunca es fácil. No es una propuesta caprichosa, creo; es necesaria, porque –y vuelvo a lo del principio–

las palabras no sólo se sueldan entre sí, sino que se sueldan alrededor de nuestro pensamiento y terminamos convirtiéndonos en prisioneros de ellas. (p. 78)

En el mismo año de publicación de *El placer de leer...* (1991), otra escritora ya mencionada que se ha destacado como Montes, no sólo como escritora sino como *portavoz* del *pensar las prácticas* de mediación, dirigiéndose a docentes, Laura Devetach, publicó *Oficio de palabrera. Literatura para chicos y vida cotidiana*, en Colihue y fue reeditado por Comunicarte (2012, Córdoba). Con diferente estilo, esta autora ahondaba en las maneras del placer y de pensar en otras alternativas al canon de los cuentos tradicionales europeos.

Es curioso que ambas escritoras y especialistas, preocupadas por las prácticas y los docentes como mediadores, en el siglo XXI, también publicaron otras señeras reflexiones que son las más leídas en la formación de docentes de nivel inicial, primario y secundario: *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura* (Montes) y *La construcción del camino lector* (Devetach).

Desde los 90 hasta la actualidad, son muchas las publicaciones destinadas a docentes e investigadores que se ocupan de la literatura y su enseñanza, que han continuado caminos trazados años atrás por Maite Alvarado, Gloria Pampillo, entre otros. Además de las mencionadas de El Hacedor, es reconocido *El taller de escritura creativa en la escuela, la biblioteca, el club* de María Teresa Andruetto y Lilia Lardone (2011, Comunicarte, Córdoba) hasta producciones más recientes como *La escritura en taller. De Grafein a las aulas* de Fernanda Cano y Beatriz Vottero (2018, Goya Arandú) o *Anti-recetario. Reflexiones y talleres para el aula de Literatura* con la coordinación de Florencia Ortiz (2018, Comunicarte, Córdoba), ambas de 2018, con prólogo de María Teresa Andruetto –entre otras-. Todas contribuciones en estos tránsitos de indagar y proponer miradas y acciones a este campo.

A modo de cierre

Para finalizar, retorno al inicio para abrir otras cuestiones. Vuelvo a Gustavo Bombini, que ha pensado bastante tiempo sobre estas cosas. He leído muchos de sus textos y entrevistas –incluso le hice algunas–, pero me quedo con una en particular porque es concisa y apunta a cuestiones

centrales. Se trata de la realizada por Pablo Gasparini y Maite Celada por la Universidad de San Pablo y publicada en *abehace* (2013) –también es iluminador su texto *La literatura en la escuela* (2001)–. Las preguntas giraron, por ejemplo, en torno a si la literatura es enseñable, si debe ser enseñada como un discurso social más, ¿qué enseña lo literario sobre los discursos?, ¿cuál es el lugar del trabajo interpretativo?, ¿cuál es la perspectiva acerca de las lecturas “desescolarizadas” y de las prácticas literarias en la escuela en relación con la legislación educativa y la formación de ciudadanos? Una más central que otra. No obstante, me quedo con una que considero fundamental y ha constituido una preocupación desde el inicio de mi ejercicio de la docencia de literatura. Se trata de la problemática sobre la especificidad –o no– de este objeto y si es que constituye un “objeto”. Ante esta pregunta, respondió:

En tanto el problema de la especificidad es parte de la agenda teórica de los estudios literarios tradicionales, habrá de ser también parte de la agenda de la enseñanza. La pregunta por la especificidad recae en alguna de sus versiones sobre la propia enseñanza: “literatura es lo que se enseña” y, en la certeza que esta pregunta ofrece, desafía a su vez a que la enseñanza, los enseñantes, los formadores y también los técnicos ministeriales, los funcionarios, *nos hagamos cargo de que la literatura es una práctica social y estética que todos tenemos derecho a reconocer.*

Alerta, después, sobre los riesgos de abordarla desde perspectivas *inmanentistas* y aboga por enfoques multidisciplinares debido a su complejidad.

A pesar de su aguda respuesta y acertada –a mi juicio–, queda pendiente un tema a resolver, justamente, por los técnicos ministeriales, los funcionarios... pues en los diseños del *currículum* oficial continúan ligadas en muchos niveles y ámbitos: la enseñanza de la lengua y la literatura como un *combo* indisoluble en el cual, por cierto, ante las demandas de contenidos a desarrollar, la literatura sigue perdiendo espacio.

En diversos planes de estudios de profesorado en letras, en educación inicial, primaria y secundaria, se han escindido las didácticas o *enseñanza* de la lengua y de la literatura. Incluso, en la escuela secundaria hace años conserva un espacio independiente –como sea–.

No sucede lo mismo en el nivel primario, en el que el espacio de lengua incluye a la literatura como un eje interior. Las demandas de trabajo

para docentes son más exigentes en lengua y los enseñantes no encuentran el lugar para desarrollarla, si la institución no lo promueve.

Pude evidenciar esto, como señalé, desde los inicios de mi trabajo como docente, pero también, en los últimos tiempos en los cuales en los primeros años de las carreras de profesorado de educación inicial, primaria y secundaria, les hacía realizar *autobiografías lectoras*. En el registro, ha sido notable en esas historias que muchos recordaban escenas de lectura literaria con maestras de jardín de infantes, la mayoría con variadas experiencias en la escuela secundaria –iluminadoras, maravillosas o, incluso, repulsivas– siempre muy *recordables*. No obstante, apareció un ínfimo porcentaje de recuerdos de experiencias literarias en la escuela primaria. Y esto no es casual. Tiene que ver con el espacio y el tiempo otorgado en el *curriculum* oficial.

¿No podríamos rescatar el relato de Liliana Menéndez en su tránsito por la enseñanza de la literatura en el nivel primario de la Escuela Nueva José Martí? ¿Es que *todo tiempo pasado fue peor*?

Por eso, hacía referencia a una preocupación desde los inicios. En 1990, recién estrenada en mi ejercicio como profesora de literatura, escribí un artículo para una revista destinada a docentes de poca circulación, de la que no recuerdo el nombre y que perdí en mudanzas, pero sí recuerdo el título y el contenido. Se trata de una cuestión clave que todos, considero, deberíamos seguir pensando en las prácticas. Lo había titulado *Lengua y Literatura ¿Amigas, hermanas, siervas o esclavas?*

Nota: La bibliografía no consignada aquí, aparece con sus referencias en el interior del texto.

Referencias bibliográficas

Bombini, G. (2001). La literatura en la escuela. En Maite Alvarado (Coord). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura* (pp. 53-74). Buenos Aires: Flacso, Manantial.

Bombini, G. (2004). *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Buenos Aires: UBA/ Miño y Dávila.



