

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.



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 borradora 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, entran 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)

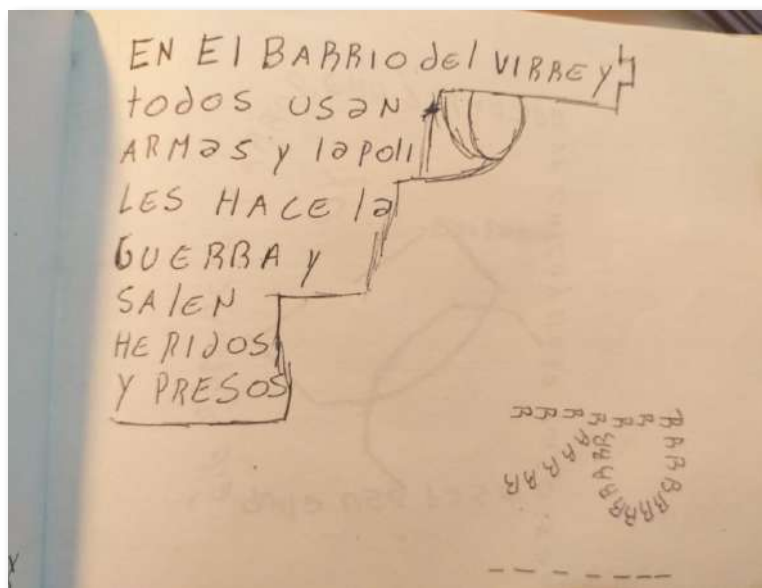


Figura N° 1. Fuente: Ricardo Ramírez

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.

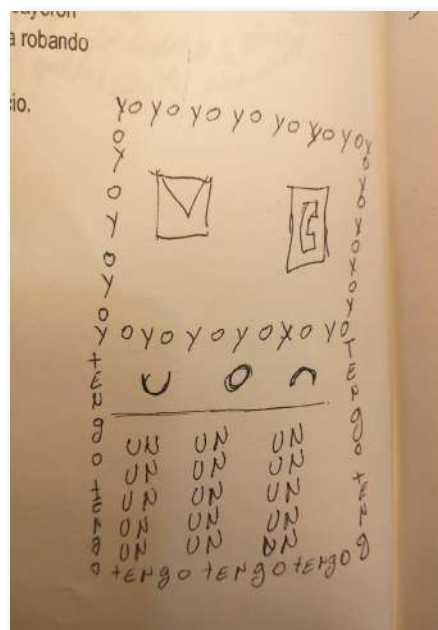
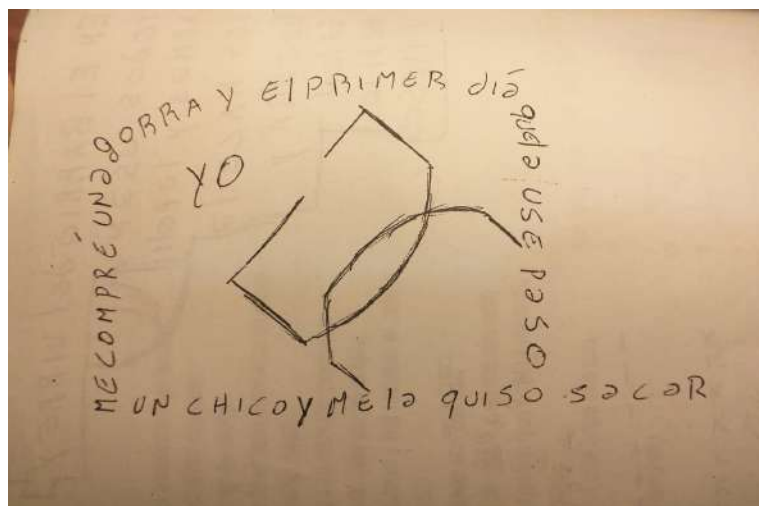


Figura N°2: Caligramas. **Fuente:** Ricardo Ramírez.