- Bombini, G. y Amado, E. (Comp.). (2015). *La memoria no prescribe. A veinte años del Primer Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura (1995-2015)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo editor DLL.
- Torres de Olmos, M. (1986). Apuntes sobre la literatura infantil en Córdoba. En línea en <https://1library.co/document/qmkkxw-wz-apuntes-sobre-la-literatura-infantil-en-cordoba-por-mar-ta-torres-de-olmos-1.html>
- Díaz, J. y Serra, M. S. (2009). Olga y Leticia Cossettini: ¿maestras, mujeres e intelectuales? *Educación, Lenguaje y Sociedad*, VI(6), pp. 233-250. En línea en: <https://issuu.com/llanos7/docs/cossettini>
- Díaz Rönner, M. A. (2000). Literatura infantil: de Menor a Mayor. En N. Jitrik (Dr.), *Historia crítica de la literatura argentina. La narración gana la partida*. Buenos Aires: Emecé.
- Díaz Rönner, M. A. (2006). Los caminos entre la literatura y los niños. En A. Gerbaudo (Coord.), *Argentino de literatura I. Escritores, lecturas y debates*. Santa Fe: Universidad del Litoral.
- Gasparini, P y Celada, M. (2013). En los arrabales de la literatura. Entrevista a Gustavo Bombini. *abehache*, año 3 (4), primer semestre, pp. 101-105. En línea en: <https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/103/102>
- Montes, G. (1999). El placer de leer: otra vuelta de tuerca. En *La frontera indómita, en torno a la construcción y defensa del espacio poético* (pp. 77-86). Fondo de Cultura Económica: México.
- Ortiz, F. y Vulponi, A. (2010). La literatura infantil y juvenil en la historia cultural de Córdoba y el país (segunda mitad del siglo XX): Malicha Leguizamón y Laura Devetach [ponencia]. *I Jornadas Conjuntas del Área de Historia del CIFYH y de la Escuela de Historia, VIII Jornadas de la Escuela de Historia de la UNC*. En línea en <https://es.scribd.com/document/223573124/Vulponi-y-Or>

tiz-La-Literatura-Infantil-y-Juvenil-en-Cordoba-Malicha-Le-
guizamon-y-Laura-Devetach

Pujol, S. (2003). La infancia en la Argentina de los años 60. Laboratorio de la utopía. *Cuadernos hispanoamericanos*, 634, pp. 73-78.

Robledo, L. (2005). *Laura Devetach*. Discurso Homenaje, Feria del Libro Córdoba, inédito. Registros tomados en observación participante.

Vulponi, A. (2011). Córdoba en dictadura y post-dictadura. Impactos de las políticas represivas en el canon de lecturas y en los procesos de institucionalización de la LIJ: analogías a nivel local, nacional e internacional [ponencia]. *Ciclo de Jornadas Taller de Capacitación docente: "Disciplinas disciplinadas: Un encuentro de saberes acallados por el último período dictatorial en Argentina, Córdoba, Argentina*.

Vulponi, A. (2012). *Antropología e Historia de la literatura infantil y juvenil en Córdoba*. [Tesis de Maestría no publicada]. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Vulponi, A. (2022). *La literatura infantil y juvenil argentina. Una historia social y cultural 1983-1995*. [Tesis de Doctorado no publicada]. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.



Intensa-mente.

Problematización de la Educación Emocional en su relación con la LIJ

Mariana Silvina Mitelman*



Figura 1. Fuente: clubpequeslectores.com¹

¿Quieres dotar a tus hijos (o alumnos) de Inteligencia Emocional y no sabes cómo?, ¿quieres ayudarles a entender, verbalizar y saber gestionar correctamente su mundo interior?, ¿quieres mejorar el ambiente familiar (o escolar) y reducir los conflictos?,...Y, lo más importante, ¿estás harto de tanta teoría y quieres pasar a la acción? ¡Este es tu curso!

Franch, 2017)

¹ <http://www.clubpequeslectores.com/p/curso-educacion-emocional-con-cuentos-y.html>

* Centro de Investigaciones de la FFYH María Saleme de Burnichon. Universidad Nacional de Córdoba. vientomariana@yahoo.com.ar

Una inquietud que surge en el aula²

Esta historia comienza en un profesorado de Cruz del Eje de Córdoba, en donde tengo a cargo Literatura para el Nivel Inicial y Literatura para el Nivel Primario. Tras un año de encuentro con los textos literarios, en un camino de redescubrimiento sensible de la lectura, desempolvando asombros que los diferentes tránsitos escolares han ido cubriendo de *enseñanzas, moralejas y deberes*, al llegar al final de la cursada, solicito a lxs estudiantes que preparen *itinerarios de lectura* en torno a un eje, acompañado de actividades de animación a la lectura, conversación literaria o propuestas de lectura intensiva.

Llegado el día en que cada estudiante comenta ante lxs demás su trabajo –las decisiones tomadas, las ideas, los textos seleccionados–, muchxs de ellxs presentan propuestas relacionadas con “trabajar las emociones”.

2 Este texto es una reelaboración de la ponencia presentada en el *VII Simposio de Literatura Infantil y Juvenil del Mercosur*, que se realizó en Bariloche en agosto de 2021. La situación áulica disparadora de estas reflexiones sucedió a finales de 2019. La pandemia puso un poco “en pausa” estos debates, eclipsó su urgencia. Sin embargo, la preocupación continúa. He compartido en este escrito algunos pensamientos desde mi lugar de enunciación, que es el de la docencia, en particular, el de la enseñanza de la Literatura, tomando posición, también, en relación con disputas y debates propios del campo de la Literatura para las infancias. Sin embargo, hay miradas valiosas desde otros campos: la psicología, la educación, la política. No siendo estos ámbitos en los que me siento autorizada a expresar más que una opinión, remito para quienes estén interesados, entre los múltiples materiales consultados, a dos que me parecen importantes: la conferencia dictada por Ana Abramowsky “Entre cerebros y emoticones” y el pronunciamiento de la Red Estrado en relación con las leyes que instituyen la educación emocional en nuestro país (links en la bibliografía).



Figura 2. Fuente: Llenas, 2012.

Algunos itinerarios parten del ya conocido *El monstruo de colores* (Llenas, 2012) y se ramifican desde allí otras propuestas centradas en ejes diversos, pero cuyas actividades en lugar de tener como objetivo central el desarrollo y crecimiento de los lectores de literatura, se proponen “que los niños puedan nombrar y expresar sus emociones”.

¿Cómo surge este equívoco? Y antes, ¿cuál es el equívoco?, ¿cómo pudo haberse construido? ¿Es lo mismo aprender a gestionar las emociones con cuentos que considerar que la literatura *toca* zonas menos racionales de la persona?

Observo que en este grupo de estudiantes se ha comprendido que la literatura tiene mucho que ver con la subjetividad. O en palabras de Ana Garralón (2018), que

No hay duda de que la literatura es lenguaje, pero también es emoción. Son dos palabras que van estrechamente unidas pues una de las actividades más significativas de los lectores es sentir determinadas emociones cuando leen. Todo el trabajo de los escritores: la creación de mundos, personajes, situaciones, conflictos y desenlaces va encaminado a estimular al lector, a hacerle sentir, porque es la única manera de que permanezca dentro de la historia. (párr. 3)

Sin dudas, la relación entre emoción y literatura constituyó un enorme descubrimiento para estxs docentes en formación. Esto vino a reforzar –y confundirse con– lo trabajado con otros docentes que adhieren a la *educación emocional*, durante su tránsito por el profesorado. Además, “es

un tema que está instalado en la redes” –dicho en palabras de algunxs de ellxs–, es “lo primero que te aparece cuando buscás”.

Por ejemplo, estas palabras que acompañan la publicidad de una página web:

La neuroeducación lo afirma, leer en la infancia y tener una buena educación emocional evita muchos trastornos del aprendizaje. Así que manos a la obra: descubre más de 50 cuentos y libros preciosos para trabajar las emociones con los niños. (Clemente, 2016)



Figura 3: 50 cuentos para trabajar las emociones con los niños.

Fuente: rejuega.com³

Búsqueda, exploración, reflexión. Desde el aula hacia materiales heterogéneos

Esta historia fue el puntapié para que decidiera ingresar en el tema, para que comenzara una exploración que me hizo reflexionar, cuestionar y *cuestionarme*. Un periplo que me llevó al blog de la española Ana Garralón

³ <http://rejuega.com/reflexiones-y-recursos/literatura-infantil/50-cuentos-para-trabajar-las-emociones-con-los-ninos/>

(2018) donde publicó “El monstruo de colores se equivoca o la insoponible idea de gestionar las emociones con libros para niños”, y de allí a la socióloga Eva Illouz (Cabana e Illouz, 2019), quien desarrolla el concepto de “capitalismo emocional” y “happycracia”; y luego, al filósofo coreano Byung-Chul Han (2016), con su radiografía del hombre contemporáneo sumergido en la depresión a causa de autoexplotarse como empresario de sí mismo. A la vez, realicé una peregrinación por páginas digitales, libros –comillas– infantiles, diseños curriculares y materiales ministeriales. A continuación intentaré plasmar algunas ideas surgidas en este recorrido.

Por cierto, la cuestión es, una vez más, la función del arte (si es que puede asignársele una...) y la relación entre la literatura y las infancias. La experiencia estética y la relación, siempre tensionada y conflictiva, entre lo literario y lo pedagógico.

En primer lugar, no podemos dejar de aludir a aquello que, a finales de los 80, María Adelia Díaz Rönner (1991) denomina “intrusiones”. Pionera en estos debates, la autora centraliza al lenguaje como el protagonista específico de una obra literaria infantil, mientras se posiciona contra los diversos ramales que se apartan de este eje central a la hora de describir o interpretar esta literatura: la psicología y la psicología evolutiva, la pedagogía, la ética y la moral. En cambio, ratifica y pone en escena el placer estético, declarándose contraria a aquella malinterpretación de lo pedagógico, según la cual toda manifestación expresiva y comunicacional ejercida por el individuo debe, necesariamente, cumplir un servicio.

La función, el sentido y la definición de lo artístico, de lo literario. Me doy cuenta de que las preguntas de las últimas décadas necesitan volver a ser dichas: ¿todo lo escrito para niños es literatura? ¿Qué características tendría un libro en particular para que lo consideremos como literario? ¿Qué imagen de niño tienen los creadores cuando escriben un texto? ¿Cuál es nuestra propia imagen de niño cuando elegimos un libro? ¿Quién decide qué leen los chicos?

Qué imaginario de infancia y qué concepción de literatura subyace, por ejemplo, a este texto tomado de un *blog*:

La *Guía de explotación lectora* es un instrumento de apoyo para padres, profesores y educadores. En ella se ofrecen pautas de lectura para adaptar el contenido del *Emocionario* a personas de distintas edades y para emplearlo en diferentes contextos. Además, se proponen formas de combinar el uso del *Emocionario* con el *Diario de la gratitud* y las *Fichas de actividades*. (“Palabras aladas”, s.f., párr. 2)



Figura 4: emocionario. Fuente: palabrasaladas.com⁴

Porque la literatura destinada a los chicos y chicas, lo sabemos, no se atiene simplemente a los requerimientos y categorías que provienen del campo literario, sino que se ve presionada y modelada desde otros sectores: las concepciones de *infancia* que tiene cada época –los imaginarios sociales–, la industria del libro y sus propios procesos y necesidades, la escuela y sus demandas, entre otras cuestiones.

Por otro lado, sabemos que la literatura trabaja siempre con la connotación, con los ecos y resonancias de sus palabras. No quiero repetir lo que ya se ha dicho acerca de la instrumentalización de la literatura y el desprecio de su característica polisémica y su lenguaje connotativo que subyace a dicho abordaje. Narraciones ficcionales, ya que cuentan una historia e inventan un mundo, pero que obstruyen la libre interpretación, carecen de función estética y, frecuentemente, desvalorizan a su receptor infantil. Parecen una invitación a un viaje, pero se quedan en el puerto. Y ese lugar previsible en el que se anclan suele coincidir con algo que se pretende enseñar: un valor (la solidaridad, la humildad, la bondad), un hábito o una habilidad (lavarse los dientes, respetar el semáforo) y ahora, también,

4 https://www.palabrasaladas.com/di_lo_que_sientes/guia_de_explotacion_lectora.html

aprender a nombrar y *gestionar* una determinada *emoción*. Podemos decir que estos textos *pseudoliterarios* carecen de espesor, mientras que el texto literario es esponjoso, grueso, con muchos sitios por donde entrar, para realizar un viaje que no tiene resultados previstos.

Pero... acercarse a un texto literario respetando su plurisignificatividad no depende únicamente del texto mismo, de que intrínsecamente esté constituido por un lenguaje connotativo, sino que es, también, un modo de leer y un modo de *mediar*. Un lector juguetero puede encontrar miles de resquicios por los cuales colar significados no previstos por el texto, pero, también –y esto es bastante frecuente, aunque muy poco deseable– el mediador puede forzar una lectura lineal y única en un texto cargado de posibles resonancias. Por eso, quede claro que la preocupación que comparto hoy no sólo se refiere a un tipo de literatura o a una operación del mercado que se refleja en la producción o en la selección de los textos, sino que muchas veces se trata de un modo de mediar, la novedad estaría en que ahora se nos proponen libros y maneras de acercamiento a los textos enfocadas en la *alfabetización emocional*, en *gestionar las emociones* con libros.

Durante las últimas décadas se expusieron frecuentemente los conceptos que acabo de resumir (por ejemplo Carranza y Bajour, 2005; Andruetto, 2009), para explicar el rechazo a la utilización de los cuentos en función de la llamada *educación en valores*, y no es que no quisiéramos una sociedad que diera importancia a los valores, sino que la experiencia nos ha mostrado que la utilización banal de la ficción para la consecución de este fin estaba dejando a la literatura escrita para los chicos maniatada y *desvitalizada*; no sabemos si contribuía a formar mejores ciudadanos, pero sí pudimos comprobar que configuraba lectores estereotipados en su acercamiento a los libros, que no aprendían a jugar el juego de la literatura y que, frecuentemente, quedaban exiliados de ella. El racimo infinito de significados convocados por la palabra literaria debía ser constreñido a un único sentido: sacar una *enseñanza*. La nueva ola de producciones editoriales destinadas a lxs niñxs trabaja en el mismo sentido, ahora el sujeto-niño debe aprender, a partir de la lectura y mediante operaciones de mediación también codificadas, a *sujetar* –la redundancia es ex profeso– sus emociones. ¿Con qué objetivo? alcanzar la felicidad y el éxito:

Hoy te traigo una preciosa selección de cuentos y libros infantiles para trabajar varias emociones básicas, sentimientos y habilidades emocionales, para

que así los niños vayan aprendiendo de ellas y comprendiéndolas mejor. [...] para ser más feliz y tener más éxito en la vida debemos atender más a nuestro mundo emocional. (Franch, 2021, párr. 1-2)

Y más adelante:

Si queremos niños felices, debemos ayudarles a adquirir una buena inteligencia emocional. (Franch, 2021, párr. 4. La cursiva es nuestra)

Como explica la socióloga Eva Illouz (Cabana e Illouz, 2019), la felicidad se ha convertido en un ámbito de inversión como cualquier otro. En fin, me parece que mientras la literatura se siga leyendo como un compendio de instrucciones para la vida, estaremos en problemas. Illouz ha acuñado el concepto de “capitalismo emocional” para describir una situación de la cultura posindustrial en la cual los deseos de felicidad quedan mediados por el consumo.