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 juxtaponen 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

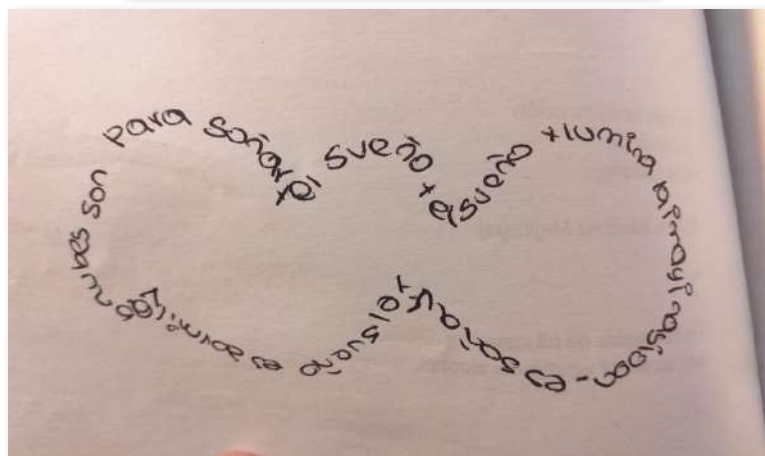
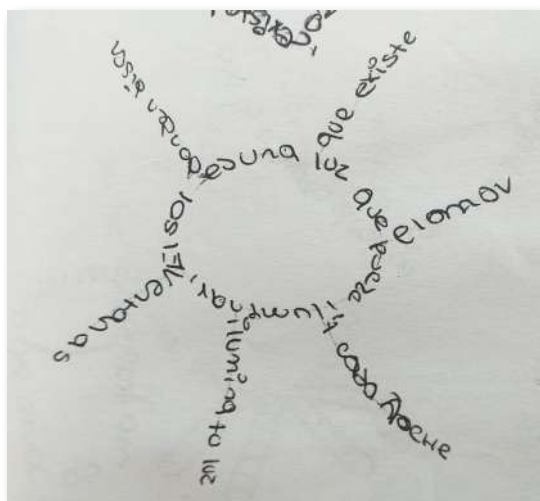
(Belén Sánchez Mayorga)

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):



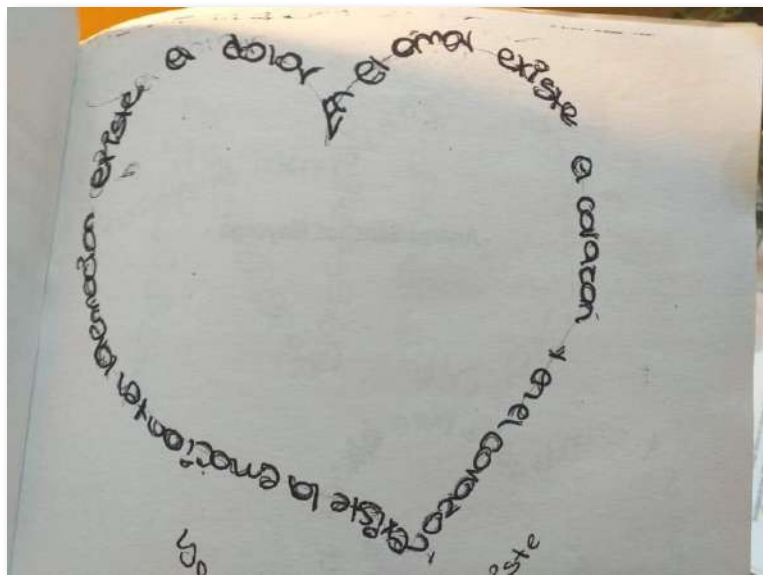


Figura N° 3: Caligramas. **Fuente:** Belén Sánchez Mayorga.

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."