En el capitalismo emocional el discurso de la psicología [...] se implica con el de la economía para producir una situación en que las relaciones personales y los problemas emocionales –particularmente los de las clases medias– se piensan y se gestionan según la lógica económica, como si se tratara de una inversión, que conlleva un análisis estratégico, un posicionamiento en el mercado, una pérdida o una ganancia, [de manera que] hoy los sentimientos se construyen y se entienden según el modelo instrumental del capitalismo. (Alcoberro, 2014, párr. 2)

Se nos hace evidente el conflicto entre esta instrumentalización del mundo interno puesta a trabajar para obtener un cierto beneficio, con lo que –durante tantos años de pensamientos y debates– se ha propuesto en relación con la experiencia literaria, concibiéndola como necesariamente gratuita. Gratuidad en el sentido de falta de necesidad, “independencia del yo y sus exigencias, del mundo y sus condiciones” (Montes, 1999, p. 53), como afirma Graciela Montes en *La frontera indómita*. “Lo gratuito es siempre un desafío y un descontrol. Lo que está demasiado vivo es siempre peligroso” (Montes, 1999, p. 57).

La psicología autodenominada “positiva”, una corriente de reciente creación, cuyas investigaciones y difusión –no casualmente– están financiadas por Coca-Cola y otras multinacionales (Cabanas e Illouz, 2019, p.

31) constituye el eslabón que permite conectar lo uno con lo otro: la interioridad y el capitalismo, las emociones y el mercado. Así llegamos a pronunciar engendros tales como “industria de la felicidad”, o también “happycracia”, nombre de un libro de Cabanas e Illouz (2019) en el que profundizan en torno a esta situación. La psicología positiva se presenta como una ciencia asociada a una práctica (el *coaching*) que permite moldear a los individuos y hacer de ellos criaturas capaces de oponer resistencia a los sentimientos negativos, de sacar el mejor partido de sí mismos controlando totalmente sus deseos improductivos y sus pensamientos derrotistas⁵.

Traigo a colación esta vertiente psicológica pues se trata de la rama “científica” que fundamenta y asesora películas como *Intensamente* de Disney y, en general, constituye la base de la abundante producción editorial de libros para las infancias a la que nos estamos refiriendo.

Me resultó interesante para complementar estos planteos leer al filósofo coreano Byung Chul Han en una entrevista para el diario *El País* cuando advierte que “el sistema neoliberal obliga al hombre a actuar como si fuera un empresario” y también que “el hombre moderno es él mismo su propio explotador, lanzado solo a la búsqueda del éxito” (Arroyo, 2014). En su libro *Psicopolítica* cierra el círculo de estas ideas expresando que “el neoliberalismo es un sistema muy eficiente, incluso inteligente, para explotar la libertad. Se explota todo aquello que pertenece a prácticas y formas de libertad, como la emoción, el juego y la comunicación” (Han, 2016, p. 8).

Una moda importante que desarrolló el mercado editorial durante el siglo XX ha sido la de los libros de autoayuda. ¿Podríamos pensar que este tipo de libros *emocionales* constituye una rama de aquellos, pero dedicada a los niños? En sus modos de enunciación, así lo parece. Por ejemplo:

Tu alma tiene tantos rostros, pensamientos y sentimientos como estados en que te puedas encontrar. Algunos de ellos son amables, luminosos y otros bien oscuros. Este libro es una colección de 58 emociones y estados del alma que te invita a reencontrarte con cada uno de ellos en un viaje hacia tu interior. (“AnnaLlenas”, s.f., párr. 1)

5 “Multinacionales como Coca-Cola también invirtieron en psicología positiva con el fin de encontrar métodos más baratos y eficientes de incrementar la productividad, reducir el estrés en el trabajo y promover el compromiso de los empleados con la cultura de la empresa” (Cabanas e Illouz, 2019, p. 31).

Esto leemos en la sinopsis de *Laberinto del alma*, un libro de Anna Llenas (2017), la misma autora del libro exitoso en ventas *El monstruo de colores*.

Un paréntesis: si vamos a la página de Anna Llenas, una de las personas que más está produciendo en este sentido, nos encontramos con que, según dice allí, es Licenciada en Publicidad y Relaciones Públicas, Máster en Arte-Terapia y Diplomada en Diseño Gráfico. Además, ha creado una marca registrada propia y línea de productos: AnnaLlenas® 2008.

Retomando la cuestión de la autoayuda, me atrevería a decir que este modo enunciativo que parece dirigirse a lxs niñxs, enmascara desde el mercado editorial sus verdaderos destinatarios: los padres y, también, los docentes. Y, aun cuando no fuera así, de todos modos las “buenas intenciones” que buscan adoctrinar para el buen vivir no tienen que ver con la literatura.

Algunos cierres provisorios

Voy dejando ideas y preocupaciones como hilos sueltos que nos permitan ir conjeturando y tejiendo decires adecuados a este tiempo. No es posible que me detenga aquí a desarrollar cada uno de estos aportes. Comparto, entonces, algunas aproximaciones tal como las voy pensando:

Publicidad, autoayuda, marca registrada, gestión... ¿De qué veníamos hablando? Lo pregunto en plural, queriendo aludir a una larga franja temporal y a un amplio y variado colectivo de especialistas, docentes, escritores, etc. Hablábamos de educación por el arte, de complejidad, de integración de los distintos niveles de la persona en el aprendizaje, de juego... De una educación que considerara a la persona plena, integrada, con un cuerpo, con sentidos, con movimiento, con emociones y sentimientos, con anhelos, con contradicciones, además de con intelecto. Esto aparecía, en cierto sentido, como respuesta o reacción a la escuela heredera del enciclopedismo y el positivismo que era la más visible durante el siglo XX. Muchas acciones, mucha tinta, muchas palabras corrieron reclamando, investigando, probando otras maneras de hacer escuela.

Y un día llegó: ¡la educación emocional! Una panacea en felices dosis que nos ordena en frasquitos de colores nuestro caótico mundo interno enseñándonos a *gestionarlo*, como se *gestiona* una empresa, como se organizan los ahora llamados *recursos humanos*, en aras de una mayor produc-

tividad. Y todos contentos. Por fin la emoción es tenida en cuenta en la escuela, ¿no era eso lo que querían?

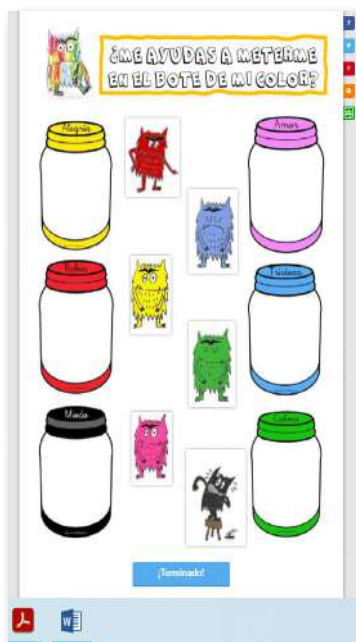


Figura 5: Ordenamos el monstruo de colores. **Fuente:** liveworkssheets.com⁶

Hablábamos de lo humano y nos hacen decir *recursos humanos*, de complejidad y nos dan recetas simplificadoras. Simplificación como proceso educativo, simplificación de lo humano y de lo literario, que desbarrata (¿o abarata?) las complejidades del texto y de la vida.

No es lo mismo, ni siquiera se parece; aunque en su discurso encontremos alguna palabra en común: la palabra emoción. No es lo mismo, repito, como no son lo mismo el gesto de una cara real y un emoticón.

Como seguramente han visto, en los estantes de alguna librería podemos encontrar a Montessori al lado de un libro sobre educación emocional y otro sobre *coaching* en el aula. En una noticia de *Infobae* se anuncia

⁶ <https://es.liveworksheets.com/lm1377878yi>

que una universidad comenzará a medir las emociones de sus alumnos en las aulas utilizando un *software* de reconocimiento facial.