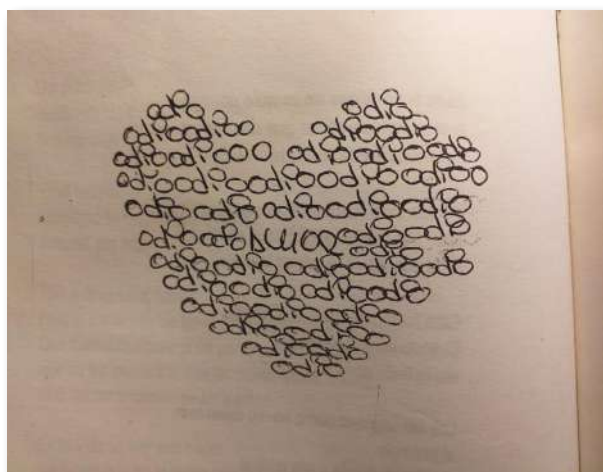
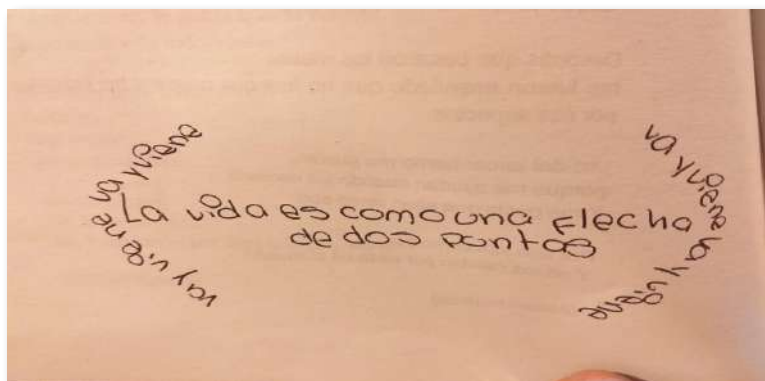


Figura N° 4: Caligramas. **Fuente:** Abigail Heredia.

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 abriga 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)

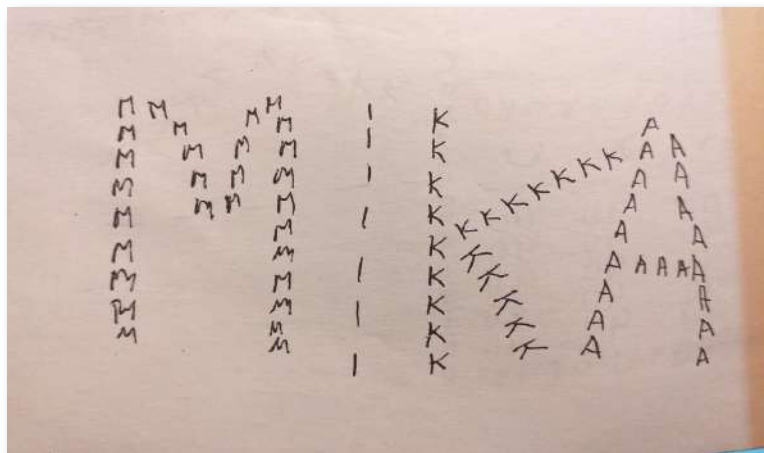


Figura N° 5: Caligramas. **Fuente:** Ricardo Ramírez.

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).

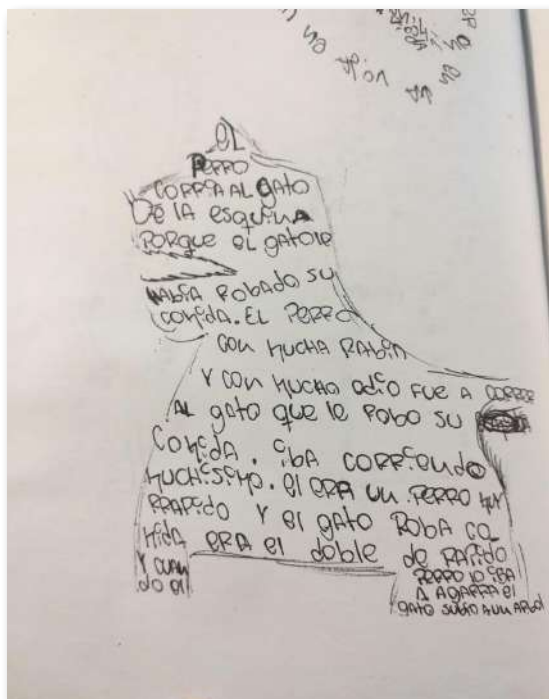
Cada año
en mi barrio
se festeja
Navidad,
donde todo el mundo
tiene paz y libertad.