Figura 6. Fuente: infobae.com⁷

Es complejo desanudar este entretejido discursivo que ya impregna los ámbitos de difusión masiva y va avanzando aceleradamente hacia los educativos, pero que no está siendo debatido y cuestionado lo suficiente en espacios académicos o especializados. Quiero hacer una invitación a que nos pongamos a conversar y encontrar los modos de decir. Me temo –y perdonen el sesgo apocalíptico (en el sentido de Eco (1984)– que en breve tengamos una legión de padres y docentes bien intencionados trabajando para *sujetar* a los nuevos sujetos que requiere el capitalismo neoliberal. Y que los libros escritos para las infancias y sus modos de abordaje y mediación sean herramientas importantes para llevar este trabajo a cabo. Por eso, regresa aquí como pertinente la pregunta de Graciela Montes cuando nos interroga “qué y quiénes han querido domesticar lo no domesticable, quienes fueron los achicadores de nuestra zona liberada” (Montes, 1999, p. 55).

Por supuesto, las apropiaciones son tan diversas como los colectivos sociales, de manera que no necesitamos afirmar que, linealmente, si se difunde una batería de ideas y haceres, estas ingresarán sin filtro a los modos de producir literatura y de compartirla con los más chicos. Las personas y las sociedades somos maravillas más complejas que cinco frascos de emo-

⁷<https://www.infobae.com/educacion/2019/11/07/prueban-en-argentina-la-primera-aula-que-mide-las-emociones-de-los-alumnos-como-funciona/#:~:text=Se%20encuentra%20en%20fase%20de,junto%20a%20dos%20empresas%20tecnol%C3%B3gicas>

ciones y hacemos cosas diversas con aquello que nos llega, aún cuando lo haga con el brillo de la parafernalia Disney y la intensidad impregnante de las redes sociales.

Referencias bibliográficas

- Abramowsky, A. (2019, 19 de junio). *Entre cerebros y emoticones* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=1RmXxLZ-Z67o&t=6s>
- Alcoberro, R. (2014). *Eva Illouz y el capitalismo emocional*. Filosofía i pensament. <http://www.alcoberro.info/planes/illouz1.html>
- AnnaLlenas (s.f.). *Laberinto del alma*. <http://www.annallenas.com/ilustracion-editorial/laberinto-del-alma.html#.YwkK0HbMI2x>
- Andruetto, M. T. (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: Comunicarte.
- Arroyo, F. (2014, marzo 22). Aviso de derrumbe. Entrevista a Byung-Chul Han. *El País*. https://elpais.com/cultura/2014/03/18/actualidad/1395166957_655811.html
- Cabanas, E., e Illouz, E. (2019). *Happycracia: Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Madrid: Paidós.
- Clemente, Y. (2016, abril 13). 50 cuentos para trabajar las emociones con los niños. *Rejuega*. <http://rejuega.com/reflexiones-y-recursos/literatura-infantil/50-cuentos-para-trabajar-las-emociones-con-los-ninos/>
- Carranza, M. y Bajour, C. (2005). Abrir el juego en la literatura infantil y juvenil. *Imaginaría*, (158). <http://www.imaginaría.com.ar/15/8/abrir-el-juego.htm>
- Díaz Rönner, M. A. (1991). *Cara y cruz de la literatura infantil*. Buenos Aires: Quirquincho.

Eco, U. (1984). *Apocalípticos e integrados*. España: Lumen.

Fernández, M. (2019, 7 de noviembre). Prueban en Argentina la primera aula que mide las emociones de los alumnos: cómo funciona. *Infobae*. <https://www.infobae.com/educacion/2019/11/07/prueban-en-argentina-la-primera-aula-que-mide-las-emociones-de-los-alumnos-como-functiona/#:~:text=Se%20encuentra%20en%20fase%20de,junto%20a%20dos%20empresas%20tecnol%C3%B3gicas>

Franch, J. (2021, 4 de marzo). Los mejores cuentos para trabajar las emociones con los niños. *Club Peques Lectores: cuentos y creatividad infantil*. <http://www.clubpequeslectores.com/2017/05/10-cuentos-infantiles-para-10-emociones.html>

Franch, J. (2017). Curso: educación emocional con cuentos y juegos. *Club peques lectores: crecer leyendo, leer para crecer*. <http://www.clubpequeslectores.com/p/curso-educacion-emocional-con-cuentos-y.html>

Garralón, A. (2018). El monstruo de colores se equivoca. *Anatarambana. Literatura infantil*. <http://anatarambana.blogspot.com/2018/09/el-monstruo-de-colores-se-equivoca-o-la.html?m=1>

Han, B. C. (2016). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. A. Bergués, Trad.; Barcelona: Herder Editorial.

Live works sheet (s.f.). *Ordenamos el monstruo de colores*. <https://es.live-worksheets.com/lm1377878yi>

Llenas, A. (2012). *El monstruo de colores*. Barcelona: Flamboyán.

Llenas, A. (2017). *Laberinto del alma*. Barcelona: Planeta.

Montes, G. (1999). La frontera indómita. En *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: Fondo de Cultura Económica.



Palabras aladas (s.f.). *Guía de lectura*. https://www.palabrasaladas.com/di_lo_que_sientes/guia_de_explotacion_lectora.html

Rede Estrado (2020, 21 de octubre). *Pronunciamiento contra los proyectos de Ley de Educación Emocional en el territorio de la República Argentina*. [Publicación]. Facebook <https://www.facebook.com/redestrado/posts/3693703530660081>



La intertextualidad y su potencialidad en la enseñanza de la literatura.

Una lectura de *Es tan difícil volver a Ítaca*¹

Ornella Matarozzo*

Un libro es un objeto físico en un mundo de objetos físicos. Es un conjunto de símbolos muertos. Y entonces llega el lector adecuado, y las palabras –o, mejor, la poesía que ocultan las palabras, pues las palabras solas son meros símbolos– surgen a la vida, y asistimos a una resurrección del mundo

Jorge L. Borges

En el ejercicio de la tarea docente, de nuestro hacer como profesorxs de Lengua y Literatura, las conversaciones con lxs colegas nos permiten repensar nuestra tarea, mirar los contenidos y prácticas que proponemos. En ese andar y habitar la escuela muchas veces observamos que nuestro trabajo con las categorías teóricas se reduce a su reconocimiento textual en las obras que leemos con nuestrxs estudiantes. De ese modo, en ocasiones, perdemos la oportunidad de proponer ejercicios de construcción de sentido a la luz de categorías teóricas (Colomer, 2007).

En esta dirección, este artículo pretende ser un ejercicio que dé cuenta de las potencialidades del trabajo con la categoría teórica *intertextualidad* en la lectura literaria. Así, realizaremos una lectura analítica de la novela juvenil *Es tan difícil volver a Ítaca* de Esteban Valentino –obra que es posible encontrar en los programas de Lengua y Literatura de los últimos años de la escuela secundaria–, en la cual la construcción de sentido se tejerá a partir de la intertextualidad explícita e implícita con otras obras.

1 Este artículo es fruto de la revisión del trabajo presentado en el X Encuentro Interdisciplinario de Ciencias Sociales y Humanas. *Las urgencias del presente: Desafíos actuales de las Ciencias Sociales y Humanas*, desarrollado los días 27, 28 y 29 de noviembre, de 2019, y organizado por el Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón de la FFyH y el Instituto de Humanidades (IDH) – CONICET.

* Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. matarozzoornella@gmail.com

Importa destacar que si bien no exponemos una secuencia didáctica en torno a este ejercicio de lectura, entendemos que esta construcción de sentido que aquí compartimos es pasible de motivar y transformarse en estrategias didácticas para que nuestras y nuestros estudiantes ensayen otros modos de entender y trabajar con las categorías teóricas.

A fin de presentar claramente nuestra lectura, organizaremos el desarrollo en los siguientes segmentos: inicialmente, en el apartado *La Literatura juvenil en Argentina: su irrupción y características*, nos interesa presentar la esfera literaria en la cual se inscribe la novela que nos ocupa, poner en valor su propuesta estética. Luego, en el apartado *El lector como motor intertextual*, presentamos el concepto de intertextualidad desde la revisión de González Álvarez (2003), que nos permitió construir la lectura, los sentidos aquí presentados. En ¿Qué leemos? planteamos brevemente el argumento de la obra y presentamos las hipótesis de lectura, los sentidos que la categoría intertextualidad nos permitió construir.

La Literatura juvenil en Argentina: su irrupción y características

Puesto que nuestra novela pertenece a la esfera del campo de la literatura juvenil, nos interesa mencionar algunos aspectos de su surgimiento y características fundantes.

La literatura juvenil emerge como género en la producción literaria argentina hacia comienzos de la década del noventa (Nieto, 2017). Las posibles causas de este hecho pueden relacionarse con que estas producciones literarias habrían surgido como solución al problema de que en la educación secundaria, “los jóvenes no leen” (Bombini y López, 1992, en Nieto, 2017). Además, siguiendo a Cañon y Stapich (2011), consideramos que:

Las editoriales hallaron un lugar vacante, especialmente favorecido por la reforma educativa de 1995, que desarmó el repertorio de lecturas canónicas y produjeron un boom comercial que llamaron de “literatura juvenil”. Bajo este rótulo se publicaron materiales muy diversos. (sección 2, párr. 1)

En este sentido, Nieto (2017) señala que especialistas en didáctica de la literatura como Bombini y López (1992) encuentran que estas producciones forman parte de un “subproducto cultural” del mercado escolar. Estos mismos especialistas, menciona Nieto, caracterizan estas producciones



literarias como obras que proponen un estereotipo de lector adolescente al que únicamente le interesan lecturas literarias donde se aparecen temáticas vinculadas con sus problemáticas personales, donde los personajes coinciden en edad con los lectores destinatarios y donde la estrategia de representación recurrente es la realista, ya que permitiría la identificación del lector con el texto.

Sin embargo, Cañon y Stapich (2011) argumentan que la terminología *literatura juvenil* alude a producciones literarias muy heterogéneas entre sí, por lo cual no pueden ser valoradas desde la perspectiva generalizadora planteada por Bombini y Lopez, ya que “en los ‘90 surgieron libros que circularon por las escuelas en mayor o menor grado –que todavía circulan– y a los que no es posible negarles entidad como producto estético” (sección 2, párr. 11). Asimismo estas autoras refieren que si bien el corpus editado como juvenil en los noventa –caracterizado por una fuerte influencia del mercado– aún hoy se sigue produciendo y escribiendo, también existe mucha producción literaria actual que no responde a esos preceptos, producción a la que denominan libros “de borde”:

Por hallarse en una zona híbrida, y que muchas veces nos hacen pensar que –si no fuera por la presencia de marcas paratextuales– tanto podrían dirigirse a un lector adolescente cuanto a uno adulto”. (sección 3, párr. 2)

Así, consideramos que la novela que nos ocupa, *Es tan difícil volver a Ítaca*, de Esteban Valentino (2011), forma parte de esas producciones caracterizada por Cañon y Stapich (2011) como “literaturas de borde”, ya que si bien es realista en cuanto al tema que aborda, presenta estrategias narrativas que escapan al estereotipo: la historia es narrada por dos voces bajo monólogos interiores de los dos protagonistas, el relato se distancia de la narración lineal cronológica, los espacios se alejan de los típicos –escuela, casa–, sólo por nombrar algunos aspectos.

El lector como motor intertextual

En este apartado nos interesa señalar la perspectiva a partir de la cual entendemos la noción de intertextualidad que permite establecer el diálogo entre las obras que nos ocupan. González Álvarez (2003), en el artículo “La intertextualidad literaria como metodología didáctica de acercamiento a la literatura: aportaciones teóricas”, realiza una genealogía del con-

cepto remontándose a su surgimiento. En ese recorrido teórico, el autor se inscribe en la propuesta teórica de Riffaterre (como se citó en González Álvarez, 2003) para quien el intertexto sería “la percepción por el lector de relaciones entre una obra y otras que le han precedido o seguido” (p. 125). De este modo, las asociaciones, el corpus de textos, el entretejido que el lector realice a partir del texto leído, es flexible y depende de su nivel cultural.

Asimismo, en igual perspectiva teórica, González Álvarez (2003), siguiendo a Mendoza Fillola (1996), señala que la posibilidad de reconocer hipotextos (textos previos con capacidad generadora) e hipertextos (textos resultantes de reelaboraciones) está relacionada con nuestro hacer como lectores activos. De este modo, son claves las referencias literarias y los saberes previos. En suma, para este autor, la teoría de la intertextualidad así entendida plantea que tanto la escritura como la lectura de un texto

Adquieren sentido en relación con ciertos modelos que forman parte de una tradición poética, lingüística y cultural que siempre está presente y a la espera de ser reconocida y valorada por el lector competente en su proceso complejo de recepción (González Álvarez, 2003, p. 127).

¿Qué leemos?

La novela *Es tan difícil volver a Ítaca* (2010) narra la historia de Eduardo, un niño/adolescente de 13 años, que padece Síndrome de Melas –enfermedad genética– por lo cual se encuentra internado, en coma. Es por eso que su madre Mónica va día tras día al hospital, a verlo, cuidarlo. En esas visitas, ella decide contarle –cual Sherezada– determinados cantos de *La Odisea* y fragmentos de su vida vinculados con la enfermedad, por la cual también murió su padre. Así, la historia cuenta la aventura de la madre, quien se propone ser la guía en ese camino hacia el despertar –la vida– a partir de la narración de *La Odisea* y de la historia familiar de ambos, y Eduardo, quien emprenderá el camino hacia la vida, camino que no estará, cual Odiseo, exento de aventuras.

La lectura aquí propuesta entiende que en el libro de Valentino podemos identificar una relación intertextual explícita con *La Odisea* y otra,

in absentia, con el personaje de Scherezada de *Las Mil y Una Noches*². Estas interrelaciones permiten conjeturar que, por un lado, en la obra se plantea el viaje de vuelta a Ítaca como el viaje y las aventuras que tiene que atravesar el héroe –Eduardo– para volver a la vida y, por el otro, la idea de la narración, la palabra, se presenta como un modo de salvación y guía en ese recorrido.

El viaje hacia la vida

Anteriormente hemos mencionado que en la novela que nos ocupa es posible identificar una estrategia de intertextualidad explícita con *La Odisea*, con lo cual podemos conjeturar que en *Es tan difícil volver a Ítaca* (2011) se plantea el viaje de vuelta a Ítaca como la travesía y las consecuentes aventuras que tiene que atravesar el héroe para volver a la vida.