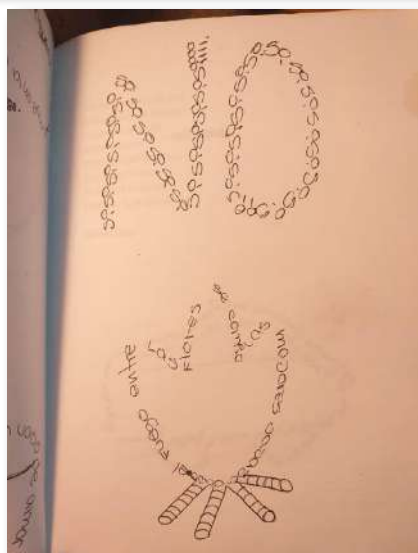
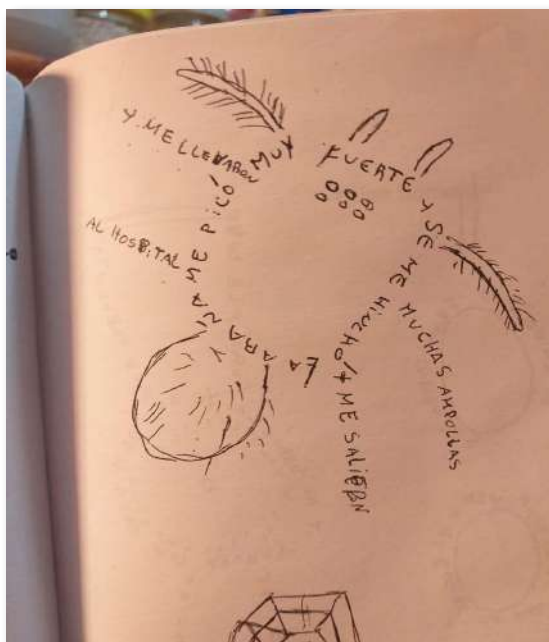
(Matías Díaz)

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.





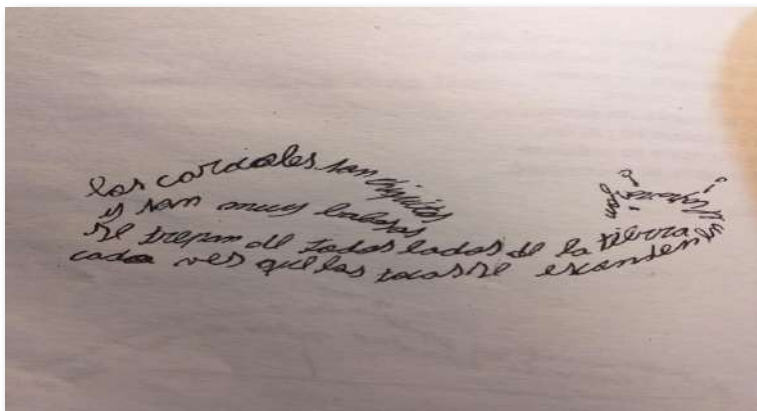


Figura N° 6: Caligramas. **Fuente:** Brian Romero (caligrama del perro), Belén Sánchez Mayorga (caligrama de la fogata), Elías Pereyra (caligrama de la araña), Matías Díaz (caligrama del caracol).

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.

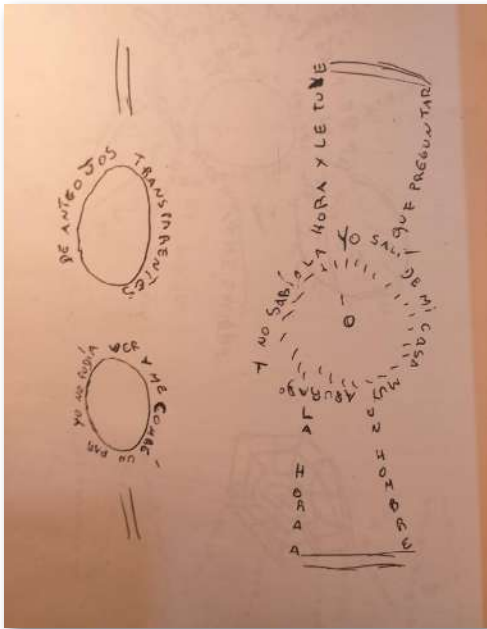


Figura N° 7: Caligramas. Fuente: Elías Pereyra.