Esta presunción es posible ya desde el título de la obra, aquí la referencia *hipertextual* a la obra de Homero es evidente. Además, los narradores³ personajes van explicitando este aspecto: una vez que Mónica se convence de que su papel es hacer que su hijo *vuelva* del estado de coma, se plantea la idea de viaje y su paralelismo con el viaje de Odiseo: “Todos los días voy a estar aquí para ayudarte a regresar, vida. El viaje de vuelta de verdad lo vas a hacer vos [...] Ulises tuvo que pasar un montón de aventuras antes de estar otra vez en su reino” (Valentino, 2011, pp. 7-18).

Otro pasaje de la obra que nos permite dar cuenta de la relación intertextual y de los sentidos que provoca es el episodio donde Eduardo debe ser intervenido rápidamente por los médicos por una complicación en los pulmones. Para este episodio, previamente ya han ocurrido visitas de Mónica, su madre, en las cuales ella le narra conocidos pasajes de *La Odisea* –la aventura con el cíclope Polifemo y lo ocurrido con las sirenas–. Así, cuando Eduardo, en su monólogo interior, narra lo ocurrido, lo hace como si fuese un marinero que ha debido enfrentar la furia del mar: “Fue feo, ma. No sé, como cuando una ola del mar me revolcaba y empezaba a

2 Decimos *in absentia* ya que en la novela de Valentino nunca se menciona esta obra. Sin embargo, la caracterización y el rol que representa el personaje de Mónica permite establecer esta relación.

3 Destacamos que la novela presenta narradores personajes que a partir de sus monólogos interiores hacen avanzar la historia. En la obra, sólo aparece una suerte de diálogo cuando el personaje de Mónica le habla a su hijo para contarle algo de la enfermedad, de su historia o para relatarle episodios de *La Odisea*.

tragar agua por todos lados y no sabía cómo salir, aunque el agua no me llegara a la cintura” (Valentino, 2011, p. 36). Podríamos relacionar este pasaje con el canto V, donde Odiseo, una vez que ha partido de la isla de Calipso –gracias a la venia de los dioses– hacia Ítaca, debe atravesar y superar nuevamente la furia de Poseidón:

Vino una grande ola que desde lo alto cayó horrendamente sobre Odiseo e hizo que la balsa zozobrar. Fue arrojado el héroe lejos de la balsa [...] Mucho tiempo permaneció Odiseo sumergido, que no pudo salir a flote inmediatamente por el ímpetu de las olas. (Homero, 1994, p.75)

Asimismo, podemos mencionar otro pasaje de la novela de Valentino donde es posible observar no sólo la personificación de Eduardo como Odiseo/Ulises, sino también este sentido atribuido al viaje hacia Ítaca como el viaje difícil, lleno de aventuras, hacia el despertar, hacia la vida. En palabras de Eduardo:

¿Cómo vivía yo antes de quedarme dormido, antes del mar revolcándome en esta playa de hospital con pulmones sucios y pulmones limpios [...]? ¿Cómo era mi vida sin el cablerío, cuando despertarme no era obligación ni el final de ningún viaje [...]? (Valentino, 2011, p. 47)

El último fragmento que quisiéramos convocar nos remite hacia el final de la novela, en el cual Eduardo comienza a despertarse, empieza a sentir los miembros de su cuerpo. En consecuencia, su madre, llena de emoción, afirma: “ahora de verdad solamente quiero que me digan para siempre que el tejido está terminado y que Ulises ha vuelto” (Valentino, 2011, p. 55).

A lo largo de este apartado hemos querido dar cuenta no sólo de las interrelaciones literarias con *La Odisea* a partir de la estrategia de *intertextualidad*, sino también hemos procurado demostrar los sentidos –el viaje de regreso a Ítaca como viaje de vuelta a la vida– que esta interrelación permite construir.

La palabra como un modo de salvación

En la novela de Valentino, Mónica, la madre de Eduardo, se identifica con el personaje de Penélope. La madre de Eduardo considera que tanto ella, por la enfermedad de su hijo, y Penélope, por la incertidumbre respecto de Odiseo, se encuentran en “un paréntesis” (Valentino, 2011, p. 21). En este sentido, aquí también hay una estrategia intertextual directa: “Pienso en Penélope que se la pasaba tejiendo [...] También su único mundo debía ser esa manta de lana [...] El mío es una cama. Soy Mónica-Penélope y tejo las ganas de unos ojos abiertos” (Valentino, 2011, p. 22). Esta analogía con el personaje de Penélope también es explícita. Hacia el final del libro cuando Mónica presiente que Eduardo está despertando y corre hacia el hospital, en su monólogo interior dice: “no saben de todos mis tejidos con sus lanas. De todas mis noches, tejiendo, esperando, y ahora de golpe sé que Ítaca está tan cerca, tan a la mano...” (Valentino, 2011, p. 53). Así, es posible observar, en esta interrelación literaria entre ambos personajes, que se plantea el sentido de tejido en sentido de texto, palabra, historias que se tejen, y que permiten ir trazando el camino que tiene que recorrer el héroe para volver a casa, a su vida de adolescente de trece años.

Sin embargo, como bien planteamos al comienzo de este análisis, consideramos que en *Es tan difícil volver a Ítaca* es posible señalar una relación intertextual *in absentia* con el personaje de Scherezada de *Las mil y una noches* que nos permite proponer un posible sentido que en la obra se plantea en torno de la narración, la palabra, como un modo de salvación y guía en ese recorrido, viaje hacia la vida. Podemos plantear esta premisa ya que en la obra, el personaje de Mónica se concibe como guía, quien a través de su voz, su palabra, podrá trazar los caminos que debe recorrer su hijo:

Soy yo la que tiene que hacer oír su voz [...] Que los médicos hagan su trabajo. Yo voy a hacer el mío [...] Voy a ser como una especie de mapa con los caminos que tenés que seguir para volver”. (Valentino, 2011, p. 7)

En otro pasaje, afirma: “ya tengo que empezar mi trabajo de guía” (Valentino, 2011, p. 12). Así, empieza a desempeñar su papel de guía de su hijo Eduardo, en su viaje de vuelta a Ítaca, a su vida, recurriendo a la palabra, al diálogo, a las historias. Primero, en sus visitas al hospital, empieza a responder posibles preguntas que considera que Eduardo puede haber

planteado respecto de lo ocurrido⁴; preguntas tales cómo por qué le sucede esta enfermedad a él, por qué ella está tan segura sobre su regreso. Además, Mónica está convencida de que lo único que tiene que hacer Eduardo es escucharla siempre. Estas referencias remiten a las *Mil y una noches*. En esta obra, recordemos que el personaje de Schehrazada le cuenta al rey Schahriar quien, por un desengaño amoroso, mataba al amanecer a una joven virgen desposada la noche anterior. Schehrazada logra, a partir de las historias que cuenta, a lo largo de una y mil noches, no sólo posponer el día de su muerte, salvarse y salvar a todas las vírgenes del reino, sino también vencer el odio del rey hacia las mujeres.

Schehrazada vio que llegaba ya el alba y, discreta, dejó de hablar, y el rey Schahriar se dijo: “Cierto que esta historia es prodigiosa hasta tal extremo. También quiero escucharla hasta el fin: luego haré con la hija de mi visir lo que hice con las otras” (*Las mil y una noches*, 2016, pp. 35-36).

Así, el ejemplo antes mencionado permite remarcar explícitamente el valor de la palabra, de las historias como un modo de aplazar la muerte, de salvarse. Es por eso que consideramos que es con este personaje de *Las Mil y una noches* con quien se establece una relación intertextual que nos permite sostener que en la obra de Valentino (2011) es posible construir un sentido en torno al valor de la palabra, al contar historias como un modo de salvación, de volver a casa, a la vida:

Otro pedacito de la historia de Ulises [...] Resulta que navegando con sus amigos llegó hasta donde estaban las sirenas. Todos ellos sabían, como buenos marinos, que si escuchaban su canto se irían sin remedio hacia ellas y chocarían contra las rocas de los acantilados. Pero Ulises quería escucharlas. Entonces ordenó que todos los tripulantes del barco se pusieran cera en las orejas y que a él lo ataran al palo mayor [...] fue el único hombre que pudo oír la melodía de las sirenas y contar luego lo que se sentía al escucharlas. (Valentino, 2011, p. 31)

Muchos autores, sin dejar de considerar *La Odisea* como un poema épico, plantean que este poema homérico es “un relato de aventuras con final feliz” (Griffin, 1984, p. 63). Cardona (1994) afirma que “*La Odisea* es el retorno, lleno de peripecias, del héroe Odiseo a su amada Ítaca, a su fiel

4 En este punto, es importante mencionar un aspecto de la trama: la enfermedad que sufre Eduardo se transmite de madres a hijos y sólo en porcentajes ínfimos es transmitida por los padres. El caso de Eduardo se corresponde con ese casi inexistente porcentaje.

esposa y a su hijo Telémaco, después de concluir la guerra con Troya” (p. 10); el propio Valentino, en una entrevista realizada por una de sus editoras, Linzuain (2011), y publicada al final de la novela, señala que en su obra “el regreso del héroe era imprescindible [...] Eduardo tenía que vivir” (p. 58). En este sentido, consideramos que, a lo largo del presente trabajo, hemos dado cuenta de cómo en esa interrelación literaria entre *La Odisea* y *Es tan difícil volver a Ítaca*, a partir de la estrategia de *intertextualidad* explícita, es posible construir un sentido en torno al viaje de vuelta a Ítaca como el viaje que debe emprender Eduardo para regresar a la vida.

Asimismo, hemos intentado fundamentar por qué consideramos que en la obra de Valentino podemos identificar una intertextualidad, *in absentia*, en forma de *alusión*, con *Las Mil y una noches*, que no sólo plantea otra interrelación literaria, sino que también nos permite sostener que en la obra de Valentino es posible identificar un sentido sobre la palabra, el contar historias, como un modo de seguir con vida, de salvar, de salvarse.

Consideraciones finales

La lectura hasta aquí compartida ha pretendido dar cuenta de un proceso de construcción de sentido a partir de la categoría *intertextualidad*. Así, hemos recurrido a una noción de esta que considerara los modelos culturales del lector, sus saberes y recorridos de lectura como marco posibilitador del diálogo entre los textos.

Entendemos que la lectura realizada en este artículo podría ser compartida en las aulas en diversas secuencias didácticas para dar cuenta, por un lado, de cómo las categorías nos invitan a construir sentidos de las obras que leemos y, por el otro, para discutir estos sentidos con las y los estudiantes de modo tal que puedan expresar sus miradas a partir de sus propios recorridos lectores, de sus prácticas culturales⁵. Creemos, junto a Chambers (2006), que “el sentido se negocia y construye en un determinado grupo de lectores” (p. 26). Además, siguiendo a este autor, conside-

5 En este sentido, consideramos que habilitar el diálogo a partir de por ejemplo esta lectura, permitiría indagar sentidos en otras obras leídas por los estudiantes como las ficciones digitales. Invitamos a indagar en, por ejemplo, el video juego *Gris de Devolver Digital* y *Nómada Studio*. Este videojuego invita a un viaje para restituir el mundo y la vida de una joven a quién tras una explosión y experiencia traumática se queda sin voz.

ramos que el diálogo entre los textos que leemos se produce gracias a la memoria del lector, memoria de su vida, de otros textos. Así, “el juego de la memoria provocado por un texto es parte integral de la experiencia de lectura y una de sus fuentes de placer” (Chambers, 2007, p. 26).

En el apartado “Artefacto” del libro *P de profesor*, Larrosa (2018) interpelado por Karen Recchia, discurre por lo que entiende a partir de esta palabra en relación con el oficio de profesor. Aquí, Larrosa (2018) nos dice que prefiere el término *artefacto* al de *recursos didácticos* puesto que “tiene que ver más con las artes de hacer con el artífice y con el artificio” (p. 51). De este modo, constituyen el artificio de un profesor, según el autor, el aula en tanto espacio público, los pizarrones, pantallas para proyectar *films* y todos los materiales de lectura. El autor llama a su *dossier* de textos y películas “cuaderno de partituras”, puesto que:

Son esos materiales los que son interpretados en cada clase. Hay que hacer visibles las imágenes, hay que hacer legibles los textos, hay que hacerlos sonar, comentarlos, relacionarlos con otros textos, imágenes, hacerlos resonar con experiencias vitales, hacerlos presentes, darlos a leer. (Larrosa, 2018, p. 51)

En este sentido, en el marco de nuestras clases de enseñanza de la literatura en la escuela secundaria, pensamos que introducir otros modos de trabajo con las categorías literarias que no redunden sólo en el reconocimiento, permitirá que nuestras y nuestros estudiantes *hagan cantar* las obras que leemos en el aula.

Referencias bibliográficas

- Borges, J. L. (1992). El enigma de la poesía. En *Arte poética. Seis Conferencias*. ePub r1.2: Editor digital Titivillus, (tr. de Justo Navarro).
- Cardona, F-L. (1994). Estudio especial de *La Odisea*. En Homero. *La Odisea*. Barcelona: Edicomunicación, S.A.
- Cañón, M. y Stapich, E. (2011). Leer en los bordes: la literatura juvenil. En *Cuarto Congreso Internacional CELEHIS de Literatura*. Literatura española, latinoamericana y argentina. Celehis. Facultad de Humanidades. UNMDP. En línea en: <http://www.mdp.edu.ar/>

humanidades/letras/celehis/congreso/2011/actas/ponencias/stapich_canon.htm, el 3 de octubre de 2018.

Chambers, A. (2007). *Dime: los niños, la lectura, la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Colomer, T.- (2007). *Andar entre libros*. México: Fondo de Cultura Económica

Cuesta, C. (2010). Enseñanza de la literatura: de teorías y lecturas. *Leitura: Teoria y Práctica*, (55), 5-12.

González Álvarez, C. (2003). La intertextualidad literaria como metodología didáctica de acercamiento a la literatura: aportaciones teóricas. *Revista Lenguaje y textos*, 21, 115-127. En línea en: <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/8207>

Griffin, J. (1984). *Homero*. Madrid: Alianza Editorial.

Larrosa, J. y Rechia, K. (2018). *P de profesor*. Buenos Aires: Noveduc

Las mil y una noches I. (2016). Epub r1.2.

Linzuain, L. (2011). La literatura como antídoto. Entrevista a Esteban Valentino. En Valentino, E. (2011). *Es tan difícil volver a Ítaca*. Ciudad de Buenos Aires: Ediciones SM.

Nieto, F. (2017). En torno a la paraliteratura juvenil: lo bueno de los libros malos del canon escolar. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 2(4), 129-151. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/issue/view/126/showTo>

Valentino, E. (2011). *Es tan difícil volver a Ítaca*. Ciudad de Buenos Aires: Ediciones SM.



Universidad
Nacional
de Córdoba



ISBN 978-950-33-1759-4



9 789503 317594

ciffyh

Centro de Investigaciones
María Salmeron de Barmann
Facultad de Filosofía y Humanidades | UNC

..
Área de
Publicaciones

ffyh

Facultad de Filosofía
y Humanidades | UNC



Universidad
Nacional
de Córdoba