- 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:

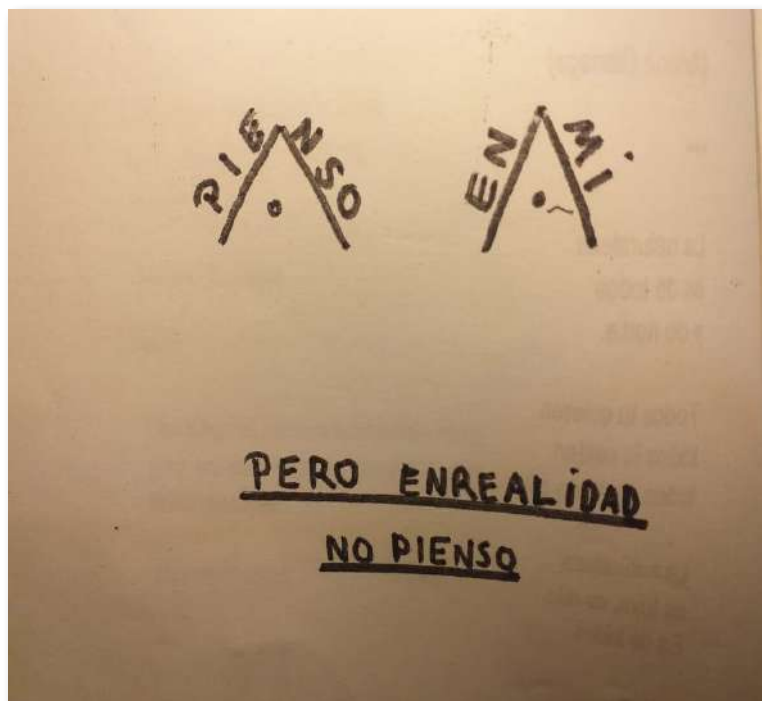


Figura N° 8: Caligramas. **Fuente:** Ariane Olariaga.

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?

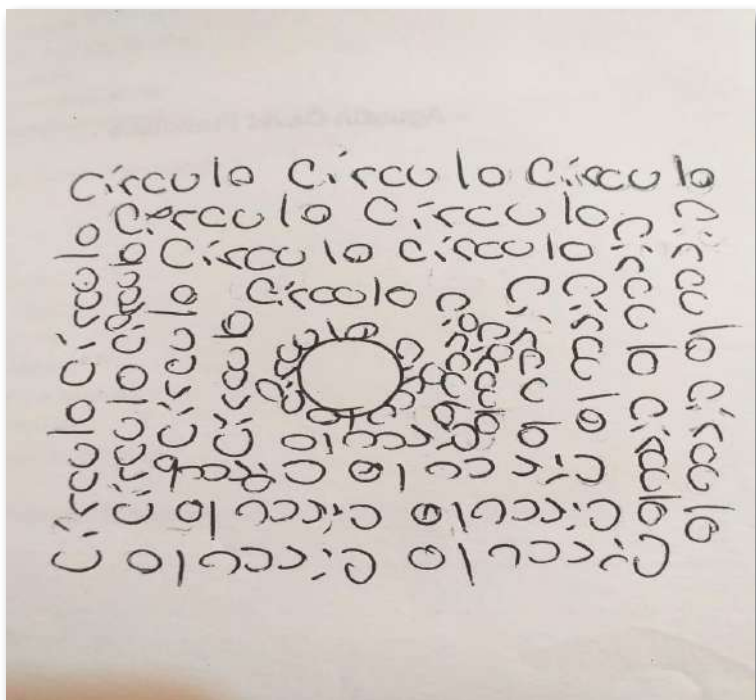


Figura N° 9: Caligramas. **Fuente:** Abigail Heredia.

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.

